DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Das Verständnis von Identität in den Postkolonialen Studien und dessen Mehrwert für den Geschichtsunterricht in einer pluralistisch verfassten Gesellschaft.

Gegenüberstellung von gegenwärtigen inhaltlichen Angeboten in Schulbüchern und Chancen einer Perspektiverweiterung.“

verfasst von / submitted by

Sophie Draxler

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

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 190 313 299
Studienrichtung lt.Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Lehramtsstudium UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung UF Psychologie und Philosophie
Betreut von / Supervisor:	Univ.-Prof. Mag. Dr. Thomas Hellmuth

Danksagung.

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Menschen bedanken, die mich auf unterschiedlichste Art und Weise beim Schreiben dieser Arbeit unterstützt haben.

Mein größter Dank gilt meinen Freundinnen Karin und Sabine, die mir mit ihren großen Herzen und ihrer Großzügigkeit ein besonderes Zuhause ermöglicht haben, in Zeiten an denen der öffentliche Raum immer enger wurde und meine eigenen vier Wände einsam.
Bei euch habe ich immer Platz für meine Gedanken, Ideen, Sorgen und Ängste gefunden. Danke!

Ebenso möchte ich mich bei meiner Familie, insbesondere meinen Eltern, bedanken, die in allen Lebenslagen für mich da sind und hinter mir stehen.

Abschließend gilt mein Dank meinem Betreuer, Univ.-Prof. Mag. Dr. Thomas Hellmuth, für sein wertvolles Feedback und seine Flexibilität.

Inhaltsverzeichnis.

1. Einleitung. 1

2. Die Postkolonialen Studien. 6

2.1. Theoretische Bezüge der Postkolonialen Studien. 8

2.2. Die Wurzeln der Postkolonialen Theorie. 10

2.3. Österreich und Postkoloniale Studien? 11

3. Der Identitätsbegriff. 13

3.1. Nachdenken über Identität… 13

3.2. Das Postmoderne Selbst. 14

3.3. Hybridität und Differenz- ein Gegenbegriff der Postkolonialen Studien. 19

3.3.1. Die bhabha'sche Kulturkonzeption– Differenz statt Diversität. 20

3.3.2. Der Mimikry-Man- Koloniale Identitäten außer Kontrolle. 21

3.3.3. Das instabile Subjekt– Minderheitendifferenz für alle. 23

3.3.4. Der Dritte Raum als „Ort" für politische Transformation. 24

3.3.5. In Kritik: Das moderne westliche Selbstverständnis. 26

3.3.6. Bhabha und der Nationenbegriff. 26

4. Rassismus und Fremdmachung. 29

4.1. Rassismus und „Rasse"": Eine kurze Einführung. 29

4.2. Kolonialer Diskurs als „Othering" und damit verbundene Gegenwärtigkeiten. 31

4.3. Von der unsichtbaren Bedeutung des „Weißseins". 37

5. Methodik. 41

6. Schulbuchanalyse. 45

6.1. Bestimmung des Ausgangsmaterials. 45

6.1.1. Der Entstehungskontext. 45

6.2. Fragestellung der Analyse. 53

6.3. Ablaufmodell der Analyse: Kategoriensystem. 54

6.4. Anwendung der Kategorien auf die Schulbücher. 57

6.4.1. Kategorie a) Der theoretische Identitätsbegriff: 57

6.4.2. Kategorie b) Die Selbstkonzeption Europas/Österreichs: 76

6.4.3. Kategorie c) Die Darstellung von Kolonialismus: 87

6.5. Zusammenführung der Schulbuchinhalte. 108

7. Conclusio. 114

8. Literaturverzeichnis. 116

9. Abbildungsverzeichnis. 122

10. Abstract. 123

1. Einleitung.

Die Auseinandersetzung mit „Identität“ wurzelt in einer persönlichen Frage, die ich mir im schulischen Unterricht einmal gestellt habe, als meine Lehrerin wollte, dass wir unsere eigene Identität darstellen. Ich fragte mich, was denn überhaupt Identität sei und ob es diese wirklich gebe? Im Zuge meines Studiums wurde diese Frage schließlich auf eine für mich spannende Art und Weise von den Postkolonialen Studien beantwortet. Sie behandeln die Komplexität der Identitätsfrage nämlich nicht als eine beschreibbare und konsistente Größe, sondern als etwas performativ in einem dynamischen Verhältnis zum Fremden bzw. Anderen Hervorgebrachtes. Das Fremde bzw. Andere wird dabei als etwas Erweiterndes und Ermöglichendes angesehen und auch in Kontext zur Selbstreflexion gesetzt. Dieser Zugang erscheint mir nicht nur auf persönlicher, sondern auch auf gesellschaftlicher Ebene ein fruchtbarer sein. Zweifelsohne ist die österreichische Gesellschaft eine pluralistisch verfasste und aktuell immer stärker von Migrationsprozessen durchzogen, wie diese Statistik sichtbar macht:

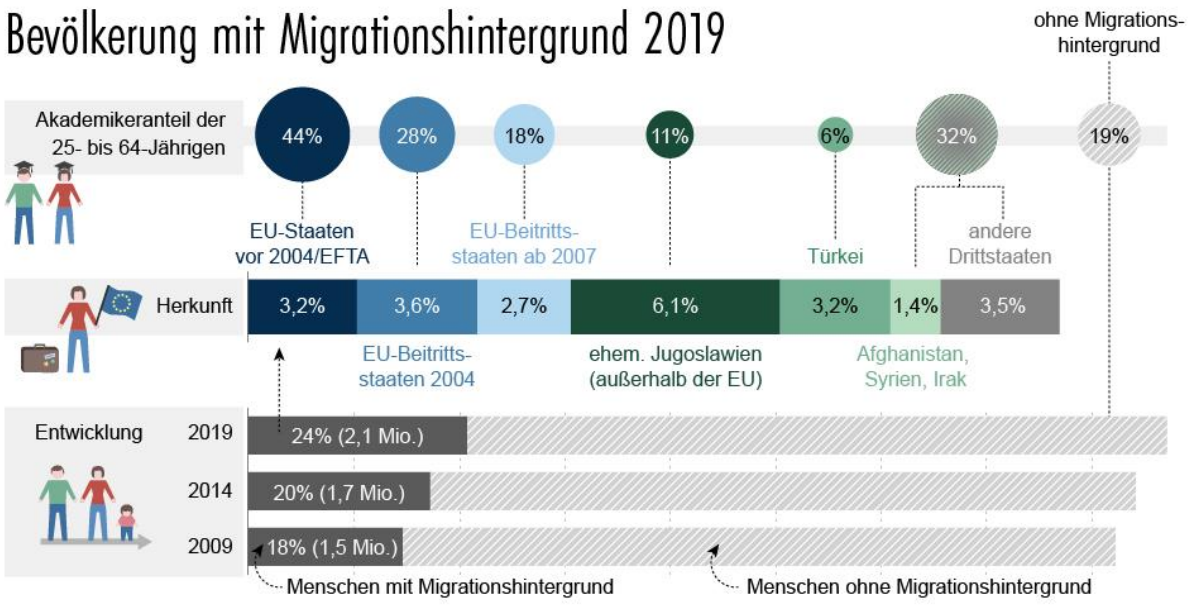


Abbildung 1- Statistik Austria, Bevölkerung mit Migrationshintergrund, Online unter: http://statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html, letzter Zugriff: 20.03.21.

Es stellt sich in der Thematisierung von Identität auch die Frage, wie mit dem als fremd Konnotierten, „Migrantischen“ gesellschaftlich umgegangen werden soll/kann. Schon Paul Mecheril wies 2010 auf ein Umdenken in Hinblick auf den Umgang mit Migrationsprozessen hin, die es zwar historisch immer schon gegeben hat, aber nun in einer neuen Dimension vorhanden sind. So sollen die einseitigen problematisierenden und negativen europäischen

Diskurse zum Thema Migration von Perspektiven auf gesellschaftliche Chancen erweitert werden. Migrant*innen können neues Wissen, Sprachen, Erfahrungen und Blickwinkel in die Gesellschaften einbringen.[1] Die Journalistin Melisa Erkurt schreibt aus eigener Erfahrung–sie wurde in Sarajwo geboren und ist in Wien aufgewachsen – über das Erleben von Schule als Migrantin und fordert ein Umdenken im Schulsystem, das nach wie vor Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihre Potentiale außer Acht lässt. Der Bildungsapparat sei nach wie vor auf eine autochthone, bildungsbürgerliche Mittelschicht ausgelegt und blende sprachliche, ökonomische und kulturelle Backgrounds von Migrant*innen aus. Erkurt plädiert für ein Wahrnehmen und Erkennen ihrer Stärken.[2]

Zwar geht es in dieser Arbeit nicht um die Reflexion des Bildungssystems an sich, jedoch verweisen Schulbuchinhalte auf der Ebene der Wissensvermittlung darauf, welche Vorstellungen von Identität und der damit verbundenen Wahrnehmung des vermeintlich „Anderen" vermittelt werden sollen. Reflektiert werden kann ebenso, dass Schulbücher gleichzeitig als Ausdruck gesellschaftlicher Diskurse betrachtet werden können.[3]

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die postkoloniale Theorie im deutschsprachigen Raum in der Erziehungswissenschaft bis dato kaum rezipiert wurde, wie Patricia Banquero Torres aufmerksam macht, wobei beide Forschungsrichtungen gemeinsame Themen beackern, wie Identität, den Umgang mit Differenzen, Normkonstruktionen und die Repräsentation des Anderen. Anknüpfung zwischen Postkolonialen Studien und Erziehungswissenschaft lassen sich allerdings in der Interkulturellen Pädagogik, in der Thematisierung von Bildung und Migration und damit verbundenen Benachteiligungen bzw. auch Chancen, finden.[4] Als Beispiel kann die Arbeit von Helma Lutz (1991) genannt werden, die sich mit dem produzierten, pädagogischem Wissen kritisch auseinandersetzt und eine hierarchische Zuschreibung von Eigen und Fremd am Beispiel von Migrantinnen analysiert. Diese erscheinen in der pädagogischen Theoriebildung als Repräsentantinnen des Fremden und in ihrer passiven, von eigenen, kulturellen, patriarchalen Verhältnissen unterdrückten, Rolle, als hilfsbedürftig.[5] Auf analoge gesellschaftliche Denkweisen verweist auch Dietze (2017). Banquero Torres betont darüber hinaus, dass das postkoloniale Verständnis von Identität als Beziehung zum Fremden, als Chance für eine rassismuskritische Bildung zu verstehen ist, da das Eigene und das Fremde

[1]Vgl. Mecheril, Migrationspädagogik, S. 7.
[2]Siehe: Melisa *Erkurt*, Generation Haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben. (Wien 2020).
[3]Vgl. Markom, Weinhäupl, Die Anderen im Schulbuch, S. 4; Judith *Breitfuß*, Thomas *Hellmuth*, Isabella *Schild*, Diskursanalytische Schulbuchforschung. Beiträge zur einer „Kritischen Geschichtsdidaktik", Frankfurt a. M. 2021 (im Druck, erscheint im Frühjahr 2021).
[4]Vgl. Banquero Torres, Postkoloniale Pädagogik, S. 315.
[5]Vgl. Ebenda, S 316f.

dann nicht mehr als Binaritäten gedacht werden, sondern als veränderlich im Bezug zueinander. Sie bezieht dies auf die Produktion von pädagogischem Wissen und damit verbundenen pädagogischem Handeln, das im Horizont des gesellschaftlichen, strukturell vorhandenen Rassismus reflexionsbedürftig ist. Unter dieser Prämisse wurden mehrere Werke veröffentlicht, etwa Scharathow, Leiprecht, Melter und Mecheril (2009), Broden und Mecheril (2010), Elverich, Kalpaka und Reindlmeier (2006), Mecheril, Castro Varela, Dirim, Kalpaka und Melter (2010).[6] Auf die Auswirkungen von Rassismus und Subjektbildung im Schulkontext verweisen Castro Varela und Heinemann. Subjektbildung bedeutet, dass über gesellschaftliche Diskurse Menschen positioniert werden und dadurch ihre Identität von der Gesellschaft zugewiesen bekommen, beispielsweise als Frauen, als Männer, als Migrant*innen, etc. Auch Schule bewirkt Subjektbildung und wirkt so auf die Identitäten der Schüler*innen. Wird Rassismus nicht thematisiert, entsteht allerdings der Eindruck von gleichberechtigter, gesellschaftlicher Teilhabe und Subjektivierungsprozesse von marginalisierten Gruppen werden verstärkt.[7] An dieser Stelle sei nochmals auf die oben angeführte Grafik der Statistik Austria verwiesen, die eine Korrelation von Herkünften und akademischen Bildungsabschlüssen aufzeigt. Auf der Ebene der Wissensvermittlung ist im Zusammenhang von Subjektivierung und Rassismus auf eine Geschichtsschreibung zu achten, die frei von hegemonialen, stereotypen und rassifizierten Zuschreibungen ist.[8] Die Wichtigkeit vorhandenen, gesellschaftlichen Rassismus zu thematisieren, spricht auch Erkurt an. So können Menschen, die von Rassismus betroffen sind, besser damit umgehen und sich wehren, wenn sie ihre Erfahrungen mit Diskriminierung klar benennen können und Bewusstsein darüber herrscht. Andererseits helfe es, unbewusste rassistische Zuschreibungen zu erkennen und zu reflektieren. Erkurt entdeckt in der österreichischen Gesellschaft einen vorhandenen, antimuslimischen Rassismus, von dem sie selbst betroffen war und der nach wie vor tabuisiert wird.[9]

> „Wenn Musliminnen und Muslime nicht benennen können, was ihnen widerfährt, macht sie das sprachlos, diese Sprachlosigkeit zieht eine Grenze zwischen ihnen und dem Land, in dem sie leben.“[10]

Des Weiteren weisen die Postkolonialen Studien eine Verknüpfung zum Globalen Lernen auf, das im Geschichtelehrplan für die AHS-Unterstufe verankert ist:

[6]Vgl. Banquero Torres, Postkoloniale Pädagogik, S. 323f.
[7]Vgl Castro Varela, Heinemann, Globale Bildungsbewegungen- Wissensproduktionen verändern, S. 73f.
[8]Vgl. Ebenda, S. 85.
[9]Vgl. Erkurt, Generation Haram, S. 41f.
[10]Ebenda.

> „Für die Bearbeitung der historischen und politischen Themen sind Module mit Längs- und Querschnitten vorgesehen. Dabei soll der Unterricht – gemäß dem Zusammenhang von globalen, kontinentalen, nationalen, regionalen und lokalen Aspekten – Einblick in die Geschichte und Politik unterschiedlicher Räume geben, deren Vernetzungen deutlich machen und sich somit insbesondere auch auf Interkulturelles und Globales Lernen beziehen.“[11]

Das Globale Lernen soll gemäß postkolonialer Perspektiven eigene hegemoniale Denkweisen kritisch reflektieren, dabei ist Bildung selbst immer eine politische Sache und ideologisch durchzogen. Die machtvolle Rolle von Bildung zeigte sich auch im Kolonialismus, beispielsweise in der Errichtung von Kolonialschulen in Britisch-Indien. Als Beispiel für die Hinterfragung westlicher Positionierungen in Anbetracht globaler Auswirkungen des Kolonialismus kann die Menschenrechtspädagogik angeführt werden. Hier werden koloniale Diskurse einer „Zivilisierungsmission“ zulasten einer historischen Selbstreflexion aufgegriffen. Menschen im globalen Süden werden so zu hilfsbedürftigen Adressaten von Rechten und Demokratie, die im Westen schon erreicht sind. Das Unrecht im globalen Süden wird dabei angeklagt, wobei Gewaltpraxen und Ausbeutungsverhältnisse durch den europäischen Kolonialismus nicht mitgedacht werden.[12]Zusammenfassend können postkoloniale Theorien als Erweiterung von Globalem Lernen, hinsichtlich selbstreflexiver Zugänge der eigenen Geschichte, gesehen werden.

Nach den aufgeführten Vorteilen postkolonialer Zugänge für Bildung und Schule werden nun die Postkolonialen Studien vorgestellt und ihre inhaltlichen Zugänge zu Identität und Rassismus ausgeführt. Anschließend erfolgt einer Schulbuchanalyse von drei unterschiedlichen Schulbüchern der 3. Klasse AHS-Unterstufe bzw. Neue Mittelschule, da sich die Schüler*innen laut Lehrplan in dieser Schulstufe intensiv mit Identität und Kolonialismus auseinanderzusetzen haben. Methodisch wird die „Qualitative Inhaltsanalyse“ nach Mayring herangezogen und die inhaltlichen Aussagen über Identität und Kolonialismus aus den Schulbüchern herausgefiltert. Im Abschluss gilt es die Ergebnisse der Schulbuchanalyse mit postkolonialen Verständnissen von Identität und Kolonialismus abzugleichen und Chancen einer Perspektiverweiterung aufzuzeigen.

Letztlich können noch jene Schulbuchanalysen genannt werden, die aktuelle Forschungsperspektiven aufzeigen. Das ist die Schulbuchanalyse von Markom und Weinhäupl (2007), die Rassismus, insbesondere die Darstellung des Islams, Antisemitismus, Afrikabilder

[11]Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Online unter: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01, letzter Zugriff: 29.03.21.

[12]Vgl. Castro Varela, Heinemann, Globale Bildungsbewegungen- Wissensproduktionen verändern, S. 21.

und Genderkonstruktionen, in österreichischen Schulbüchern behandelt. Ebenso gibt es eine Schulbuchanalyse von Marmer (2015) über Afrikabilder in deutschen Schulbüchern, die in diesen rassistisches Gedankengut nachweist, sowie von Gauenich (2015) ein Werk über Migration und Migrant(inn)en im Schulbuch. Gauenich interessiert die Darstellung von Migration und Migrant(innen) auf diskursanalytischer Ebene und zieht daher Schlussfolgerungen in Bezug auf Gesellschaft und Politik.

2. Die Postkolonialen Studien.

Was ist der Kolonialismus und was bedeutet „postkolonial“?

Ein Definitionsversuch von Kolonialismus muss sich zunächst die Heterogenität der vielfältigen Geschichten, die dieser Begriff zusammenzufassen versucht, vor Augen führen. Grundsätzlich kann das Jahr 1492, als Christoph Kolumbus im Auftrag Spaniens seine „Entdeckungsreise“ begann, als Ausgangspunkt für „den“ modernen, europäischen Kolonialismus festgelegt werden. So bezieht sich Kolonialismus also auf eine jahrhundertelange Vergangenheit unterschiedlicher Gebiete mit unterschiedlichen spezifischen Geschichten, die von unterschiedlichen Herrschaftssystemen geprägt wurden.[13] Man denke beispielsweise an die Kolonialgeschichten Nordamerikas, Australiens, Algeriens, Tansanias, Südafrikas, oder an das Encomienda System der Spanier in Südamerika, an Britisch-Indien und Indochina oder Shanghai, Hongkong, Malakka, Batavia usw. Diese ausschnittsartige Aufzählung unterschiedlicher Kolonialgebiete kann mit der Einteilung von Kolonietypen des Globalhistorikers Jürgen Osterhammel greifbarer gemacht werden. Dieser differenziert zwischen Beherrschungskolonien (z.B. Britisch-Indien, Indochina, etc.), Stützpunktkolonien (z.B. Shanghai, Hongkong, etc.) und Siedlungskolonien (z.B. USA, Algerien, Jamaika, etc.). Die Unterscheidungen macht Osterhammel an der Art der Inbesitznahme und an den unterschiedlichen Zwecken der Kolonie für die Kolonialist*innen fest. So waren beispielsweise die Kolonialist*innen in Britsch- Indien, Ägypten und Indochina zahlenmäßig wenig präsent, regierten mit Hilfe von Gouverneuren und beuteten die Kolonien vor allem wirtschaftlich durch den Abbau von Bodenschätzen, Handelsmonopole etc. aus. Dagegen war der Zweck von Siedlungskolonien für die Kolonialist*innen in Nordamerika, Algerien, Jamaika, Kuba etc. die landwirtschaftliche Ausbeutung und die damit verbundene Ausbeutung fremder Arbeitskraft. Viele Menschen aus der Kolonialmacht siedelten in den Kolonien und betätigen sich als Farmer*innen, wobei sie die einheimische Bevölkerung vertrieben.[14] Darüber hinaus gibt es weitere Unterscheidungspunkte der einzelnen Typen von Kolonien, die an dieser Stelle aber nicht näher ausgeführt werden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang aufzuzeigen, dass sich hinter einer einfachen, abstrakten Definition von „Kolonialismus“ bzw. „Kolonie“ unterschiedliche Phänomene und Realitäten verbergen, die versucht werden zusammenzuführen.

[13]Vgl. Dhawan, Castro Varela, Postkoloniale Theorie, S. 21.
[14]Vgl. Jansen, Osterhammel, Kolonialismus: Geschichte, Formen, Folgen, S. 17f.

Osterhammel definiert „Kolonie“ nun wie folgt,

> „Eine Kolonie ist ein durch Invasion (Eroberung und/oder Siedlungskolonisation) in Anknüpfung an vorkoloniale Zustände neu geschaffenes politisches Gebilde, dessen landfremde Herrschaftsträger in dauerhaften Abhängigkeitsbeziehungen zu einem räumlich entfernten „Mutterland“ oder imperialen Zentrum stehen, welches exklusive „Besitz“-Ansprüche auf die Kolonie erhebt.“[15]

Als Kolonie wird also ein bestimmtes „politisches Gebilde“ bezeichnet. Daran anschließend definiert Osterhammel nun „Kolonialismus“ als eine Herrschaftsbeziehung:

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

Die Interessen der Kolonisator*innen waren gemäß Osterhammel zumeist wirtschaftlicher Natur und initiierten den Herrschaftswillen über eine gesamte fremde Gesellschaft. Dabei wurden die kulturellen Bedürfnisse der kolonialen Bevölkerungen nicht beachtet, sondern eine Anpassung an die eigenen, europäischen Werte gefordert. Die damit einhergehende kulturelle Abwertung führte schließlich zum Rassismus des 19. Jahrhunderts. Damit verbunden sind letztlich die Vorstellungen von der eigenen kulturellen Überlegenheit und der Auftrag der Zivilisierung der vermeintlich wilden Kolonialbevölkerung. Wie sich diese kolonialen Herrschaftsbeziehungen gestalteten, hängt schließlich vom jeweiligen historischen Beispiel ab.[17] Dhawan und Varela verweisen bei der Definition von Kolonialismus auf Stuart Hall, einen Mitbegründer der Cultural Studies, der die Verbindung von Macht- und Wissenssystemen betont. So entstanden mit der Ausbildung eines kolonialen Herrschaftssystems auch ein bestimmtes Repräsentations- und Wissenssystem, die sich gegenseitig bedingten. Das erhöhte, hegemoniale Selbstbild Europas wurde erst durch den kolonialen Diskurs und der Konstruktion des kolonialen Fremden möglich.[18] Gerade diese diskursive Ebene des Kolonialismus als Herrschaftsbeziehung ist von besonderem Interesse für die Postkolonialen Studien.

[15] Jansen, Osterhammel, Kolonialismus: Geschichte, Formen, Folgen, S. 16.
[16] Ebenda, S. 20.
[17] Vgl. Ebenda, S. 19.
[18] Vgl. Dhawan, Castro Varela, Postkoloniale Theorie, S. 30f.

Was bedeutet nun „postkolonial“? Der Begriff bezieht sich auf alle Regionen, die eine koloniale Vergangenheit haben, und beschäftigt sich mit deren kolonialer Geschichte bis in deren Gegenwart.[19] Darüber hinaus gehen die Postkolonialen Studien von einer transnationalen, verwobenen Geschichtsschreibung aus und betrachten daher in ihren Theorien und Analysen die gegenseitigen Verbindungen und Einflussnahmen des Westens und der kolonisierten Länder, die nicht unabhängig voneinander denkbar sind. Dabei werden geschichtliche Verläufe in ihren Veränderungen und Widersprüchlichkeiten analysiert. So ist, gemäß den Postkolonialen Studien, der Prozess der Dekolonisierung nicht abgeschlossen, sondern fortlaufend und wird durch das Auftreten von neokolonialistischen Praktiken unterlaufen.[20] Die Postkolonialen Studien gehen also davon aus, dass koloniale Strukturen und Mechanismen nach wie vor global vorhanden sind, sich verändern und beeinflussen.

Ihr zentrales Vorhaben ist es, eurozentrische Narrative aufzubrechen und so Herrschaftsstrukturen sichtbar zu machen, die dadurch auch verändert werden können.[21] Dabei bezeichnet der Eurozentrismus die seit dem 18. und 19. Jahrhundert etablierte, europäische Perspektive auf Vergangenheit, die zu einem universellen Prinzip erhoben wurde. Sie basiert auf der Annahme, dass Europa das Zentrum des Fortschrittes sei und vereinfacht und vereinheitlicht Geschichte, weil Widersprüchlichkeiten und regionale Entwicklungen nicht beachtet werden und sich Europa als Einheit im Gegensatz zum „Rest der Welt“ konstruiert.[22]

2.1. Theoretische Bezüge der Postkolonialen Studien.

Eine wichtige Vorgehensweise der Postkolonialen Theorie in der Auseinandersetzung mit Kolonialgeschichte und europäischer Narrative ist die Diskursanalyse, welche insbesondere an ökonomischen und kulturellen Prozessen interessiert ist.[23] Zunächst verwendet Edward W. Said den Diskursbegriff von Michel Foucault als Grundannahme in seinem bekannten Werk „Orientalismus“ von 1978.[24] Said versteht dabei „Orientalismus“ als einen machtvollen, disziplinierenden Diskurs des Westens, der den „Orient“ über Literatur und Wissenschaft erst konstruiert und auf koloniale Praktiken wirkt bzw. diese legitimiert. Koloniales Handeln und der koloniale Diskurs stehen dabei in enger Verbindung zueinander. So werden Begegnungen mit dem „Orientalen“ von dem konstruierten, „orientalen Wissen“ geprägt, beeinflusst und

[19]Vgl. Dhawan, Castro Varela, Postkoloniale Theorie, S. 16.
[20]Vgl. Ebenda, S. 23f.
[21]Vgl. Ebenda, S. 24f.
[22]Vgl. Komlosy, Globalgeschichte, S. 13f.
[23]Vgl. Dhawan, Castro Varela, Postkoloniale Theorie, S. 25.
[24]Vgl. Frank, Diskurs, Diskontinuität und historisches Apriori, S. 48.

versichert.[25] Der westliche Umgang mit der anderen Kultur ist nach Said somit zwangsläufig durch die (kolonialen) Diskurse prädispositioniert. Hinsichtlich der Wirkmächtigkeit von Diskursen ist auch die Frage nach Kontrollmöglichkeiten von Diskursen interessant. Michel Foucault beschreibt Strategien der Diskurskontrolle, die in Gesellschaften vorhanden sind:

> „Ich setze voraus, daß in jeder Gesellschaft die Produktion des Diskurses zugleich kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert wird– und zwar durch gewisse Prozeduren, deren Aufgabe es ist, die Kräfte und die Gefahren des Diskurses zu bändigen (…) In einer Gesellschaft wie der unseren kennt man sehr wohl Prozeduren der *Ausschließung*. Die sichtbarste und vertrauteste ist das Verbot. (…) Es gibt in unserer Gesellschaft noch ein anderes Prinzip der Ausschließung: kein Verbot, sondern eine Grenzziehung und eine Verwerfung. Ich denke an die Entgegensetzung von Vernunft und Wahnsinn. Seit dem Mittelalter ist der Wahnsinnige derjenige, dessen Diskurs nicht ebenso zirkulieren kann wie der der anderen: sein Wort gilt für null und nichtig.“[26]

Auch Said geht in seiner Theorie vom Orientalismus von einem erzwungenen Schweigen des Orients im machtvollen, kolonialen Diskurs aus. Hier sei vorab auf ein differentes Diskursverständnis des postkolonialen Theoretikers Homi K. Bhabha verwiesen, welches im anschließenden Kapitel erläutert wird. Letztlich muss festgehalten werden, dass der Diskursbegriff innerhalb der Postkolonialen Studien, im Gegensatz zu Foucaults allgemeineren Zugang, eher enger gefasst und Diskurs als „koloniale Machtpraktik“ des Westens verstanden wird. So ist auch bei Said der koloniale Diskurs vor allem von politischen und ökonomischen Interessen des Westens gesteuert und nicht unabhängig davon zu denken.[27]

Neben der Diskurstheorie sind die Postkolonialen Studien vor allem auch vom französischen Psychoanalytiker Jaques Lacan und dem Philosophen Jaques Derrida beeinflusst.[28] Der Zugang zur Psychoanalyse führt ein anderes Denken über koloniale Subjektkonstitutionen ein, die den Einzelnen/die Einzelne nicht mehr als unabhängig von der Gesellschaft oder gänzlich selbstbewusst denken, da Subjekte bei Lacan immer erst durch Sprache bzw. Gesellschaft hervorgebracht werden. Durch die Berücksichtigung psychoanalytischer Theorien findet das Unbewusste, das Begehren und die Fantasie Eingang in die Postkoloniale Theorie.[29] Homi K. Bhabha dekonstruiert beispielsweise koloniale Diskurse mithilfe der Psychoanalyse von Freud und Lacan. In den Fokus geraten dabei die Identitätsprozesse Kolonialisierter und Kolonialist*innen. Ein weiterer wichtiger theoretischer Bezug der Postkolonialen Studien ist Jaques Derrida, der vor allem von Gayatri C. Spivak rezipiert wurde. Dadurch wurde der

[25]Vgl. Frank, Diskurs, Diskontinuität und historisches Apriori, S. 48.
[26]Foucault, Die Ordnung des Diskurses, S. 10f. (Hervorheb. i. Original)
[27]Vgl. Frank, Diskurs, Diskontinuität und historisches Apriori, S. 48f.
[28]Vgl. Dhawan, Castro Varela, Postkoloniale Theorie, S. 26.
[29]Vgl. Kossek, Begehren, Fantasie, Fetisch, S. 53.

Begriff der Dekonstruktion in die Postkoloniale Theorie eingeführt.[30] Dekonstruktion meint dabei ein Aufbrechen von Elementen eines Textes und dessen darauffolgende Neu-Konstruktion. Darüber hinaus meint Dekonstruktion im Sinne Derridas und dem Poststrukturalismus eine Suche nach, sowie die kritische Überprüfung und Korrektur von Bedeutungen, vor allem hinsichtlich binärer Zuschreibungen, wie etwa Mann-Frau, Mensch-Tier oder Eigenes-Fremdes und der dadurch entstandenen Ordnungen und Einschränkungen des Denkens.[31] Jaques Derridas ist dabei selbst ein Kritiker des Ethno- und Eurozentrismus. Beispielsweise untersucht er den westlichen Philosophiekanon hinsichtlich der Darstellung des postkolonialen Anderen. Der/die andere existiert dabei immer nur in textuellen Repräsentationsformen, die es zu aufzudecken und zu hinterfragen gilt.[32] Die Dekonstruktion ist für die Postkolonialen Studien ein Ansatz, um postkoloniale Gesellschaften und deren Machtverhältnisse zu analysieren.[33]

Neben der großen Bedeutung von Foucault, Lacan und Derrida, ist ebenso zu erwähnen, dass auch antikoloniale, marxistische und neomarxistische Texte Einfluss auf postkoloniale Theoretiker*innen haben. Die Postkoloniale Theorie wurde erst durch Schriften möglich, die koloniale Verhältnisse beschreiben oder kritisieren. Dabei ist die Produktion von Texten ehemaliger versklavter und kolonialisierter Menschen zu nennen, beispielsweise die Autobiografie von Fredrick Douglass von 1845. Grundsätzlich ermöglichten viele verschiedene Schriften die Entstehung der Postkolonialen Studien und sind für diese von Bedeutung.[34]

2.2. Die Wurzeln der Postkolonialen Theorie.

Die Postkoloniale Theorie hat ihre Wurzeln in den „Commonwealth Literary Studies“, die Literaturproduktionen in den Regionen der ehemals kolonisierten Gebiete Großbritanniens untersuchten. In der geteilten Geschichte und Sprache sollten gemeinsame Stile und Denkweisen der ehemaligen Kolonien aufgefunden werden, wobei dies nicht kontextsensibel passierte, sondern die britische, klassische Literatur als Norm und Maßstab diente. Als es ab Mitte der 1970er Jahre zu einem kritischen Umdenken der Kolonialgeschichte kam, wurden auch die „Commonwealth Literary Studies“ kritisch in den Blick genommen. Interessant ist, dass noch bis in die 1970er Jahre versucht wurde, die Kolonialgeschichte als positiv

[30]Vgl. Angermüller, Belling, Poststrukturalismus und Postkolonialismus“, S. 28.
[31]Vgl. Müller- Funk, Theorien des Fremden, S. 221.
[32]Vgl. Angermüller, Belling, Poststrukturalismus und Postkolonialismus, S. 31f.
[33]Vgl. Ebenda, S. 35.
[34]Vgl. Dhawan, Castro Varela, Postkoloniale Theorie, S. 49f.

darzustellen. Im kritischen Milieu der 1970er Jahre entwickelten sich schließlich aus den „Commonwealth Literary Studies“ allmählich die Postkolonialen Studien. Edward W. Saids Veröffentlichung „Orientalism“ von 1978 mit seinem diskursanalytischen Zugang war dabei ein Anfangspunkt.[35] In den 1980er Jahren wurden die Postkolonialen Studien schließlich eine eigenständige, interdisziplinäre Wissenschaft, vormalig im englischen Sprachraum. Zu den bekanntesten postkolonialen Theoretiker*innen zählen heute Edward W. Said, Homi K. Bhabha, Gayatri C. Spivak, Stuart Hall und bell hooks.[36] Einen Lehrstuhl für Postkoloniale Studien gibt es in Deutschland erst seit 2014 an der Universität Kassel unter der Leitung von Aram Ziai. Dieser verbindet Entwicklungspolitik und Postkoloniale Theorie.[37]

2.3. Österreich und Postkoloniale Studien?

Es ist ein allgemein etabliertes Wissen, dass das Habsburgerreich keine erwähnenswerte koloniale Vergangenheit hatte. Warum ist dann die Geschichte des Kolonialismus bzw. die Beschäftigung mit Postkolonialen Studien für die österreichische Gesellschaft von Bedeutung?

Hierzu lässt sich ein Zitat von Eckert und Randeria anführen,

> „Wir leben alle in einer postkolonialen Welt, nicht nur jene Menschen in und aus ehemals kolonisierten Gebieten.“[38]

Ebenso meint Robert Young, dass Postkolonialismus einen Perspektivenwechsel und eine Selbstreflexion des Westens beim Blick auf das „Fremde“ anstrebt:

> „Since the early 1980s, postcolonialism has developed a body of writing that attempts to shift the dominant ways in which the relations between western and non-western people and their worlds are viewed. What does that mean? It means turning the world upside down. It means looking from the other side of the photograph, experiencing how differently things look when you live in Baghdad or Benin rather than in Boston or Berlin, and understanding why. It means realizing that when western people look at the non-western world what they see is often more a mirror image of themselves and their own assumptions than the reality of what is really there, or of how people outside the west actually feel and perceive themselves.”[39]

[35]Vgl. Dhawan, Castro Varela, Postkoloniale Theorie, S. 48f.
[36]Vgl. Reuter, Karentzos, Vorwort, S. 10.
[37]Vgl. *Universität Kassel*, Entwicklungspolitik und Postkoloniale Studien, Online unter: https://www.uni-kassel.de/fb05/fachgruppen/politikwissenschaft/entwicklungspolitik-und-postkoloniale-studien.html, letzter Zugriff: 16.02.2021.
[38]Zit. nach Dhawan, Castro Varela, Postkoloniale Theorie, S. 23.
[39]Zit. nach Nandi, Gayatri Chakravorty Spivak: Eine interkulturelle Einführung, S. 18.

Die österreichische Gesellschaft kann sich als ein Teil des Westens betrachten, der einen spezifischen Blick auf das außerwestliche „Fremde“ konstruiert.

Abschließend sind außerdem noch postkoloniale Forschungszugänge zu erwähnen, die analysieren, inwiefern Herrschaftsverhältnisse innerhalb des Habsburgerreichs als koloniale Machtverhältnisse bezeichnet werden können und welche gegenwärtigen Auswirkungen sich dadurch ergeben. Das beleuchtet beispielsweise der 2003 erschienene Sammelband „Habsburg postcolonial“. So war das Habsburgerreich, ebenso wie die Kolonialreiche, einerseits von Widersprüchlichkeiten und Heterogenität geprägt, andererseits wurde gleichzeitig versucht, analog zu kolonialen Diskursen, Homogenitätsvorstellungen durchzusetzen. Ausschließung und Verwerfung von kulturell „Anderen“ sollte auch das Habsburgerreich zusammenhalten. Reflektiert werden muss, dass Österreich-Ungarn ein Vielvölkerstaat war, der viele verschiedene Ethnien, Sprachen und Religionen umfasste. Die verschiedenen Kulturen beeinflussten sich zwar gegenseitig, aber blieben dennoch in Differenz zueinander.[40] Eine Kolonisierung im Inneren des Habsburgerreiches erwähnt Johannes Feichtinger anhand der gezielten Homogenisierungspolitik der Habsburger. Diese sollte zwar primär einer politischen Zentralisierung des Reiches dienen, aber bewirkte auch eine kulturelle Unterdrückung. Als Beispiele können die Sprachpolitik von Joseph II. genannt werden, der Universalstil der habsburgischen Architektur, die Bestrebungen der Konstruktion einer österreichischen „Nationalgeschichte“, etc.[41]

[40]Vgl. Feichtinger, Habsburg (post)-colonial, S. 15f.
[41]Vgl. Ebenda S. 20f.

3. Der Identitätsbegriff.

3.1. Nachdenken über Identität…

Der Begriff der Identität ist ein geschichtsträchtiger, multidisziplinärer und komplexer und somit auch kaum erschöpfend darzulegen. Überlegungen zu diesem Begriff gibt es schon seit der antiken Philosophie und bis heute ist der Begriff von zentraler wissenschaftlicher Bedeutung. Beispielsweise kommt schon in Ovids Metamorphosen in der Geschichte von Narziss und Echo das unstillbare Begehren nach dem Selbst zum Ausdruck, das als Ursache für die Erkenntnis nach einem vom anderen unterschiedenen Ich gedeutet werden kann.[42]

> „Du bist ich! Nun merk'ich und nicht mehr täuscht mich mein Bildnis! Liebe verzehrt mich zu mir; und die Glut, die ich gebe, die nehm'ich! (…) Was ich begehr', ist bei mir;(…) O wie möcht' ich so gern vom eigenen Leibe mich sondern!"[43]

Narziss verweist auf das menschliche Begehren nach einem Ich, welches nie komplett erfüllt und fassbar gemacht werden kann. Sein Leben scheitert schließlich im reinen Selbstbezug. Heidrun Friese stellt sich im Zuge dessen die Frage, inwiefern ein Ich auch ein Du braucht, um sich selbst erkennen und leben zu können.[44]

Damit wird ein großes Spannungsfeld aufgemacht: Das Verhältnis des Eigenen zum Anderen, des Ichs zum Du bzw. Wir, da sich einerseits Individuen voneinander abgrenzen und einzigartig sind, andererseits Identität auch Identifizierung mit etwas/jemandem bedeutet. Der Philosoph Emil Anghern bezeichnet dieses Spannungsverhältnis auch als eines von Allgemeinheit und Einzelheit bzw. Sozialisation und Individuation.[45] Er erläutert dabei die Dimension der sogenannten qualitativen Identität, die Eigenschaften und Zuschreibungen von Personen oder Dinge bezeichnet. Es geht um die inhaltliche Identifizierung von etwas oder jemanden als etwas oder jemand. Die qualitative Identität umfasst dabei Selbst- und Fremdzuschreibungen. Als Beispiele können etwa Beruf, Geschlecht, nationale Zugehörigkeit oder Vorbilder genannt werden. Dagegen ist ein weiterer Aspekt, den Anghern nennt, die numerische Identität. Sie drückt die Verschiedenheit von Menschen aus und verweist auf das WER innerhalb einer Gesellschaft. Die numerische Identitätszuschreibung bewirkt, dass man sich auf jemanden oder etwas bzw. auch auf sich selbst beziehen kann.[46] Sie drückt sich beispielsweise darin aus, dass

[42]Vgl. Friese, Identität: Begehren, Name und Differenz, S. 25.
[43]Zit. nach Ebenda, S. 25.
[44]Vgl. Ebenda, S. 25f.
[45]Vgl. Anghern, Der Mensch in der Geschichte, S. 12.
[46]Vgl. Ebenda, S. 14.

Menschen einen Namen erhalten und ihnen Verantwortung und Handlungen zugeschrieben werden können. Allerdings stellt sich im Zuge der Individualität eines jeden Menschen auch die Frage nach einer Veränderlichkeit des Selbst und somit der Identität. Worin besteht diese Individualität und was passiert mit dieser, wenn ich mich verändere? Überlegungen zu dieser Thematik von Sein und Werden stellte schon der vorsokratische Philosoph Heraklit an:

> „One cannot step twice into the same river, nor can one grasp any mortal substance in a stable condition, but it scatters and again gathers; it forms and dissolves, and approaches and departs."[47]

Heraklit stellt in seiner Metapher den Begriff des Werdens ins Zentrum im Gegensatz zum Sein. Da sich Menschen stetig im Wandel befinden und verändern, ist es unmöglich diese in einer bestimmten Identität zu fixieren. Der Fluss bei Heraklit bleibt nicht derselbe, ebenso wenig wie der Mensch. Nach Heidrun Friese wird eine vermeintliche Identität durch die Sprache und ihre Benennungen erzeugt.[48] Letztlich bleibt offen, wodurch jemand oder etwas der/dasselbe bleibt oder zu etwas Neuem wird.

Zusammengefasst ist der Diskurs um Identität ein komplexer, der um die Dimensionen Zeit, Sein und Gesellschaft oszilliert und schon die antike Philosophie anregte. In dieser knappen Einleitung wurde versucht, zentrale Fragestellungen, mit denen der Identitätsbegriff verwoben ist, aufzuzeigen. Nun werden postmoderne Zugänge zum Identitätsbegriff vorgestellt und die postkoloniale Theorie damit in Verbindung gesetzt. Der Zugang zum postmodernen Identitätsbegriff wurde gewählt, da er auf die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse nach dem Zweiten Weltkrieg rekurriert, sich von einem modernen Subjektbegriff distanziert und somit Parallelen zum postkolonialen Identitätsbegriff aufweist.

3.2. Das Postmoderne Selbst.

Zunächst ist es sinnvoll, knapp den Begriff der „Postmoderne" zu erläutern. Dabei wird reflektiert, dass die „Postmoderne" nicht mehr als eine Konstruktion ist (wie jeder andere Epochenbegriff auch) und keineswegs einheitlich und objektiv zu definieren ist. Sie kann vorsichtig als eine Epoche verstanden werden, die, wie der Name schon nahelegt, eine Zeit nach der Moderne beschreibt.[49] Die Moderne kann wiederum als eine lange Periode, die sich von der Neuzeit ab Mitte des 15. Jahrhunderts bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts zieht, beschrieben werden. Dagegen bildet die Postmoderne einen engeren Zeitraum, der ca. ab den 1950er Jahren

[47]Zit. nach Friese, Identität: Begehren, Name und Differenz, S. 29.
[48]Vgl. Ebenda, S. 29.
[49]Vgl. Zima, Moderne/Postmoderne, S. 23.

beginnt.[50] Sie beschreibt eine „Ära der Indifferenz“, in der sich Normen und Werte durch die Funktionsweise des Kapitalismus aufzubröseln beginnen und durch den Geldwert alles austauschbar erscheint. So grenzen sich postmoderne Theoretiker*innen von Eindeutigkeiten des modernen Denkens dezidiert ab, insbesondere von Denkweisen der Aufklärung.[51] Dabei muss bedacht werden, dass Moderne und Postmoderne nicht als einheitlich und ausschließlich gegensätzlich verstanden werden können. Peter V. Zima verweist auf den Zwischenbegriff der „Spätmoderne“, auch als „Modernismus“ bezeichnet, in der es schon Kritik am modernen Denken, der Aufklärung, dem Rationalismus und dem damit verbundenen Fortschrittsglauben gab. Als Vertreter können beispielsweise Musil, Nietzsche oder Kafka genannt werden.[52] Das postmoderne Denken schlägt sich nun auch in den Vorstellungen zur Identität des Menschen nieder, vor allem in Anlehnung an die veränderten Lebenswirklichkeiten nach dem Zweiten Weltkrieg. Identität wird nun nicht *mehr* als einheitlich und souverän gedacht. Verantwortlich dafür sind unter anderem historische Umbrüche postmoderner (westlicher) Gesellschaften, die seit den 1960er Jahren eine Auflösung von traditionellen Zugehörigkeiten bewirken und neue Herausforderungen an die Individuen stellen.[53] Ulrich Beck bezeichnet diese neuen Lebenssituationen in der postmodernen Gesellschaft auch im Wort „Risikogesellschaft“, die zu einer Freisetzung der Individuen unter entwickelten Arbeitsmarktbedingungen führt. Die Menschen werden demnach aus den Sozialformen der industriellen Gesellschaft wie Klasse, Schicht, Familie und Geschlecht gelöst. In Deutschland beginnt dies etwa nach dem Zweiten Weltkrieg durch die Erhöhung der Lebensstandards der Menschen. Ständisch geprägte Sozialmilieus und klassenkulturelle Lebensformen verändern sich und lassen individualisierte Existenzformen entstehen. Das heißt, dass die Individuen nun unabhängig von ihren Herkunftsverortungen sind und keine vorgezeichneten Zukunftswege mehr vor sich haben. Diesen Prozess bezeichnet Beck als Freisetzungsdimension, die mit einem Verlust von bewährten Werten und Normen der traditionellen Gemeinschaften einhergeht. Dennoch muss mitbedacht werden, dass der „freigesetzte“ Mensch in eine Fülle von neuen Abhängigkeiten eingebettet ist, beispielsweise in Abhängigkeiten von Arbeitsmarkt, Bildungsmarkt oder Konsum.[54] Das postmoderne Selbst ist durch diese veränderten Lebensbedingungen mit der ständigen Konstruktion einer eigenen Identität beschäftigt und dadurch vor Chancen und Herausforderungen gestellt. So ist der/die Einzelne hinsichtlich seiner/ihrer Lebensgestaltung

[50]Vgl. Zima, Moderne/Postmoderne, S. 40f.
[51]Vgl. Ebenda, S. 44.
[52]Vgl. Ebenda, S. 27f.
[53]Vgl. Eikelpasch, Rademacher, Identität, S. 6.
[54]Vgl. Beck, Risikogesellschaft, S.116f.

einerseits freier (obwohl es neue Formen von Abhängigkeiten gibt), andererseits steht er/sie damit auch vor der Herausforderung erhöhter Unsicherheiten und unklarer sozialer Zugehörigkeiten.[55] Die Soziologin Heike Delitz diagnostiziert in diesem Kontext eine Sehnsucht nach kollektiven Identitäten und blickt dabei auf das gegenwärtige Weltgeschehen. Man beachte die stetige Bildung von neuen Gruppierungen, die um politische Mitsprache und Anerkennung kämpfen, wie die LGBT(Lesben, Schwule, Bisexuelle, Transgener) Community oder die Black-Lives-Matter Bewegung, die eine strategische Identitätspolitik verfolgen. Darüber hinaus gibt es auch kollektive, religiöse oder nationale Identitäten, wie jene der Kurd*innen oder Palästinenser*innen, die sich nach einer eigenen Staatlichkeit sehnen. Ebenso ist die zeitgenössische Debatte um Migration in Europa nach Delitz von der Frage nach kollektiven Zugehörigkeiten geprägt, beispielsweise in Aspekten von Integration/Inklusion von gesellschaftlichen Werten und Normen in einer sich durch Globalisierung diversifizierenden Gesellschaft. Diesbezüglich gibt es laut Delitz Ängste vor der Auflösung eigener, kollektiver Identität auf Seiten der Bevölkerung der Aufnahmeländer sowie auf jener der Migrant*innen.[56] Ebenso kann das Erstarken von rechtsextremen Gruppierungen in Österreich als Zeugnis der Sehnsucht nach kollektiver Identität, die sich ins radikale, menschenfeindliche verkehrt, gedeutet werden. Beispielsweise wirbt die Identitäre Bewegung Österreich (IBÖ) für ein kulturell homogenes Europa, das von Multikulturalismus und Liberalismus bedroht wird. In ihrer Vorstellung sollen sich die „Völker“ nicht vermischen und getrennt voneinander leben. Dahinter steckt das Bestreben nach einer globalen Apartheid.[57]

Zusammengefasst verändern sich die Herausforderungen an die Identitätsbildung der Menschen durch sich wandelnde gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die Beck in der Freisetzungsdimension benennt. Dadurch können Unsicherheiten und, nach Heike Delitz, ein verstärktes Sehnen nach kollektiven Zugehörigkeiten entstehen.

Was beutet in diesem Zusammenhang nun postmoderne Identität? Das postmoderne Verständnis von Identität lehnt die Konzeption von einem selbstbestimmten, kohärenten, einheitlichen und modernen Subjekt ab.[58] Unter dem Begriff des modernen Subjekts werden die Vorstellungen von Descartes und die Hauptvertreter des deutschen Idealismus, Kant, Fichte und Hegel, subsumiert, die das menschliche Subjekt als Quelle aller Wirklichkeit und Wahrheit

[55]Vgl. Eikelpasch, Rademacher, Identität, S. 7.
[56]Vgl. Delitz, Kollektive Identität, S. 6-8.
[57]Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstands, Identitäre Bewegung Österreich (IBÖ), Online unter: https://www.doew.at/erkennen/rechtsextremismus/rechtsextreme-organisationen/identitaere-bewegung-oesterreich-iboe, letzter Zugriff: 15.02.2021.
[58]Vgl. Eikelpasch, Rademacher, Identität, S. 10.

verstehen, das im berühmten „cogito ergo sum“ seinen Ausdruck findet. Gegen diese moderne Subjektvorstellung wenden sich später Denker wie Nietzsche, Foucault und Derrida, die das Subjekt als sozial geprägt und unterworfen von Machtkonstellationen betrachten. Ebenso sei das Subjekt sich seiner selbst nicht völlig bewusst, da es einen unbewussten Teil in der menschlichen Psyche gebe.[59] Das postmoderne Identitätsverständnis führt diese Grundannahmen zum Subjekt weiter und versteht es als uneindeutig, vielfältig und stets different. Als Beispiel für postmoderne Identitätsvorstellungen kann die „Bastel-Mentalität“ genannt werden.[60] Demnach muss der/die Einzelne aus unterschiedlichen Sinnangeboten auswählen und sich damit selbst eine Identität „zusammenbasteln“. Ähnlich ist das Verständnis von Heiner Keupp, der den Begriff der „Patchwork-Identität“ prägte und den kreativen Aspekt der Identitätsbildung betont. Lebensstile und Wertvorstellungen werden auf neuartige Weise zu einem Ganzen verknüpft.[61] Ebenso können noch Richard Sennet und Zygmunt Bauman erwähnt werden, die eher die Problematiken der Identitätskonstruktion durch die Dynamik des Kapitalismus hervorheben und darin Potential für Entwurzelung und Angst sehen. Neben den veränderten Lebensbedingungen und somit veränderten Anforderungen an die Identitätsleistungen durch die kapitalistische Gesellschaft nach dem Zweiten Weltkrieg, tragen ebenso Globalisierung[62] und Migrationsprozesse zu einem weiteren Aufweichen von kollektiven Zugehörigkeitsbestimmungen, wie etwa nationale, kulturelle, ethnische oder auch geschlechtliche Identität.[63] Nach Eikelpasch und Rademacher haben Migrant*innen eine besondere Herausforderung bezüglich ihrer Identitätsbildung. Die Lebenswelt von Menschen mit Migrationshintergrund stellt dabei nicht eine vorübergehende „Zwischenzeit“ eines kulturellen „Gespaltenseins“ dar, welches durch Anpassung an die Kultur des Aufnahmelandes überwunden wird, sondern ist bzw. bleibt eine stetige Lebenswirklichkeit der Migrant*innen. Sie leben in einem sogenannten „Dazwischen“ (zwischen zwei Kulturen) und kreieren auf kreative und komplexe Art und Weise ihre Identitäten. Dabei sind Migrant*innen für den postkolonialen Theoretiker Homi K. Bhabha wichtige Vermittler*innen bzw. Übersetzer*innen zwischen zwei Kulturen, deren beider „kulturelle Sprache“ sie zu verstehen lernen. Er hat dafür den Begriff des „Dritten Raums“ als Möglichkeit für Transformation geprägt.[64] Menschen mit

[59]Vgl. Zima, Theorie des Subjekts, S. 3f.
[60]Siehe: Peter *Gross*, Bastelmentalität: ein „postmoderner“ Schwebezustand? In: Thomas Schmid (Hrsg.), Das pfeifende Schwein. (Berlin 1985), S. 63-84.
[61]Siehe: Heiner *Keupp*, u.a., Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. (Reinbeck bei Hamburg 2006).
[62]Globalisierung verstehe ich hier allerdings nicht als rein postmodernes Phänomen!
[63]Vgl. Eikelpasch, Rademacher, Identität, S. 55.
[64]Vgl. Ebenda, S. 65f.

Migrationshintergrund sind gemäß Bhabha eine Chance für Gesellschaft, sich zu verändern. Eine genauere Ausführung seiner Theorie erfolgt im nächsten Kapitel.

Als abschließende Besonderheit postmoderner Identitäten soll noch das globale Spiel um Bedeutungen erwähnt werden. Dies betrifft die weltweite Verbreitung von Symbolen und Ideen, beziehungsweise auch von Waren und Gütern über globale Märkte. Darin lässt sich entgegen der Sorge von Homogenisierung und „globaler Weltkultur" auch kreatives Potential entdecken. So werden Symbole, Waren und Ideen auf lokaler Ebene unterschiedlich angeeignet, rekontextualisiert und verändert.[65] Hier kann auch auf den Begriff der Transkulturalität verwiesen werden, der vor allem durch den Kulturphilosophen Wolfgang Welsch in den 1990er Jahren geprägt wurde und sich gegen einen nationalen Kulturbegriff wendet. Die Vorstellung von verschiedenen Nationalkulturen geht auf das Kugelmodell von Johann Gottfried Herder (1744-1803) zurück, das Kulturen als national-abgeschlossene, homogene „Kugeln" vorstellt, die nebeneinander existieren und klar voneinander abgegrenzt sind. Das Innere einer Kultur ist bei Herder homogen, das Äußere dagegen heterogen und gegensätzlich.[66] Das Verständnis von Kultur nach Herder lässt also keine Hybridität und Vermischung zu, die Welsch als konstitutiv für Gesellschaft betrachtet. Nach Welsch ist Kultur nicht als Kugel, sondern als Netz oder Geflecht vorzustellen. Das Wort „Transkulturalität" meint dabei einerseits, die Abkehr von einem alten Kulturdenken wie Herders und andererseits, dass Gesellschaften durchlässig sind und verschiedenste kulturelle Faktoren aufnehmen können. Die Vorsilbe „trans" bezieht sich dabei auf das Wort „Hindurchgehen".[67] Welsch erklärt weiter, dass die Lebensweisen und kulturellen Muster von Menschen innerhalb eines Staates nicht gleich oder homogen sind, sondern vielfältig und betrachtet daher nationale Zuordnungen als unsinnig. Vielmehr seien heutige Lebensformen durch Berufsgruppen geprägt als durch nationale Zugehörigkeiten. Als Ursache diagnostiziert Welsch die Präsenz und Vermischung unterschiedlichster Kulturen innerhalb eines Staates, sowie die steigende, globale Zirkulation gleicher Waren und Informationen, wodurch die Grenzen von „eigener" und „fremder" Kultur zunehmend verwischt werden.[68]

[65]Vgl. Eikelpasch, Rademacher, Identität, S. 62f.
[66]Vgl. Welsch, Transkulturalität: Realität, Geschichte, Aufgabe, S. 10f.
[67]Vgl. Ebenda, S. 12.
[68]Vgl. Ebenda, S. 13f.

3.3. Hybridität und Differenz- ein Gegenbegriff der Postkolonialen Studien.

Der Begriff der Hybridität und Differenz ist im Kontext der postkolonialen Studien vor allem mit einem Wissenschaftler verbunden: Homi K. Bhabha. Er sieht Kulturen in stetigen Prozessen des Ausverhandelns von Bedeutungen „verortet" und betrachtet sie als nicht einheitlich und statisch. Homi K. Bhabha wurde 1949 in Indien geboren und absolvierte dort sein Bachelorstudium. In Folge dessen ging er nach Großbritannien, wo er englische und amerikanische Literaturwissenschaften studierte. Mitte der 1990er Jahre migrierte Bhabha schließlich in die USA und übernahm dort von 1997 bis 2001 eine Professur für Gesellschaftswissenschaft in Chicago. Seit 2001 ist er Anne F. Rothenberg Professor für Gesellschaftswissenschaften an der Havard-Universität in Massachusetts. Bedeutsam für die postkoloniale Theorie ist seine Aufsatzsammlung „Die Verortung der Kultur", die im Jahr 1994 veröffentlicht wurde und Bhabhas Erkenntnisse über die Verfasstheit von Diskursen zwischen Kolonialist*innen und Kolonialisierten thematisiert, sowie diese auf Perspektiven gegenwärtiger Machtverhältnisse münzt.[69] Sein Zugang ist vor allem ein literaturwissenschaftlicher und basiert auf Textanalysen, die er gemäß ihrem Zeichencharakter untersucht. Thematisch interessiert sich Bhabha vor allem für die indische Kolonialzeit und in weiterer Folge auch für die kulturellen Phänomene im Postkolonialismus bzw. der Postmoderne.[70] Dabei ist er vom französischen Poststrukturalismus geprägt, insbesondere von Michel Foucaults Diskursbegriff, Jacques Derridas Konzept der „différance" bzw. Dekonstruktion und Jacques Lacan Psychoanalyse. Mit Hilfe dieser theoretischen Basis analysiert Bhabha in Hinblick seiner postkolonialen Verortung koloniale Machtstrukturen, Hierarchien und Unterdrückungen, aber auch Widerstandsmöglichkeiten.[71] Interessant ist, dass Bhabha selbst Mitglied der indischen Minderheit der Parsen ist, die eine Vermittlerrolle zwischen Kolonialist*innen und der indischen Bevölkerung einnahmen. Gemäß Bhabha haben ihn seine Erfahrungen als Parse über Dritte Räume und somit über seine Theorie der Hybridisierung nachdenken lassen.[72]

[69]Vgl. Sieber, Der „dritte Raum des Aussprechens"-Hybridität- Minderheitendifferenz, S. 97.
[70]Vgl. Struve, Zur Aktualität von Homi K. Bhabha, S. 14.
[71]Vgl. Ebenda, S. 19.
[72]Vgl. Dhawan, Castro Varela, Postkoloniale Theorie, S. 230.

3.3.1. Die bhabha'sche Kulturkonzeption– Differenz statt Diversität.

In einem Interview mit Jonathan Rutherford stellt Homi K. Bhabha den Begriff der kulturellen Differenz im Gegensatz zum Multikulturalismus und der kulturellen Diversität vor, der auch als politische Forderung erkennbar wird. Nach Bhabha sind nationale Gesellschaften von unterschiedlichen Interessen, kulturellen Geschichten, sexuellen Orientierungen usw. durchzogen, weshalb es wichtig ist, diese Unterschiedlichkeiten politisch anzuerkennen und zur Mitsprache zu bringen. Der Begriff „kulturelle Differenz" drücke dies aus und stelle gleichzeitig die machtpolitische Ungleichheit von kulturellen Zugehörigkeiten heraus. Bhabha meint, dass kulturelle Diversität und Multikulturalität zwar die Vielfalt von Kulturen anerkennt, allerdings wird dadurch auch das Vorhandensein einer Norm der dominanten Kultur verschleiert, die versucht, Minderheitenkulturen zu kontrollieren und deren Ausdrucksmöglichkeiten einzuschränken. Außerdem gäbe es in Gesellschaften, die Multikulturalismus bestärken, ebenso starke Formen von Rassismus.[73] Darüber hinaus plädiert Bhabha dafür, historische Phänomene, die Kulturen prägen, wie beispielsweise den Kolonialismus, aufzudecken, anstatt sich schlicht eines Relativismus im Sinne des Multikulturalismus oder der kulturellen Diversität zu bedienen, der Machtverhältnisse verheimlicht.[74] Kulturelle Differenz kann somit auch als politischer Begriff verstanden werden, der Machtstrukturen aufzeigen will. Nun könnte man denken, dass Bhabha Kulturen holistisch, d.h. im Sinne von unterschiedlichen, voneinander abgetrennten und starren Entitäten versteht, allerdings lehnt er genau ein solches Denken ab. Er konzipiert Kulturen als bedeutungsgenerierende und Subjekt konstituierende Praxen:

> „(…) culture is a signifying or symbolic activity. The articulation of cultures is possible not because of the familiarity or similarity of contents, but because all cultures are symbol-forming and subject-constituting, interpellative practices."[75]

Kulturen werden also als ein Tun und (Aus-)Handeln verstanden. Sie bringen über diskursive Prozesse stetig neue Bedeutungen von kulturellen Zeichen hervor. Die Bedeutung eines kulturellen Zeichens ist nie eindeutig oder einheitlich und durch seine diskursive Verfasstheit stets konstruiert. Eine objektive, originäre Bedeutung eines kulturellen Zeichens gibt es nach Bhabha nicht.[76] Er spricht hier auch von einer Ambivalenz, beziehungsweise Hybridität, kultureller Zeichen und geht davon aus, dass schon bei einer einfachen Wiederholung

[73]Vgl. Rutherford, The Third Space. Interview with Homi Bhabha, S. 208f.
[74]Vgl. Dhawan, Castro Varela, Postkoloniale Theorie, S. 258.
[75]Rutherford, The Third Space. Interview with Homi Bhabha, S. 210.
[76]Vgl. Struve, Zur Aktualität von Homi K. Bhabha, S. 43.

Bedeutungsgehalte verändert werden. Wissenschaftlich führt Bhabha dabei die Gedanken des russischen Literaturwissenschaftlers Michael Bachtin, weiter, der in seiner Romantheorie von 1920 die Sprache als hybrid verfasst konnotiert. Ebenso ist auf Jaques Lacans „Gleiten des Signifizierten unter dem Signifkanten“ zu verweisen.[77] Die Ausverhandlungen von Bedeutungen kultureller Zeichen und Handlungen finden innerhalb einer Kultur, aber auch zwischen verschiedenen Kulturen statt, die sich gemäß Bhabha eben nicht aufgrund von vermeintlich ähnlichen kulturellen Inhalten verstehen, sondern aufgrund der gemeinsamen kulturellen Praxen.[78] Als Beispiele für die Übersetzungen kultureller Zeichen zwischen verschiedenen Kulturen können Bhabhas Untersuchungen über Diskurse zwischen Kolonialist*innen und Kolonialisierte genannt werden. In diesen Übersetzungen weist er ein subversives Potential der kolonialen Bevölkerung nach. Bhabha führt etwa die Verbreitung der Bibel im kolonialen Indien an, die von der indischen Bevölkerung anders verstanden, hinterfragt und verbreitet wurde, als dies von den Kolonialist*innen intendiert war. Nach Bhabha fand so auch das vermeintlich minderwertige Denken der Kolonisierten heimlich Eingang in die kolonialen Diskurse. Der koloniale Diskurs um Bibelinhalte lässt diese schließlich hybrid werden, das bedeutet, dass sie sich verändern. Die Missionierung der indischen Bevölkerung führte so eher zu einer Hinterfragung des Christentums selbst. Hybridität ist für Bhabha eine Herausforderung kolonialer Repräsentation, weil sie dessen Fundament der binären Logik von Beherrschten und Herrschenden untergräbt.[79]

Bei Bhabha sind Kulturen also bedeutungserzeugende Prozesse, die sich gegenseitig immer wieder beeinflussen und verändern, selbst wenn es sich um ein hierarchisches Machtverhältnis wie dem kolonialen Diskurs handelt.

3.3.2. Der Mimikry-Man- Koloniale Identitäten außer Kontrolle.

Diese Untergrabung von kolonialer Autorität beschreibt Bhabha im Begriff der „mimikry“, der so viel wie Nachahmung bedeutet. Durch „mimikry“ werden subversiv die Identitätsvorstellungen der Kolonialist*innen als Überlegene hinterfragt. Ein Beispiel hierfür sind die Erziehungsverordnungen im kolonialen Indien, die aus den vermeintlich Unzivilisierten „europäische Eingeborene“ machen sollten. Diese konnten/durften allerdings niemals den gleichen „Status“ wie die Briten erreichen, da die Legitimation der Kolonialherrschaft auf der behaupteten Minderwertigkeit der indischen Bevölkerung beruhte.

[77]Vgl. Sieber, Der „dritte Raum des Aussprechens“– Hybridität-Minderheitendifferenz, S. 100.
[78]Vgl. Rutherford, The Third Space. Interview with Homi Bhabha, S. 210.
[79]Vgl. Dhawan, Castro Varela, Postkoloniale Theorie, S. 246.

Der „nachahmende“ Kolonisierte, bei Bhabha auch als „Mimikry Man“ bezeichnet, ist aber gerade in seiner Ähnlichkeit für die britische Kolonialmacht bedrohlich, weil es zunehmend schwieriger wurde, auszumachen, wodurch sich nun „Englischsein“ und „Anglisiertsein“ tatsächlich unterscheiden sollten,[80]

> „Allerdings erfährt der disziplinierende Blick der Kolonisatoren eine Destabilisierung, die aufgrund der Leerstelle auftritt, die als Konsequenz der Differenzierung zwischen „Englischsein“ und „Anglisiertsein“ hervorgerufen wird.“[81]

Letztlich versuchten die Kolonialist*innen die Differenzierung aufgrund einer zugeschriebenen vermeintlichen rassischen Minderwertigkeit der Kolonisierten festzuhalten, wobei nach Bhabha die koloniale Identität durch den „Mimikry-Man“ dennoch ins Wanken kam. Die Fähigkeit der Einheimischen, den Engländern zu ähneln, war eine stetige Erinnerung an die unstabile Basis rassistischer Stereotype und demnach auch an den nicht zu rechtfertigenden Charakter des Kolonialismus.[82]Die gelungene „Nachahmung“ des „Mimikry-Man“ führte zu Unsicherheit bzw. Angst auf Seiten der Kolonialist*innen durch die so hervorgerufene Hinterfragung ihrer eigenen Identität.

Bhabha macht sichtbar, dass es keine starre Trennung zwischen Eigenem und Fremden gibt und der koloniale, gewaltsame Diskurs dennoch zu Identitätsvermengungen auf beiden Seiten führte.[83] Die Thematik des Mimikry-Man und der Identitätsprozesse arbeitet Bhabha in den Aufsätzen „Of Mimicry and Man“, „Sly Civility“, „Signs taken for Wonders“ und „By Bread alone“ anhand von Kolonialdokumenten heraus.[84]

Darüber hinaus ist Bhabhas Denken für Theorien über Stereotype eine Erweiterung hinsichtlich psychoanalytischer Aspekte und den Wechselwirkungen von Stereotypen. Bhabha bezieht sich auf Sigmund Freud und geht von einer vorhandenen Ambivalenz bei der Konstruktion von Stereotypen aus. Das Fremde erzeuge beim Eigenen gegensätzliche Gefühle, beispielsweise von gleichzeitiger Lust und Angst, Identifizierung und Abgrenzung etc.[85] Bhabha lehnt die klassische Definition von Stereotyp als eine falsche Repräsentation einer gegebenen Realität ab, da er meint, dass es eine solche Realität nicht gibt. Das zu kritisierende an Stereotypen ist nach Bhabha nicht eine falsche Faktizität, sondern vielmehr die Festlegung auf Zuschreibungen, die sich gegen die Differenzen der Welt stellt.[86] Bhabhas Denken über

[80]Vgl. Dhawan, Castro Varela, Postkoloniale Theorie, S. 242.
[81]Zit. nach Ebenda, S. 242.
[82]Vgl. Ebenda S. 243.
[83]Vgl. Ebenda, S. 244.
[84]Vgl. Sieber, Der „dritte Raum des Aussprechens“-Hybridität-Minderheitendifferenz, S. 105.
[85]Vgl. Müller- Fink, Theorie des Fremden, S. 213.
[86]Vgl. Ebenda, S. 217.

Stereotype regt an, diese nicht nur als Diskriminierungspraktiken zu sehen, sondern diese im Kontext auf das Eigene/Selbstbild zu betrachten.

3.3.3. Das instabile Subjekt– Minderheitendifferenz für alle.

So wie Kulturen nach Bhabha durch ihren diskursiven, prozessualen Charakter geprägt sind, so ist auch das Subjekt nicht außerhalb des Diskurses denkbar. Der/die Einzelne ist semiotisch verfasst und existiert daher nicht außerhalb von Diskursen.[87] Das Subjekt kann somit genauso wenig wie der Kulturbegriff als eine „Ansammlung von Inhalten" verstanden werden, sondern formt sich stetig im Identifikationsprozess mit dem anderen.[88] In Anlehnung an Lacan[89] geht Bhabha davon aus, dass sich ein Subjekt nur über eine/n Andere/n konstituieren kann, weil es dadurch ein Bild von sich selbst zurückgeworfen bekommt. Identität im Sinne eines sich selbst erkennenden Subjekts ist nach Bhabha nicht möglich aufgrund der eigenen Hybridität, die durch den ständigen Prozess der Identifikation mit einem anderen entsteht. Ebenso schließt er eine stabile Identität des Subjekts aus und sieht dieses immer erst nachträglich und das auch nur für einen Augenblick bestimmbar. Er verabschiedet hiermit, analog zum postmodernen Identitätsbegriff, das zentral westliche, moderne Identitätsverständnis, der die/den Einzelne/n als souverän, kohärent und stabil definiert.[90]

> "(…) identification is a process of identifying with and through another object, an object of otherness, at which point the agency of identification - the subject - is itself always ambivalent, because of the intervention of that otherness. But the importance of hybridity is that it bears the trace of those feelings and practices which inform it, just Iike a translation, so that hybridity puts together the traces of certain other meanings or discourses. (…) The process of cultural hybridity gives rise to something different, something new and unrecognizable, a new area of negotiation of meaning and representation."[91]

Die Hybridität von Subjekten zeigt Bhabha anhand von Diskursen zwischen Kolonialist*innen und Kolonialisierten, die sich gegenseitig über das identifizierende „Dritte" bilden.[92]

---

[87]Vgl. Struve, Zur Aktualität von Homi K. Bhabha, S. 44.
[88]Vgl. Ebenda, S. 48.
[89] Nach Lacan ist das Subjekt stets gespalten in ein Ich (je) und ein Ich (moi), zwischen Innenwelt und Außenwelt. Diese führt er am bekannten Beispiel des Spiegelstadiums aus, das die Ausbildung eines Ichs als grundlegend gespalten und ambivalent versteht. (Lust und Hass) Das „moi" ist dabei die vorgestellte, imaginierte Einheit des Subjekts, repräsentiert durch das Spiegelbild, während das „je" die gefühlte Körperlichkeit des Subjektes ist. Das grundlegende Gespaltensein des Ichs wird erst durch die Sprache und im Bezug zu anderen Menschen überwunden. Vgl. Pagel, Jaques Lacan zur Einführung, S. 30-32.
[90]Vgl. Struve, Zur Aktualität von Homi K. Bhabha, S. 48.
[91]Rutherford, The Third Space. Interview with Homi Bhabha, S. 211.
[92]Vgl. Sieber, Der „dritte Raum des Aussprechens"-Hybridität-Minderheitendifferenz", S. 105.

Bhabha geht also nicht davon aus, dass sich der koloniale Diskurs von Seiten der Kolonialmächte einfach über die jeweilige Bevölkerung in den Kolonien stülpte, wie schon am Beispiel des „Mimikry-Man“ gezeigt wurde.

Die Hybridität der/s Einzelnen erklärt Bhabha näher im Artikel „Globale Ängste“ (1997) und „Angst in kultureller Übersetzung“ (1999).[93] Jeder Mensch wird hier als in einer Minderheitendifferenz verfasst verstanden. Minderheit wird hier nicht als ein Gegenbegriff zur Mehrheit verstanden, sondern stellt ein Charakteristikum jedes Menschen dar, der ein Gemisch aus unterschiedlichen und sich verändernden Identitätsfaktoren wie, „race“, Klasse, Geschlecht, Generation, Herkunft etc. ist. Dadurch wird Identität und Differenz im zwischenmenschlichen Miteinander in jeder/m entdeckt. Beispielsweise teilen zwei Menschen miteinander die Generation und das Geschlecht, aber eine andere Herkunft und Klasse. Bhabha will damit dem Denken von Gegensätzen entgegenwirken, die nur auf einzelne Identitätsfaktoren fokussieren.[94]

3.3.4. Der Dritte Raum als „Ort“ für politische Transformation.

Bhabha sieht das Subjekt allein in der Performanz konstituiert und durch diese kann es in Diskurse eindringen, sie verändern und verfremden.[95] Es sind also die Subjekte, die kulturelle Prozesse in Gang setzten und mit Äußerungen von kulturellen Zeichen oder Praktiken deren Bedeutungen immer wieder neu aufladen, da diese ja niemals festgelegt sind. Dieser „Ort“, wo Bedeutungen verhandelt werden, ist der sogenannte „Dritte Raum“. Er kann auch als Bedeutungsspielraum bezeichnet werden, der sich sowohl innerhalb einer Kultur als auch zwischen Kulturen öffnet.[96] Bhabhas Anliegen in seiner Konzeption des Dritten Raumes ist allerdings kein analytisches Herausarbeiten der Prozesse von Hybridität von Kulturen, sondern es geht ihm vor allem um politische Transformation. Im Dritten Raum des Aussprechens können Veränderungen entstehen, sich neue politische Bewegungen bilden und sich Machtstrukturen wandeln.[97] Der Dritte Raum ist eine Art Zwischen-Ort, in dem Minderheiten intervenieren und Machtdiskurse verhandelt werden können.[98] Bhabha geht es hier um eine Veränderung durch und Mitsprache von Marginalisierten, die Autoritäten hinterfragen sowie,

[93]Siehe: Homi K. *Bhabha*, Globale Ängste. In: Peter Weibel, Slavoj Zizek (Hrsg.), Inklusion: Exklusion. Probleme des Postkolonialismus und der globalen Migration. (Wien 1997.), S. 19-44;
Homi K. *Bhabha*, Angst in kultureller Übersetzung. In: Hermann Herlinghaus, Utz Riese (Hrsg.), Heterotopien der Identität. Literatur in interamerikanischen Kontaktzonen. (Heidelberg 1999), S. 83-92.
[94]Vgl. Sieber, Der „dritte Raum des Aussprechens“- Hybridität- Minderheitendifferenz“, S. 107.
[95]Vgl. Dhawan, Castro Varela, PostkolonialeTheorie, S. 256.
[96]Vgl. Sieber, Der „dritte Raum des Aussprechens“- Hybridität- Minderheitendifferenz, S. 100f.
[97]Vgl. Rutherford, The Third Space. Interview with Homi Bhabha, S. 211.
[98]Vgl. Dhawan, Castro Varela, Postkoloniale Theorie, S. 260.

die Konstruiertheit von kulturellen Bedeutungen und Identitäten aufzeigen.[99] Gegen einen rein aktiven Widerstand oder gewaltvollen Umsturz wehrt sich Bhabha, da es so lediglich zu einer Herrschaftsablösung kommt. Darüber hinaus sieht Bhabha die Politik nicht von souveränen Subjekten geplant, sondern von dominanten Diskursen bestimmt, die immer erst im Nachhinein verstanden werden kann.[100]Außerdem konstatiert Bhabha, dass es bei Politik vor allem um den Verhandlungsprozess geht. Menschen verhandeln ständig miteinander, auch auf unbewusster Ebene. Dies betrifft sowohl die politischen Oppositionen, als auch jegliche Formen von Subversion, die den dominanten Diskurs hinterfragen. Als Ergebnis dieser Verhandlungen sieht Bhabha nicht das Finden von Kompromissen, sondern die Bildung neuer Bedeutungen, Ideen und das Überdenken und Erweitern von Grundsätzen, wie er bei einem Interview mit Jonathan Rutherford klar macht:

> „So I think that political negotiation is a very important issue, and hybridity is precisely about the fact that when a new situation, a new alliance formulates itself, it may that you should translate your principles, rethink them, extend them."[101]

Somit kann zusammengefasst werden, dass Bhabha die Arbeit am Diskurs und die dadurch entstehenden neuen Denkweisen als die Quellen von Transformationen im Politischen sieht. In der Anerkennung der Tatsache von kultureller Hybridität werden eigene Grundsätze immer wieder hinterfragt und verändert. All dies findet im dritten Raum statt, als dessen Metapher das Treppenhaus herangezogen werden kann:

> „Das Treppenhaus als Schwellenraum zwischen den Identitätsbestimmungen wird zum Prozeß symbolischer Interaktion, zum Verbindungsgefüge, das den Unterschied zwischen Oben und Unten, Schwarz und Weiß konstituiert. Das Hin und Her des Treppenhauses, die Bewegung und der Übergang in der Zeit, die es gestattet, verhindern, daß sich Identitäten an seinem oberen und unteren Ende zu ursprünglichen Polaritäten festsetzen. Dieser zwischenräumliche Übergang zwischen festen Identifikationen eröffnet die Möglichkeit einer kulturellen Hybridität, in der es einen Platz für Differenz ohne eine übernommene Hierarchie gibt."[102]

An Bhabhas Konzept des Dritten Raumes kann kritisiert werden, dass er sozioökonomische Aspekte außer Acht lässt, die ebenfalls die Handlungsmacht der Marginalisierten beeinflussen können.[103] Fraglich bleibt ebenso, welche gestalterische Macht dritte Räume auf staatlicher oder überstaatlicher Ebene haben, da Bhabha vor allem lokale Handlungsmacht untersucht.[104]

[99]Vgl. Dhawan, Castro Varela, Postkoloniale Theorie, S. 251.
[100]Vgl. Ebenda, S. 254f.
[101]Vgl. Rutherford, The Third Space. Interview with Homi Bhabha, S. 216.
[102]Vgl. Homi K., Bhabha, Über kulturelle Identität, S. 10f.
[103]Vgl. Dhawan, Castro Varela, PostkolonialeTheorie, S. 255.
[104]Vgl. Ebenda, S. 257f.

3.3.5. In Kritik: Das moderne westliche Selbstverständnis.

Bhabha wendet sich nicht nur gegen einen statischen Begriff von Kultur, sondern reflektiert kritisch das moderne, europäische Selbstverständnis. Dieses baue auf der Vorstellung vom eigenen, stetigen Fortschritt auf und sei erst durch die Abgrenzungen zum negativ gezeichneten außereuropäischen „Anderen“ möglich geworden bzw. könne sich erst in dieser Binarität entfalten. Beispielsweise konstruiere das europäische Selbstverständnis den Gegensatz von Moderne und Tradition, wobei Europa sich selbst als modern und fortschrittlich identifiziere und als Norm etabliere und im Gegensatz dazu andere Zivilisationen als rückständig und traditionell betrachte.[105]Deshalb soll nach Bhabha die eigene europäische Geschichtlichkeit und das europäische Selbstverständnis kritisch reflektiert werden, vor allem hinsichtlich kolonialer Diskurse, da die Moderne ihre koloniale Vergangenheit mit diesem eigenen Fortschrittsgedanken verschleiere. In Wirklichkeit sei das Verständnis von Moderne aber von Ambivalenz durchzogen. Dies zeigt er exemplarisch am Sklavenaufstand in der französischen Kolonie Saint-Dominique (heutiges Haiti). Die Unabhängigkeitsbestrebungen wurden zur selben Zeit niedergeschlagen, als im Zuge der Französischen Revolution die Werte von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit verbreitet wurden. Diese Ambivalenz zeigt, gemäß Bhabha, dass die geforderten Werte der modernen Aufklärung zugleich von Unterdrückung und Beherrschung der Menschen in den Kolonien untergraben wurden.[106]

3.3.6. Bhabha und der Nationenbegriff.

Bhabha beleuchtet den Nationalismus und sieht in diesem die Verzerrung der wirklichen gesellschaftlichen Existenzweise. Nationale Gesellschaften sind durch kulturellen und sozialen Pluralismus gekennzeichnet, wobei der Nationalismus eine „große Erzählung“ konstruiert und dadurch gesellschaftliche Homogenität und Stabilität suggerieren möchte. Dabei wird alles, was diese vermeintliche Einheit gefährden könnte, unterdrückt. Die Nation ist faktisch aber immer ambivalent. Bezugnehmend auf Lacan geht Bhabha davon aus, dass der Mensch einen Wunsch nach Ganzheit hegt und Mangel, Unvollständigkeit und Uneindeutigkeit vermeiden will. In der Zugehörigkeit zu einer Nation wird dem Begehren nach Ganzheit der/des Einzelnen nachgekommen. Die Nation selbst sieht Bhabha als fiktional, aber durch ihre Mythen und Erzählungen gestaltet sie Wirklichkeit, beispielsweise in der Marginalisierung des „Anderen“ oder in der Verdrängung von unangenehmen Teilen der Vergangenheit, wie Rassismus und

[105]Vgl. Sieber, Der „dritte Raum des Aussprechens“-Hybridität-Minderheitendifferenz, S. 99f.
[106]Vgl. Dhawan, Castro Varela, Postkoloniale Theorie, S. 262f.

Kolonialismus. Das andere ist dabei stets nötig für die Selbstrepräsentation, da über Stereotypenbildungen die vermeintlich „Anderen“ abgewertet werden und sich der eigenen Identität und Vollkommenheit versichert werden kann. Das „Andere“ bleibt dabei aber immer bedrohlich. In Hinblick auf aktuelle Migrationsbewegungen kann auf Bhabhas „Anxious Nations, Nervous States“ von 1994 hingewiesen werden. Geflüchtete und Migrant*innen stellen demnach für die Staaten im „globalen Norden“ etwas „Unheimliches“ dar und sind bedrohlich, weil sie deren nationale Identität in Frage stellen.[107] Bhabha sieht allerdings in der Präsenz von Minderheitenkulturen, die an den kulturellen Rändern und Grenzen der Gesellschaft leben, die Möglichkeiten, starre nationale Kulturen aufzubrechen und Veränderungen in Gang zu setzten. Minderheiten können so in eine Vermittlerrolle zwischen Kulturen, Sprachen und Gesellschaften schlüpfen. Bhabha unterstreicht, dass Hybridität nicht als Konzept, wie der Multikulturalismus, beworben werden sollte, sondern sein Konzept einen komplexen, ringenden Verhandlungsprozess beschreibt, der starre Identitätsvorstellungen herausfordert. Wichtig ist, dass Bhabha Nationen als Kategorien und politische Strukturen nicht ablehnt, sondern dazu auffordert, sie auf neue Art und Weise zu erfinden, wenn Minderheitendiskurse nationale Narrative abschwächen.[108]

Erwähnt werden muss, dass nationale Identitäten, subsumiert unter dem Begriff der kollektiven Identität, in der soziologischen Theoriebildung allgemein als Konstruktionen bzw. Fiktionen verstanden werden und jede Form von Essentialisierung im Sinne einer natürlichen Gegebenheit von kollektiver Identität abgelehnt wird.[109]Als Gegenpol zu Bhabhas Verständnis von Nation bzw. Gesellschaft kann Charles Taylor angeführt werden. Dieser plädiert für die Anerkennung von Minderheiten und deren Recht auf „kollektive Identität“ innerhalb einer Gesellschaft. Darin spiegelt sich das von der UN geforderte Selbstbestimmungsrecht der „Völker“ und der damit verbundene Multikulturalismus wider. Taylor bezeichnet die kollektive Identität (auch anwendbar auf den Nationenbegriff) als das „Soziale Imaginäre“. Es beschreibt die Vorstellung, dass es innerhalb einer Gesellschaft eine breit gestreute Mehrheit gibt, die gemeinsame Vorstellungen von Organisation und Struktur der Gesellschaft haben. Aus diesen gemeinsamen Vorstellungen entstünde die Identität einer „Nation“ bzw. einer Gesellschaft.[110]

Im Vergleich zu Charles Taylor wendet sich Bhabha gegen eine Vorstellung von Nation unterschiedlicher kollektiver Identitäten, da er Gesellschaft als hybrid verfasst und als nicht

[107]Vgl. Dhawan, Castro Varela, PostkolonialeTheorie, S. 266f.
[108]Vgl. Ebenda, S. 270.
[109]Vgl. Delitz, Kollektive Identitäten, S. 7.
[110]Vgl. Ebenda, S. 69f.

„identifizierbar“ versteht. Minderheiten sollen nicht innerhalb einer Gesellschaft als ein Nebeneinander im Sinne eines Multikulturalismus „akzeptiert“ werden. Vielmehr sind bei Bhabha Minderheitenkulturen ein besonderes Potential für gesellschaftliche „Neuverortungen“.

Bezüglich kollektiver Identitätszuschreibungen kann ebenso der strategische Essentalismus erwähnt werden. So kritisiert beispielsweise die postkoloniale Literaturwissenschaftlerin Gayatri Chakravorty Spivak essentialistische Zuschreibungen, beispielsweise in Hinblick auf Frauenbewegungen. So gäbe es zwar nicht „die Frauen“ als Kollektiv, sie hält es jedoch für politisch notwendig in bestimmten Kontexten auf Essentialismus zurückzugreifen, um ein politisches Programm und politische Strategien zu begründen. Diese „Annahme“ einer kollektiven gemeinsamen Identität, um Gehör für politische Forderungen zu finden, wird auch als strategischer Essentialismus bezeichnet. Kollektive Identität ist auch bei Spivak immer nur vorläufig gegeben, nicht universell und performativ hervorgebracht.[111]

Zusammenfassend sind für Bhabha kulturelle Differenzen in der Gesellschaft vorhanden und von dominanten Machtdiskursen durchzogen. Diese müssten anerkannt werden, da in Differenzen Potential für Veränderung stecke. Kulturelle Differenzen basieren aber nicht auf unterschiedliche, voneinander abgegrenzte Kulturkreise, sondern sind miteinander verbunden. Darüber hinaus sind Kulturen keine Entitäten, sondern Praktiken, die im stetigen Handeln der Menschen kulturelle Bedeutungen produzieren. Diese sind niemals eindeutig oder auf eine wahre, originale Bedeutung zurückzuführen, sondern immer von kultureller Übersetzung, also der Wiederholung in einem anderen Kontext, betroffen, verändert. Dies passiert innerhalb von kulturellen Systemen und zwischen verschiedenen Kultursystemen, die über Diskurse miteinander in Beziehung stehen. Kulturen sind hybride, ebenso wie Subjekte!

[111]Vgl. Nandi, Gayatri Chakravorty Spivak, S. 62.

4. Rassismus und Fremdmachung.

Patricia Baquero Torres betont, dass im schulischen Bereich, im pädagogischen Denken und Handeln, Rassismus als Strukturprinzip vorhanden ist. Es kommt zu institutionellen Diskriminierungen und Ethnisierung in der Schule und zu rassistischem Handeln, wobei das kulturelle Andere als Binarität verstanden wird. Torres versteht Rassismus als gesellschaftliche Wirklichkeit und Struktur. Eine kritische Reflexion von pädagogischer Theorie und Praxis ist demnach notwendig, da sie in (neo)kolonialen Machtverhältnissen entstehen.[112]

Die Arbeit bezieht sich daher in der Analyse von Schulbüchern für den Geschichteunterricht, einerseits auf subtil produzierte Rassismen in der Darstellung von kulturell Anderem, andererseits soll untersucht werden, welches Verständnis von Rassismus auf inhaltlicher Ebene den Schüler*innen vermittelt wird. Gibt es eine Thematisierung von Rassismus als Struktur bzw. von kolonialen Diskursen oder „Othering“?

4.1. Rassismus und „Rasse““: Eine kurze Einführung.

Etymologisch ist es schwierig die Wurzel des Rassebegriffs auszumachen, da dieser schon vor dem Aufkommen des Kolonialismus verwendet wurde. „Rasse“ wurde beispielsweise im 13. Jahrhundert in der romanischen Sprache zur Bezeichnung von Familienzugehörigkeit verwendet und im 15. Jahrhundert zur Abgrenzung von Jüd*innen im spanischen Zwangsbekehrungsedikt. Abgrenzungen zu „Fremden“ wurden vor der Kolonialzeit aber nicht über den Rassebegriff gemacht[113], ebenso spielte die Hautfarbe als Unterscheidungsmerkmal keine wesentliche Rolle. Dies änderte sich schließlich ab dem 18. Jahrhundert, als sich der Rassebegriff als anthropologische Kategorie etablierte und erst nach dem Zweiten Weltkrieg als politischer Begriff verschwand. Anzumerken ist, dass „Rasse“ wissenschaftlich weiter diskutiert wurde. So gab es bis in die 1970er Jahren die Vorstellung verschiedener genetischer Rassen, die sich schließlich aber als wissenschaftlich nicht haltbar erwies.[114] Dennoch wurde immer wieder Kritik laut, die eine mögliche Existenz biologisch unterschiedlicher Rassen einräumte, beispielsweise 2004 in der Sonderausgabe der Zeitschrift von „Nature Genetic“. Darin diskutierten verschiedenste Wissenschaftler*innen über das Vorhandensein von

[112]Vgl. Banquero Torres, Postkoloniale Pädagogik, S. 323.
[113]Vgl. Koller, Rassismus, S. 8.
[114]Vgl. Ebenda, S. 9f.

biologischen „Rassen“. Ein Konsens fand sich nicht. Die Vorstellung von unterschiedlichen biologischen „Rassen“ ist bis heute widerlegt.[115]

Der Begriff des Rassismus ist dagegen eher jung und wurde zunächst Ende des 19. Jahrhunderts als Adjektiv verwendet. So bezeichneten sich französische Nationalisten als „raciste“. In den 1920er Jahren wurde das Nomen „Rassismus“ konträr zur heutigen Bedeutung als Bezeichnung gegen „Rassisten“ verwendet. Heute ist der Begriff „Rassismus“ durch unterschiedlichste Forschungsperspektiven nicht einheitlich definierbar. So gibt es Theorien von Rassismus, die auf die inhaltliche Ebene bezogen sind. Sie fragen sich, welcher Inhalt bzw. welche Denkweise als rassistisch bezeichnet werden kann, beispielsweise die Annahme von unterschiedlichen, biologischen Rassen, denen unterschiedliche Wertigkeiten zugeschrieben werden. Andere Theorien fokussieren Rassismus als Handlungs- und Gewaltpraktik. Letztlich ist auch noch zu erwähnen, dass es Überschneidungen zwischen Rassismus und Nationalismus gibt, bzw. diese, nach Koller, auch zusammengehören. So kam es im Laufe des 19. Jahrhunderts zur Verwendung des Begriffs „Volksrasse“ bzw. auch – im Gegensatz zur „Willensnation“ – zu dem Verständnis von „Nation“ als einen Verband von Zusammengehörigen aufgrund ihrer vermeintlich gemeinsamen Abstammung. Dies führte zur Abgrenzung von anderen und Fremdenfeindlichkeit. Interessant ist, dass Nation als Begriff im Zuge der Französischen Revolution eigentlich demokratisch gedacht wurde. Nation diente als politischer Begriff der Ermächtigung gegen den Absolutismus.[116] Des Weiteren unterscheidet Koller zwischen Theorien, die sich mit Rassismus als individuelles Phänomen beschäftigen, beispielsweise nennt er die Sozialpsychologie und die Stereotypenforschung, und jenen, die Rassismus in seiner gesellschaftlichen Verfasstheit betrachten.[117] Gesellschaftlich verfasster Rassismus ist bei Castro Varela und Mecheril eine Praxis, die Hierarchien und Gegensätze mit Hilfe von Medien, Diskursen, Rhetorik etc. erzeugt. Diese wirken auf das Verhalten und Empfinden der Einzelnen und werden erlernt und angeeignet. Rassismus ist hier gesellschaftlich nicht eine Summe von Verhaltensweisen von Individuen, sondern besteht aus gesellschaftlich zirkulierenden, konstruierten Bildern und Erzählungen oder ist auch in Institutionen vorhanden. Rassismus ist außerdem nicht nur auf Hautfarbe bzw. ein spezifisches Aussehen bezogen, sondern kann sich auch kultureller Merkmale, wie zum Beispiel der Religion, bedienen, um ein WIR im Gegensatz zu einem Nicht-WIR zu konstruieren.[118] Mecheril und Vavra bezeichnen

[115]Vgl. Koller, Rassismus, S. 11.
[116]Vgl. Ebenda, S. 8f.
[117]Vgl. Ebenda, S. 12.
[118]Vgl. Castro Varela, Mecheril, Die Dämonisierung der Anderen, S. 16.

den diskursiven, gesellschaftlichen Rassismus auch als „Dämonisierung der Anderen“. Durch diesen gesellschaftlichen Rassismus werden außerdem die Privilegien des „WIR“ zu schützen versucht.[119]Ausgehend von dieser Unterscheidung von Rassismus als gesellschaftliche Größe wird nun die Theorie der Postkolonialen Diskurse und des „Otherings“ vorgestellt. Abschließend werden dazu passend die „Critical Whiteness Studies“ erwähnt.

4.2. Kolonialer Diskurs als „Othering“ und damit verbundene Gegenwärtigkeiten.

Die postkolonialen Studien dekonstruieren Vorstellungen von kultureller Differenz und Identität. Rassismus bzw. Rassismen werden im Hintergrund von Kolonialismus und Neokolonialismus hinterfragt und als machterzeugende und -stabilisierende Diskurse verstanden. Diese Diskurse funktionieren in einer binären Konstruktion von „Wir“ und die „Anderen“ hinsichtlich Kategorien wie „race“, Kultur, Nation oder Religion.[120] Nach Stuart Hall besteht der rassistische Diskurs darin, dass zwei unterschiedliche Gruppen konstruiert werden, die jeweils gegensätzliche Eigenschaften aufweisen. Dabei wird der vermeintlich fremden, auszuschließenden Gruppe das Gegenteil der selbst attestierten Tugenden zugeschrieben. Hall bezieht sich hier auf Frantz Fanons Werk „Schwarze Haut und weiße Masken“ (1952) und auf Edward Saids „Orientalismus“ (1978).

Edward Said hat sich mit der Konstruktion von „Anderen“ in westlichen Bildern und Diskursen beschäftigt und dabei den Begriff des „Orients“ analysiert. Er findet im Diskurs des Orients einen indirekten Rassismus des Westens. Den Prozess der Erschaffung des Orients und die damit verbundenen Zuschreibungen nennt Said „Orientalismus“, durch welchen ein Macht- und Herrschaftsverhältnis etabliert, sowie eine überlegene, europäische Identität konstruiert wurde.[121] Die Vorstellungen über den Orient als das „Andere“ sind laut Said in einem jahrhundertelangen Prozess entstanden, der den Orient räumlich als ein homogenes Ganzes konstruiert und die Heterogenität und Vielfältigkeit der Länder ausgeblendet hat. Die symbolische Vereinfachung und Verkürzung geografischer Räume wird auch als „imaginäre Geografie“ bezeichnet. Diese findet sich nicht nur in Bezug auf den Orient, sondern auch in Bezug auf Afrika und Asien. Dabei ist der imaginäre Orient von den diskriminierenden Diskursen des British Empire gekennzeichnet.[122] Der Orientalismus ließ eine binäre Logik in der Abgrenzung des Okzidents (Europa) vom Orient entstehen, wobei der Okzident ein

[119]Vgl. Castro Varela, Mecheril, Die Dämonisierung der Anderen, S. 12.
[120]Vgl. Riegel, Bildung – Intersektionalität – Othering, S. 34.
[121]Vgl. Ebenda, S. 35f.
[122]Vgl. Müller-Funk, Theorie des Fremden, S. 195f.

positives Selbstbild konstruierte. Dieses Vorgehen kann auch als „kontrastives Stereotypenschema“ bezeichnet werden. Hier lässt sich eine Parallele zu Foucault ausmachen, der feststellte, dass die Definition von Vernunft erst in Abgrenzung zu dem, was als Wahnsinn definiert wird, hergestellt wurde.[123]

Gayatri Chakravorty Spivak schließt in ihren Analysen des kolonialen Diskurses an Edward Saids Orientalismus-These an und fokussiert dabei die Analyse feministischer Texte. In ihrem Essay „Three Women’s Texts and the Critique of Imperialism“ von 1985 analysiert Spivak kolonialistische Denkweisen in der Frauenliteratur des 19. Jahrhunderts. Andererseits zeigt sie aber auch, wie Schriftstellerinnen aus den ehemaligen Kolonien auf subtile Weise Kritik an kolonialen Vorstellungen und Fantasien übten. Als erstes befasst sich Spivak mit Charlotte Brontës Klassiker „Jane Eyre“.[124] Sie sieht in diesem Werk einen vorhandenen imperialistischen Subtext, beispielsweise in der Figur der Bertha, einer kreolischen Frau, die als wahnsinnig und auf allen Vieren kriechend, wie ein Tier dargestellt wurde. Auch wenn Jane Erye als ein bedeutendes, feministisches Werk gilt, sieht Spivak in ihrer Dekonstruktion eine Legitimation des Imperialismus, da das außereuropäische Andere in der Figur von Bertha als zivilisierungsbedürftig repräsentiert wird.[125] Dadurch wird, wenn auch von Brontë unbewusst, das vermeintlich koloniale Andere hervorgebracht und konstruiert. Diesen Prozess des „Andersmachens“ bezeichnet Spivak auch als „Othering“, das sie näher im Aufsatz „The Rani of Samur“ 1985 beschreibt. Bei der Analyse von „Othering“ geht es Spivak nicht nur um die Konstruktionsseite westlicher Texte, sondern auch um die Situationen und Perspektiven von sogenannten „Subalternen“, also marginalisierte Menschen, die von den dominanten Diskursen des Westens ausgeschlossen werden.[126] Als Beispiel für einen gegenwärtigen Prozess des „Otherings“ und der Unsichtbarmachung von Subalternen nennt Spivak den westlichen Feminismus, den sie kritisch betrachtet. Die andere, subalterne Frau des globalen Südens erscheint in diesen Denkweisen als ein „Objekt“ der Wohltätigkeit und wird nicht als eigenständiges Subjektwahrgenommen bzw. gehört. Die Schwierigkeit des Lernens und Hörens von Subalternen verdeutlicht Spivak, wenn sie davon spricht, eigene Privilegien zu „verlernen“ und somit offen für „Subalterne“ und ihre Lebenswirklichkeiten zu sein und in Dialog zu treten. Spivak ist dabei ebenso selbstkritisch.[127] Sie konnotiert, dass ebenso postkoloniale Theoretiker*innen die von ihnen kritisierte Systeme mitproduzieren, weil sie in ihnen leben und

[123]Vgl. Ebenda, S. 199.
[124]Vgl. Nandi, Gayatri Chakravorty Spivak, S. 22.
[125]Vgl. Ebenda, S. 24.
[126]Vgl. Riegel, Bildung – Intersektionalität – Othering, S. 37.
[127]Vgl. Nandi, Gayatri Chakravorty Spivak, S. 48.

somit an der Ausbeutung der „Dritten Welt“ teilhaben. Diese zwangsläufige Verbindung des Menschen mit den Strukturen des Alltags verknüpft sie, in Anlehnung an Jaques Derrida, mit ihrem Zugang zur Dekonstruktion von Texten. So ist diese nur begrenzt möglich und immer eingelassen in die gelebten Strukturen.[128] Beispielsweise ist jede noch so politisch aktive Feministin mit männlichen Denkgebäuden aufgewachsen und wird in ihren politischen Forderungen von diesen beeinflusst. Spivak zweifelt an der Möglichkeit westlicher Wissenschaftler*innen, nicht-eurozentrische, nicht-weiße, nicht-androzentrische Theorien zu entwickeln. Stattdessen sollen Macht- und Gewaltstrukturen immer zwischen den unterschiedlichen Diskursen, die niemals egalitär sind, ausverhandelt werden.[129] Die Kritik am westlichen Feminismus und dessen Selbstbezogenheit ist allerdings nicht mehr nur in Spivaks Denken anzusiedeln, sondern wurde zu einem eigenen Diskurs innerhalb des Feminismus. Als Vertreterin kann Chandra Tapalde Mohanty und ihr Artikel „Under Western Eyes“ genannt werden. Sie betrachtet den westlichen Feminismus im Kontext der europäischen Vergangenheit als eurozentrisch und analysiert Otheringprozesse von westlichen Feminst*innen. So werden Frauen aus dem globalen Süden vom westlichen Feminismus als Gegenpol zur Erzeugung eines eigenen, fortschrittlichen Selbstbildes genutzt. Dies muss in der feministischen Praxis reflektiert werden, wobei es wichtig ist anzumerken, dass Unterdrückungsverhältnisse von Frauen im globalen Süden nicht weggeleugnet oder relativiert werden sollen. Ein postkolonialer Feminismus ist allerdings transnational und offen für nicht-westliche Feminismen, die es auf vielfache Weise gibt. Als Beispiel kann die Frauenbewegung in Indien genannt werden.[130]

Passend zu Saids und Spivaks Erörterungen zu kolonialen Diskursen und Analysen von „Othering“ zeigen auch Castro Varela und Mecheril in ihrem Sammelband „Die Dämonisierung der Anderen“ (2016), dass in gegenwärtigen gesellschaftlichen Diskursen (medial, politisch, alltagsweltlich und wissenschaftlich) rassistische Zuschreibungen einem vermeintlich „Anderem“ gegenüber gemacht werden und dadurch gesellschaftliche Privilegien gesichert werden sollen. Sie analysieren die problematischen, rassistischen Diskurse in Europa gegenüber Asylsuchenden bzw. Migrant*innen und entdecken darin eine „Dämonisierung“ dieser vermeintlich bedrohlichen „Anderen“.[131] Auch wenn der Sammelband 2016 erschienen ist, kann davon ausgegangen werden, dass die Auseinandersetzung mit Migration und Flucht in Europa nach wie vor aktuell ist, wie ein einfacher Blick auf die aktuellen Nachrichten bestätigt.

[128]Vgl. Nandi, Gayatri Chakravorty Spivak, S. 49f.
[129]Vgl. Ebenda, S. 52.
[130]Vgl. Ebenda, S. 64f.
[131]Vgl. Castro Varela, Mecheril, Die Dämonisierung der Anderen, S. 8.

Als Beispiel für einen sogenannten „Dämonisierungsdiskurs“ führen Mecheril und Varela den postkolonialen, männlichen Geflüchteten an, der als Folie für Bedrohung und Angst dient. Dies ist keine neue diskursive Strategie! Spätestens seit dem Kolonialismus werden schwarze, muslimische und jüdische Menschen oder auch Roma und Sinti als Projektionsflächen für Angst und Bedrohlichkeit verwendet. Zeitgenössische Ängste stehen in dieser Fortführungslinie von Kolonialdiskursen, auch auf inhaltlicher Ebene. Unkontrollierbare Sexualität, Triebhaftigkeit und eine damit verbundene Dummheit bzw. Unfähigkeit, Wissen zu generieren, waren zentrale Elemente des rassistischen Kolonialdiskurses und werden auf ähnliche Art und Weise gegenwärtig auf Migrant*innen projiziert.[132]

Als Beispiel kann das mediale Aufsehen im Zuge der „Silvesternacht in Köln“ 2015 genannt werden, als Diebstahldelikte und sexuelle Übergriffe von Männergruppen auf Frauen verübt wurden. Dabei wurde insbesondere die Herkunft der Täter in den Vordergrund gerückt, wobei angemerkt werden muss, dass auch europäische Männer beteiligt waren. Das Bundeskriminalamt brachte im Zuge der Silvesternacht den Begriff „taharrushjama’i“ in den öffentlichen Diskurs ein, der kollektive, sexuelle Belästigung meint und aus dem Arabischen kommt. So wurde indirekt arabisch markierten Männern ein vermeintlicher Hang zu kollektiven, sexuellen Übergriffen auf Frauen unterstellt und Angst geschürt. Wichtig ist, dass „taharrushjama’i“ kein arabisches Phänomen ist, sondern sich weltweit findet, unabhängig von der religiösen Zugehörigkeit der Täter. Zusätzlich können mit diesem Begriff die Diebstahldelikte nicht erklärt werden. Zentral ist, dass die Sexualität der migrantisch „Anderen“ in diesem Kontext als bedrohlicher als jene von weißen Männern dargestellt wurde. Hier verbinden sich sexuelle Gewalt und Rassismus auf ähnliche Weise wie in kolonialen Diskursen oder im Antisemitismus Nazideutschlands. Die weiße Frau gilt dabei immer als schutzbedürftig vor Übergriffen der bedrohlichen, fremden Hände.[133] Als Beispiel einer medialen Inszenierung eines solchen „Otherings“ in der Sexualisierung der bedrohlichen „Fremden“ kann das Cover der Zeitschrift Focus vom 9. Januar 2016 gelten.

[132]Vgl. Ebenda, S. 10f.
[133]Vgl. Kulaçatan, Die verkannte Angst des Fremden, S. 113f.

Abb. 2- Online unter: https://www.focus.de/politik/focus-titel-die-nacht-der-schande_id_5198275.html, letzter Zugriff: 10.02.2021.

Ein weiteres Beispiel für gegenwärtigen Rassismus in Zusammenhang mit kolonialen Diskurspraktiken sind die sogenannten „Kopftuchdebatten", die sich auch auf die Ebene des Geschlechterverhältnisses zwischen Migrant*innen beziehen. Hier wird angenommen, dass Frauen, die ein Kopftuch tragen, von ihren Männern unterdrückt werden und dies im Gegensatz zu den europäischen Werten emanzipierter Frauen, die als überlegen repräsentiert werden, stehe. „Die kopftuchtragende Frau" kann als Symbol der Abgrenzung und Konstruktion einer europäischen Überlegenheit durch die Werte der Aufklärung und Emanzipation verstanden werden. Dies arbeitet jedenfalls Gabriele Dietze in ihrem Aufsatz über „Okzidenzialismuskritik" heraus.[134] Die Kopftuchdebatten werden dabei als ein Beispiel für Okzidentialismus verstanden. Dieser Begriff lehnt sich an Saids „Orientalismus" an, wobei Dietze ihren Blick vom Orientalen weg, hin zum Okzidentalen wendet und somit die westlichen Machtpraxen dekonstruieren will.[135] Sie erkennt eine gegenwärtig konstruierte Binarität von Okzident und Orient in Westeuropa, vor allem auch in Deutschland, wo arabisch anmutende Migrant*innen „orientalisiert" und angefeindet werden.[136] Dietze spricht in diesem Zuge auch

[134]Vgl. Dietze, Sexualpolitik, S. 44f.
[135]Vgl. Ebenda, S. 46f.
[136]Vgl. Ebenda, S. 47f.

von einem Kulturrassismus, der im Fall des „Okzidentialismus“ primär auf den Islam bezogen ist, muslimische Migrant*innen undifferenziert und verallgemeinert darstellt und ihnen eine Gegensätzlichkeit zu Werten der Aufklärung unterstellt.[137] Die Emanzipation der westlichen Frau diene dabei als vorgegebene Errungenschaft des okzidentalen Diskurses und wird in Abgrenzung zu der vermeintlich unterdrückten, kopftuchtragenden Frau gesetzt. Dietze erwähnt den Begriff der „okzidentalistischen Dividende“, da sich westliche Frauen im Vergleich zu Muslimas so als sexuell befreiter und gesellschaftlich besser gestellter positionieren können, obgleich westliche Frauen keineswegs gleichberechtigt und emanzipiert sind. Man denke etwa an die geringeren Entlohnungen und Chancengleichheiten am Arbeitsmarkt oder die nach wie vor vorhandene Hauptbelastung der Frauen bei der Kindererziehung. Durch den „Okzidentialismus“ würden nach Dietze gleichzeitig westliche Emanzipationsbestrebungen gedämpft.[138] Nun lässt sich fragen, wie Muslimas das Tragen eines Kopftuches selbst empfinden. Dietze führt verschiedene Studien an, die die Perspektive von kopftuchtragenden Frauen beleuchten und deutlich machen, dass das Kopftuch ebenso als Ausdruck von religiöser Selbstbestimmung verstanden werden kann und eine verallgemeinerte „Unterdrückungsthese“ nicht haltbar ist.[139]

Ebenso wurden auf politischer Ebene die sogenannten Kopftuchdebatten europaweit geführt. Diese sind als äußerst komplex zu verstehen und weisen rechts- und linksradikale, feministische, patriarchale, liberale und konservative Diskussionslinien auf. Das Forschungsprojekt „VEIL – Values, Equality and Differences in Liberal Democracies“[140] unter der Leitung von Birgit Sauer und Sieglinde Rosenberger von 2006 bis 2009 untersuchte Debatten um das Tragen von Kopftüchern in acht verschiedenen europäischen Ländern. Rosenberger betont in einem, im Zuge des Projekts entstandenen, Sammelband,[141] dass die Kopftuchdebatten die Notwendigkeit im Einwanderungsland Deutschland offenlegt, religiösen Pluralismus, sowie die ethnische Heterogenität, anzuerkennen.[142] Diese Forderung lässt sich auch auf Österreich umlegen.

[137]Vgl. Dietze, Sexualpolitik, S. 50.
[138]Vgl. Ebenda, S. 56f.
[139]Vgl. Ebenda, S. 60.
[140]Siehe: Sieglinde, Rosenberger, Birgit, Sauer (Hrsg.), Politics, Religion and Gender. Framing and Regulating the Veil. (London/New York 2012).
[141]Siehe: Sabine, Berghahn, Petra, Rostock (Hrsg.), Der Stoff, aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz. (Bielefeld 2009).
[142]Vgl. Opratko, Im Namen der Emanzipation, S. 42f.

Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern, hat der politische Diskurs zum Kopftuchverbot in Österreich zwar spät begonnen (dies hat unter anderem mit der frühen Anerkennung des Islams als Religionsgemeinschaft 1912 zu tun), es kommt aber ebenso zu vielfachen Diskriminierungen und struktureller Benachteiligung der muslimischen Bevölkerung. 2017 wurde auch in Österreich ein Verbot von Gesichtsverhüllungen im öffentlichen Raum erlassen, das im öffentlichen Diskurs auch als „Burkaverbot" bezeichnet wurde. Ebenso kam es auf Initiative der ÖVP und FPÖ zur Forderung von weiteren Bekleidungsvorschriften für Muslimas.[143] Im Herbst 2019 wurde schließlich ein Kopftuchverbot an österreichischen Grundschulen erlassen,[144] welches im Übrigen im Dezember 2020 wieder vom Verfassungsgerichtshof auf Initiative von zwei Eltern aufgehoben wurde, weil es gegen den „Gleichheitsgrundsatz in Verbindung mit Recht auf Religionsfreiheit" verstößt.[145]
Letztlich ist die Praktik der Fremdzuschreibungen von Muslimas als „orientale, unterdrückte Frauen" auch im pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Diskurs seit den 1970er Jahren vorhanden, wie Patricia Banquero Torres erwähnt. Im Bildungskontext hängt dies mit einem bestimmten sozialpädagogischen Paradigma, das eine grundlegende Gegensätzlichkeit zwischen der Kultur der Migrant*innen und der Kultur des Aufnahmelandes annimmt, zusammen. Migrant*innen, die nun im „Kulturkonflikt" stehen, wird dadurch ein Identitätsproblem zugesprochen, das Pädagog*innen dazu veranlasst, Migrant*innen von der „neuen, aufgeklärten Kultur" überzeugen zu müssen.[146]

4.3. Von der unsichtbaren Bedeutung des „Weißseins".

Die „Critical Whiteness Studies" haben sich aus den „Black Studies", sowie den postkolonialen und feministischen Theorien in den USA entwickelt und etablierten sich schließlich Anfang des 21. Jahrhunderts auch in Deutschland. Diese Theorielinie fokussiert sich insbesondere auf das „Weißsein" als unhinterfragte Norm, die sich im Zuge der Geschichte von Kolonialismus und Imperialismus entwickelt hat und noch heute gesellschaftlich verankert ist. Das privilegierte

[143]Vgl. Opratko, Im Namen der Emanzipation, S. S. 43f.
[144]Republik Österreich-Parlament, Nationalrat beschließt Kopftuchverbot an Volksschulen. Online unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/AKT/SCHLTHEM/SCHLAG/J2019/099NR_Kopftuchverbot.shtml#:~:text=Volkssch%C3%BClerinnen%20d%C3%BCrfen%20ihr%20Haupt%20in,mehr%20mit%20einem%20Kopftuch%20verh%C3%BCllen.&text=Das%20hat%20der%20Nationalrat%20mit,Abgeordneter%20der%20Parlamentsfraktion%20JETZT%20beschlossen, letzter Zugriff: 10.02.21.
[145]Verfassungsgerichtshof Österreich, Verhüllungsverbot an Volksschulen ist verfassungswidrig. Online unter:https://www.vfgh.gv.at/medien/Verhuellungsverbot_an_Volksschulen_ist_verfassungswid.de.php, letzter Zugriff: 10. 02. 21.
[146]Vgl. Banquero Torres, Postkoloniale Pädagogik, S. 317.

Weißsein bildet dabei die zentrale Perspektive auf die „Anderen“ und dient als Grundlage für Urteile über die „Anderen“, wobei das „Selbst“ nicht zum Objekt der Auseinandersetzung wird. Das Weiß-Sein als zentrale, unhinterfragte, westliche Norm wollen die „Critical Whiteness Studies“, in Deutschland auch als „Kritische Weißseinsforschung“ bezeichnet, dekonstruieren.[147] Hier kann auf den Sammelband, „Mythen, Masken und Subjekte“ von Eggers, Kilomba, Piesche und Arndt verwiesen werden. Die Autor*innen stellen heraus, dass es seit der Zeit des Kolonialismus ein Hinterfragen und Auseinandersetzen mit „Weißer Identität“ seitens Menschen mit „schwarzer“ Hautfarbegibt, indem sie dies einerseits künstlerisch verarbeiten und schließlich auch den wissenschaftlichen Diskurs um die Kategorie „Weißsein“ initiierten. Ein bedeutender Vertreter ist der Psychoanalytiker Franz Fanon, der als postkolonialer Theoretiker gilt. Laut Eggers, Kilomba, Piesche und Arndt ist es daher nötig, in der wissenschaftlichen Arbeit der kritischen Weißseinsforschung, die Perspektiven von „schwarzen“ und „weißen“ Wissenschaftler*innen zusammenzubringen[148], um die Wirkungsweisen von „Weißsein“ als Rassekonstruktion, bezogen auf die Erzeugung von sozialer Realität, zu analysieren. Vor allem sind es die Perspektiven der „schwarzen“ Wissenschaftler*innen, die durch ihre Erfahrungen vom Leben in einem „weißen“ Setting, die dominanten Diskurse auf besondere Art und Weise hinterfragen können.[149] Im Zuge der deutschen, kritischen Weißseinssforschung gerät nicht nur Deutschland in den Blick, sondern Europa als Ganzes. Beispielsweise fragt Susan Arndt nach der Verfasstheit und dem Vorhandensein einer europäischen Identität, die sie als Konstruktion hervorstreicht. Sie konnotiert, dass sich Europa nach dem Mittelalter nach „außen“ abzusichern begann und sich ein Selbstverständnis von „Europa“, beziehungsweise eine europäische Identität insbesondere im 19. und 20. Jahrhundert entwickelte. In dieser Zeit war Europa nicht von einer Gemeinsamkeit von Kultur und Religionszugehörigkeit, sondern von der Aufklärung, den europäischen Rassetheorien und dem Kolonialismus geprägt.[150] Die Abgrenzung durch die rassistische Ideologie des Kolonialismus legitimierte schließlich die gewaltvollen politischen Praktiken, wie etwa Vertreibung, Versklavung, Massenmorde, Genozide oder die Errichtung von Konzentrationslagern. Kern dieser Ideologie war die wissenschaftlich legitimierte Vorstellung von biologischen Rassekategorien, die die weiße „Rasse“ als die überlegenste etablierte.[151] Das Weiß-Sein als wesentliches Selbstverständnis Europas ist nach Arndt bis

[147]Vgl. Riegel, Bildung – Intersektionalität – Othering, S. 38.
[148]Vgl. Eggers, Kilomba, Piesche, Arndt, Konzeptionelle Überlegungen, S. 11.
[149]Vgl. Piesche, Das Ding mit dem Subjekt, oder: Wem gehört die kritische Weißseinsforschung?, S. 16.
[150]Vgl. Arndt, Weißsein, S. 24.
[151]Vgl. Ebenda, S. 25f.

heute vorhanden, wobei es gesellschaftlich nicht sichtbar kritisiert oder dekonstruiert wird. Gleichzeitig sei dieses weiße, europäische Selbstverständnis durch Migration und Diaspora bedroht und herausgefordert. Arndt beschreibt es sogar als „Stoß ins Mark europäischer Selbstvergewisserung". Sie plädiert dafür, an dieser vermeintlich europäischen Identität zu rütteln und damit verbundene Mythen und Masken zu hinterfragen, wobei Weiß-Sein ein solcher europäischer Mythos sei.[152] Ein anschauliches Beispiel für das Vorhandensein einer weißen Norm (in den Niederlanden) führt Philomena Essed an:

> "If there is one experience any Black in the Netherlands can tell you about, it is probably described by this simple statement: "The first question was always: 'Where do you come from?'"[153]

Hier wird in einem gewissen Unterton unterstellt, dass diese Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe als nicht zugehörig empfunden werden. Implizit zeigt sich eine gesellschaftliche Norm des „Weiß-Seins". Essed konstatiert ebenso, dass „people of color" in der amerikanisch-europäischen Gesellschaft eher negativ dargestellt oder ignoriert werden, beispielsweise in Film und Fernsehen. Ebenso sind gesellschaftlich die Interessen und Bedürfnisse der weißen Mittelklasse im Vordergrund. Sie ordnet dies einem Eurozentrismus zu.[154]

In diesem Kontext ist auch interessant, dass Menschen, die sich in einer hegemonialen Position befinden und von rassistischen Ordnungen profitieren, diese Mechanismen schwer erkennen.[155] Dies zeugt noch viel mehr von einer Notwendigkeit, eigene, kulturelle Positionierungen zu hinterfragen.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass koloniale Diskurse mit einem Konzept der Fremdmachung arbeiten, in dem das Fremde als negativ dargestellt wird und somit ein hegemoniales Selbstbild erzeugt werden kann. Dies passiert beispielsweise über Stereotype, wie jene über den Orient, in gegenwärtigen Diskursen über die Sexualisierung von arabisch markierten Männern oder der Passivmachung von kopftuchtragenden Muslimas. Spivak betont, dass dominante Diskurse immer hinterfragt und reflektiert werden sollen, da selbst in scheinbar wohlwollenden Absichten (wie die westlicher Feminismen) falsche Fremdzuschreibungen passieren und Menschen als Subalterne nicht gehört, beziehungsweise zum Schweigen gebracht werden. Daher ist es wichtig, sich selbst zu reflektieren, in Dialog zu treten und den „Anderen"/die „Andere" wahrzunehmen. Dies kann in Bezug zu den Kopftuchdebatten so verstanden werden,

[152]Vgl. Arndt, Weißsein, S. 27f.
[153]Essed, Understanding everday racism, S. 190.
[154]Vgl. Ebenda, S. 192.
[155]Vgl. Riegel, Bildung – Intersektionalität – Othering, S. 39.

dass „Othering“ hinterfragt wird, aber gleichzeitig der „Dritte Raum“ für Verhandlungen offen stehen soll. Darüber hinaus ist das, durch den Kolonialismus konstruierte und weiterhin wirksame, „weiße“ Selbstbild einer Selbstreflexion zu unterziehen.

5. Methodik.

Die Schulbuchanalyse der vorliegenden Arbeit untersucht nun, welches Verständnis von Identität und Kolonialismus in den Schulbüchern vermittelt wird, und inwiefern es gemeinsame inhaltliche Tendenzen oder Unterschiede gibt. Interessant ist auch, ob sich postkoloniale Denkweisen bereits in den Schulbüchern wiederfinden. In der Conclusio werden schließlich die Ergebnisse der Schulbuchanalyse mit den im Theorieteil ausgeführten, postkolonialen Zugängen zusammengeführt und eine mögliche Perspektivenerweiterung der bestehenden Schulbuchinhalte erläutert. Nun gilt es zunächst, die Forschungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring zu erklären, die für die Schulbuchbuchanalyse ausgewählt wurde.

Was ist die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring?

Die Inhaltsanalyse nach Mayring bezieht sich auf „Kommunikation", die auf verschiedene Art und Weise, beispielsweise Texte, Bilder, Musik, Videos etc., vergegenständlicht wurde. Dabei ist das Vorgehen systematisch, weil es von bestimmten Regeln geleitet wird und so eine intersubjektiv nachvollziehbare Analyse bereitstellt. Darüber hinaus wird die Analyse mittels einer theoretisch ausgearbeiteten Fragestellung durchgeführt, sowie die Ergebnisse mit Rücksicht auf die Theorie diskutiert. Die Inhaltsanalyse nach Mayring will Überprüfbarkeit schaffen und lässt sich durch ihre Systematik von hermeneutischen Verfahren abgrenzen. Letztlich erwähnt Mayring noch, dass in der Auswertung der Kommunikationsprozess mitreflektiert wird, beispielweise inwiefern Intentionen des Senders/der Senderin sichtbar werden oder welche Wirkungen bei dem Leser/der Leserin entstehen.[156] Die Inhaltsanalyse lässt also Rückschlüsse über die Textebene hinausgehend zu.

Mayring führt drei grobe Grundschritte an, die bei der Erstellung einer qualitativen Inhaltsanalyse durchlaufen werden müssen[157]:

[156]Vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 12f.
[157]Vgl. Ebenda, S. 52.

a) **Bestimmung des Ausgangsmaterials:**

Hier kommt es zunächst zu einer Festlegung des zu analysierenden Materials und in weiterer Folge zu einer Darlegung der Entstehungssituation, indem Autor*in, Zielgruppe, Art des Materials, soziokulturelle Hintergründe, konkrete Entstehungssituationen etc. beschrieben werden. Außerdem sind formale Besonderheiten des Materials zu erläutern: Handelt es sich etwa um Primärliteratur, Sekundärliteratur, ein Interview oder um Gruppendiskussionen?[158]

b) **Fragestellung der Analyse:**

Grundvoraussetzungen für eine qualitative Analyse sind die Erstellung einer Frage und die Festlegung auf eine Richtung der Analyse. Man kann einen Text hinsichtlich eines bestimmten inhaltlichen Gegenstandes befragen, die Wirkung des Textes auf die Leser*innen erfassen oder aber auch Intentionen der Autor*innen analysieren. Außerdem muss die Fragestellung, auf welche hin der Text untersucht wird, präzise und theoretisch begründet sein. An der theoretischen Orientierung der Fragestellung wird das Erkenntnispotential durch die Anknüpfung an vorheriger Forschung und vorherigen Erkenntnissen sichtbar.[159]

c) **Ablaufmodell der Analyse:**

In diesem Unterpunkt geht es darum, eine bestimmte Analysetechnik auszuwählen und ein Ablaufmodell zu erstellen. Zentral dabei ist die Erstellung von Analysekategorien bzw. die Entwicklung eines Kategoriensystems basierend auf der Fragestellung und dem Analysematerial. Während der Durchführung der Analyse werden die Kategorien stetig überprüft und adaptiert. Schlussendlich folgt die Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Fragestellung unter Berücksichtigung der Gütekriterien.[160] Als Gütekriterien nennt Mayring die Objektivität, Reliabilität und Validität.

[158]Vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 52f.
[159]Vgl. Ebenda, S. 56f.
[160]Vgl. Ebenda, S. 59.

Abschließend kann hier eine Übersicht über ein allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell aufgeführt werden, an welchem sich die folgende Schulbuchanalyse orientiert:

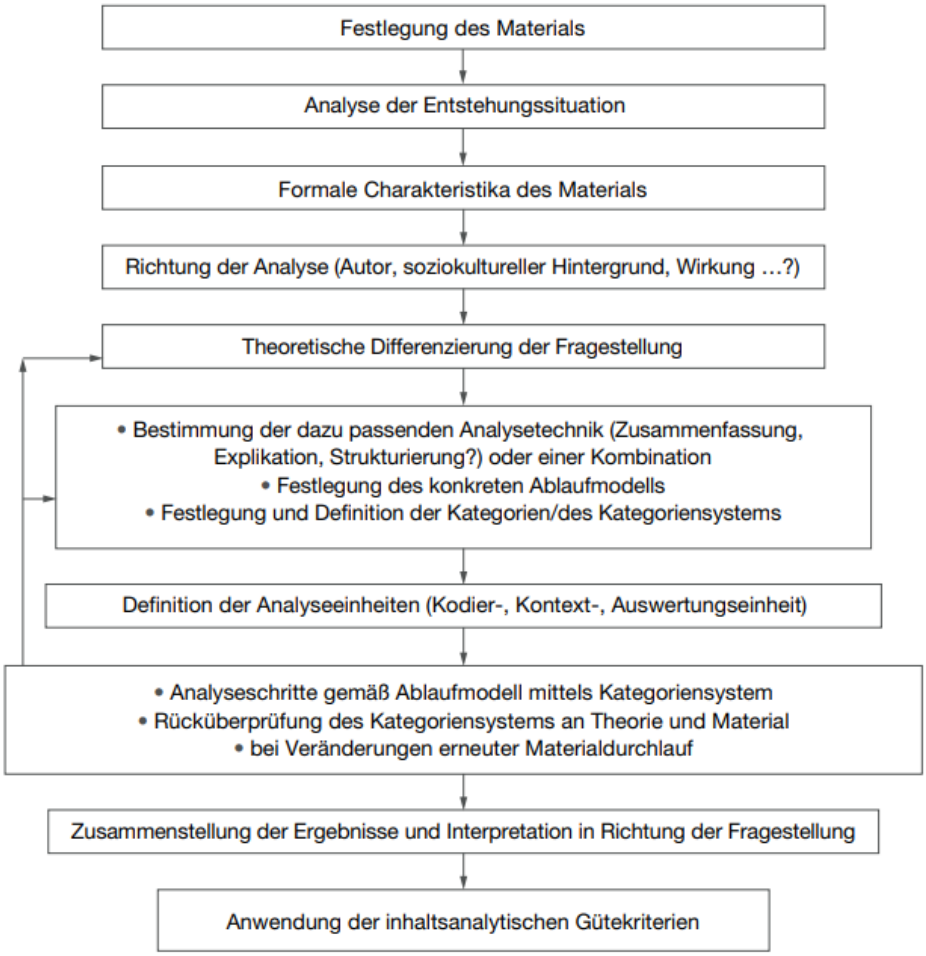


Abbildung 3-Mayring, Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse, S. 60.

Als Analysetechnik wurde die strukturierende Inhaltsanalyse ausgewählt, da diese bestimmte Aspekte aus dem Analysematerial durch die Anwendung von zuvor definierten Kategorien herausfiltert. Dabei werden zunächst, ausgehend von der Fragestellung, sogenannte „Strukturdimensionen“ abgeleitet, die anschließend weiter in verschiedene Ausprägungen zerlegt werden, wodurch ein Kategoriensystem zusammengestellt wird. Ebenso ist es wichtig, dass eine Definition der Kategorien erfolgt, damit diese mit einer gewissen Trennschärfe den Text gliedern können. Darüber hinaus werden sogenannte Ankerbeispiele gesucht, das sind bestimmte Textstellen, die für die jeweilige Kategorie als Beispiele aufgezeigt werden können. Wenn es Überschneidungen bei den Kategorien gibt, werden Regeln formuliert, um Zuordnungen zu ermöglichen. Grundsätzlich erfolgt die Anpassung der Kategorien in einem

ersten Probedurchgang. Wenn das Kategoriensystem für die Analyse fruchtbar ist, werden die Textstellen nach Kategorien herausgefiltert und interpretiert.[161]

Mayring führt folgenden, allgemeinen Ablauf für die strukturierende Inhaltsanalyse an:

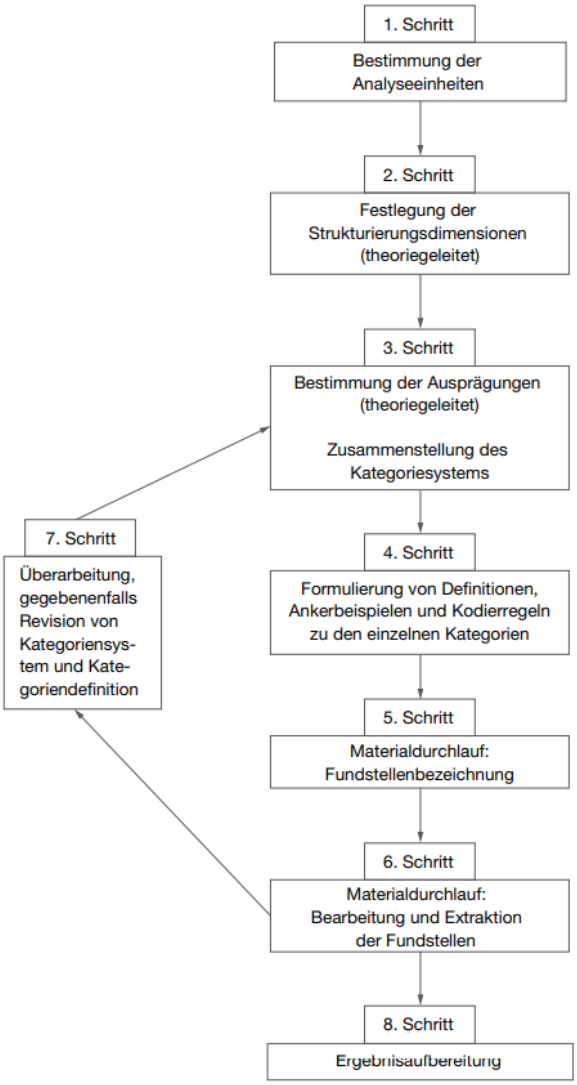


Abbildung 4- Mayring, Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse, S. 93.

Für die vorliegende Arbeit wurde außerdem die Partial- und Gesamtanalyse als Mischform ausgewählt, da einerseits konkrete Kapitel im Fokus stehen, andererseits auch Verweise zu anderen Kapiteln mitberücksichtigt werden sollen. Zentral für die Inhaltsanalyse sind vor allem zwei Module der Schulbücher:

- **Modul 2 (Historische Bildung): Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden.**
- **Modul 8 (Politische Bildung): Identitäten.**

[161]Vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 92.

6. Schulbuchanalyse.

6.1. Bestimmung des Ausgangsmaterials.

Untersucht werden drei aktuelle Schulbücher der 3. Klasse AHS Unterstufe bzw. Neue Mittelschule des Fachs „Geschichte und Sozialkunde/Politischer Bildung“:

- Michael *Bachlechner*, Conny *Benedik*, Franz *Graf*, Franz *Niedertscheider*, Michael *Senfter*, Bausteine 3. Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung. (Wien 2018).

- Andrea *Brait*, Cornelia *Sommer-Hubatschke*, Querdenken 3. Geschichte und Politische Bildung. (Wien 2018).

- Bettina *Paireder*, Jutta *Hofer*, Meine Geschichte 3. Module für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. (Linz 2018).

6.1.1. Der Entstehungskontext.

Nun gilt es, näher zu erläutern, was ein Schulbuch eigentlich ist und welcher Entstehungskontext damit verbunden ist. Auf juristischer Ebene werden laut österreichischem Schulunterrichtsgesetz Schulbücher (als eine Form von Unterrichtsmittel) folgendermaßen definiert:

> „Unterrichtsmittel sind Hilfsmittel, die der Unterstützung oder der Bewältigung von Teilaufgaben des Unterrichtes und zur Sicherung des Unterrichtsertrages dienen.“(§ 14, Abs. 1 SchUG)
>
> „Unterrichtsmittel müssen nach Inhalt und Form dem Lehrplan der betreffenden Schulstufe entsprechen und nach Material, Darstellung und sonstiger Ausstattung zweckmäßig und für die Schüler der betreffenden Schulstufe geeignet sein.“ (§ 14, Abs. 2 SchUG)

Das Schulunterrichtsgesetz legt klar fest, dass Schulbücher in ihrer inhaltlichen und formalen Ausgestaltung dem Lehrplan folgen müssen und so einem politischen Rahmen unterworfen sind. Lehrpläne werden vom Bildungsministerium in Kooperation mit Experten aus der Wissenschaft beschlossen. Die Kriterienerfüllung des Lehrplans wird im sogenannten Appropationsverfahren überprüft, das jedes Schulbuch vor der Veröffentlichung durchlaufen

muss. Das bedeutet in weiterer Folge, dass Schulbücher einen gewissen Auftrag der Wissensformung haben.

Neben der juristischen Definition gibt es auch andere Verständnisse von der Bedeutung des „Schulbuchs", beispielsweise als Diskurselement[162]. Weinhäupl und Markom definieren sie:

> „(…) als relevante und prägende Dokumente sozialen, politischen und gesellschaftlichen Denkens zu einer bestimmten Zeit (…). Unterrichtsmaterialen, aber auch die Methoden der Umsetzung, wirken weit über die schulische Situation hinaus und haben Einfluss auf die Fremd- und Selbstbilder der verschiedenen Gruppen sowie Individuen einer Gesellschaft. Sie bilden ab, was in der Mehrheit einer Gesellschaft als „Norm" gilt und geben Auskunft über bestehende Stereotype."[163]

- **Bildungungspolitische Anforderungen an Schulbuchinhalte.**

Auf die inhaltliche Gestaltung nimmt in erster Linie der Lehrplan Einfluss, der eine spezifische Konkretisierungen von Inhalten vornimmt sowie besondere didaktische Forderungen stellt, die in den Schlagwörtern „Module", „Kompetenzen", „Basis- und Teilkonzepte" und „didaktische Prinzipien" zusammengefassst werden können. Diese verschiedenen Einflussnahmen werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Die Orientierung des Geschichtsunterrichts an Kompetenzen wurde zunächst 2008 in den Lehrplan aufgenommen. Sie wurde schließlich noch stärker im Jahr 2016 in die neuen Geschichtslehrpläne für die Sekundarstufe 1 verankert. Die historischen Kompetenzen basieren auf dem FUER-Modell[164] für Geschichtsbewusstsein. Ebenso gibt es ein Kompetenzmodell für Politische Bildung von 2008. Dabei ist die Verschränkung von fachspezifischen Kompetenzen, also Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften der Schüler*innen, mit theoretischen Inhalten zentral.[165]

---

[162] Siehe: Thomas *Hellmuth*, „Fröhlicher Eklektizismus". Diskursanalytische Schulbuchforschung als Beitrag zu einer „Kritischen Geschichtsdidaktik". In: Judith Breitfuß, Thomas Hellmuth, Isabella Schild, Diskursanalytische Schulbuchforschung. Beiträge zur einer „Kritischen Geschichtsdidaktik", Frankfurt a. M. 2021 (im Druck, erscheint im Frühjahr 2021).

[163] Markom, Weinhäupl, Die Anderen im Schulbuch, S. 4.

[164] Das FUER-Modell wurde von einer internationalen Projektgruppe entwickelt, die sich der „Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein" (FUER) verschrieben und dabei ein Kompetenzmodell entwickelt hat. Dieses beinhaltet die historische Methodenkompetenz, die historische Orientierungskompetenz, die historische Sachkompetenz und die historische Fragekompetenz. Vgl. Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung" (2016), S. 4; 8f.

[165] Vgl. Bramann, Kühberger, Bernhard, Historisch Denken lernen mit Schulbüchern. Einleitung, S. 7.

Als übergeordnete Ziele der Kompetenzen werden im Kommentar zum Lehrplan 2016 folgende genannt:

> „(…) die Entwicklung rationalen, fachlichen Denkens und sozialer Intelligenz, von Selbstreflexion, von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Bewältigung der eigenen Lebenswelt dienen können, unter anderem politische Partizipation ermöglichen und somit nicht nur nach Muster, sondern in unterschiedlichen Situationen angewendet werden können.“[166]

Darüber hinaus ist erwähnenswert, dass mit dem Lehrplan 2016 die politische Bildung als Teil des Geschichtsunterrichts der Sekundarstufe 1 verankert wurde. Diese ist nun ab der 6. Schulstufe vorgesehen.[167]

Auf eine genauere Ausführung des Kompetenzmodells wird an dieser Stelle allerdings verzichtet, da sich die folgende Schulbuchanalyse auf die theoretischen Zugänge und Aussagen über Identität und Kolonialismus bezieht und nicht die Erfüllung von fachdidaktischen Kompetenzen in den Blick nimmt. Beispiele für Kompetenzkonkretisierungen finden sich zur Veranschaulichung in den im Folgenden angeführten zwei Modulen des Lehrplans der 3. Klasse AHS-Unterstufe. Darüber hinaus verdeutlichen diese Module inhaltliche Erwartungshaltungen und zeigen den Bestimmungsgrad des Lehrplans bzw. auch die Freiheiten der Gestaltung für die Schulbuchautor*innen auf:

Modul 2 (Historische Bildung): Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden:

- *Kompetenzkonkretisierung:*
  - Fragen an die Vergangenheit formulieren; Fragen an historische Quellen stellen;
  - Schriftliche und bildliche Quellen beschreiben, analysieren und interpretieren;
  - Eigene historische Erzählungen erstellen;

- *Thematische Konkretisierung:*
  - Die Ursachen für neuzeitliche Entdeckungs- und Eroberungsreisen ermitteln und in wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge einordnen;
  - Kolonialismus und Imperialismus definieren sowie die Auswirkungen auf die Gegenwart diskutieren;
  - Kulturkontakte analysieren und dabei gegenseitige Wahrnehmungen ermitteln;

[166]Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016), S. 4.
[167]Vgl. Ebenda, S. 3.

- Rassistische Konzeptionen des imperialistischen Zeitalters erkennen und kritisch hinterfragen.

Modul 8 (Politische Bildung): Identitäten

- *Kompetenzkonkretisierung:*
  - Politische Urteile hinsichtlich ihrer Qualität, Relevanz und Begründung beurteilen;
  - Eigene politische Urteile fällen und formulieren;
  - Interessens- und Standortgebundenheit politischer Urteile feststellen;
- *Thematische Konkretisierung:*
  - Die Begriffe Identität und Identitätsbildung erklären und problematisieren;
  - Zwischen Selbst- und Fremdbild unterscheiden sowie die Bereitschaft zur Selbstreflexion entwickeln;
  - Bausteine nationaler Identitäten hinterfragen, Entstehungsmechanismen von Nationalismus analysieren;
  - Die Frage der europäischen Identitätsbildung zwischen nationalen Interessen und globalen Herausforderungen diskutieren.[168]

An den Festlegungen der Module werden gewisse historische und gesellschaftliche Grundannahmen deutlich, die für Lehrer*innen und Schulbuchautor*innen weisend sind und ebenso den Grad an inhaltlicher Konkretisierung anzeigen. So wird zwar festgelegt, dass es Auswirkungen von Kolonialismus und Imperialismus gibt bzw. diese zu diskutieren sind. Auf welche Art und Weise diese gegenwärtig vorhanden sind– ‚ökonomisch, politisch, kulturell? - wird nicht beschrieben. Ebenso wird der Identitätsbegriff aufgeführt, den es zu erklären und problematisieren gilt. Eine Grunddefinition bzw. verschiedenste Zugänge zu Identität werden nicht ausgeführt. Deshalb beschäftigt sich die vorliegende Schulbuchanalyse genau mit diesen inhaltlichen Ausgestaltungen. Es ist klar, dass sich Schulbuchinhalte an wissenschaftliche Prinzipien, die im Lehrplan auch zu den didaktischen Prinzipien gezählt werden, halten müssen. Dabei ist auf die wissenschaftliche Vertretbarkeit, die wissenschaftliche Multiperspektivität und auf die Vertretbarkeit der verwendeten Methoden zu achten.[169]

[168]Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Online unter: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01, letzter Zugriff: 29.03.21.

[169]Vgl. Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016), S. 7.

Christine Ottner und Alexander Preisinger weisen in ihrer Ausführung über den HAK-Lehrplan von 2014 auf die Interpretationsspielräume der Lehrplanformulierung hin, die Schulbuchautor*innen vor die Aufgabe stellt, sehr allgemeine Formulierungen mit konkretem, fachwissenschaftlichem Wissen zu füllen.[170] Zusätzlich wird im Lehrplan festgelegt, dass unterschiedliche geschichtswissenschaftliche Zugänge wie Geschichtskultur, Geschlechtergeschichte oder Politische Bildung zu wählen sind. Im Lehrplan 2016 nimmt vor allem die Globalgeschichte einen bedeutsamen Stellenwert ein, wobei ein zu starker politikwissenschaftlicher Zugang vermieden werden soll. Letztlich ist bei der inhaltlichen Ausgestaltung der thematischen Konkretisierungen auch auf den Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen zu achten und es sind fachdidaktische Überlegungen miteinzubeziehen.[171]

Ein weiterer Punkt ist die Strukturierung von Schulbüchern nach sogenannten Modulen. Diese basiert ebenso auf dem Lehrplan, der auf Module hin ausgerichtet ist, weil auf eine chronologische „Meistererzählung" verzichtet werden soll, da diese stets ein gesellschaftliches Konstrukt darstellt. Durch einen Zugang zur Vergangenheit und Gegenwart über thematische Module wie „Identität" oder „Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden" werden dagegen Kompetenzen ausgebildet und exemplarisches Lernen ermöglicht. Reines Faktenwissen wird als wenig sinnvoll oder nachhaltig betrachtet. Diesen Überlegungen kommt der Lehrplan, der den Lehrstoff in Module einteilt, nach, wobei eine gewisse Chronologie dennoch beibehalten wird, die aber im Unterricht reflexionsbedürftig bleibt. So sollen die Schüler*innen die Einteilungen und inhaltlichen Ausgestaltungen von Epochen kritisch reflektieren und dekonstruieren lernen.[172] Die modulare Einteilung kann bei der Schulbucherstellung auch als Herausforderung angesehen werden, da sich durch die Aufteilung in Themenschwerpunkte gegebenenfalls gewisse Inhalte wiederholen müssen und historische Prozesse weniger gut beleuchtet werden können. Das Schreiben eines Schulbuches ist somit auch von der Herausforderung geprägt, die inhaltlichen Anforderungen des Lehrplans zu erfüllen, qualitätsvoll zu arbeiten und gleichzeitig einen bestimmten Seitenumfang nicht zu überschreiten.[173]

[170]Vgl. Ottner, Preisinger, Spielregeln der Schulbucherstellung nach dem Lehrplan für die Handelsakademien, S. 72.
[171]Vgl. Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung" (2016), S. 13f.
[172]Vgl. Ebenda, S. 3f.
[173]Vgl. Ottner, Preisinger, Spielregeln der Schulbucherstellung nach dem Lehrplan für die Handelsakademien, S. 72f.

Abschließend sollen noch kurz das im Lehrplan verankerte „Lernen mit Konzepten“ und die Basiskonzepte erwähnt werden. Die Basiskonzepte sind abstrakt gehalten und verdeutlichen, dass im Unterricht das Geschichtswissen auf besondere Art und Weise reflektiert werden muss. Geschichtsunterricht soll:

> „(a) das Zustandekommen von historischem und politischem Wissen reflektieren (Belegbarkeit, Konstruktivität, Kausalität, Perspektive und Auswahl),
>
> (b) Zeit als grundlegendes Konzept des historischen Denkens zwischen Kontinuität und Wandel beachten (Zeitverläufe, Zeiteinteilung, Zeitpunkte), sowie
>
> (c) Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren (Struktur, Macht, Kommunikation, Handlungsspielräume, Lebens-/Naturraum, Normen, Arbeit, Diversität und Verteilung).“[174]

Das Arbeiten von Konzepten geht dabei nicht von eindeutigen Definitionen der jeweiligen Konzepte aus, die einfach gelernt werden können.[175] Basiskonzepte sind vielmehr als gesellschaftlich geteilte Ideengebilde zu verstehen, die aber individuell besetzt sind. Ziel in der Schule ist es, die Schüler*innen zur Hinterfragung und Erweiterung ihrer eigenen Konzepte zu bringen. Darüber hinaus können Lehrpersonen auch Teilkonzepte verwenden bzw. selbst bestimmen. Teilkonzepte sind Begrifflichkeiten, die sich eines Basiskonzeptes oder mehreren Basiskonzepten zuordnen lassen. Als Beispiel kann die Thematisierung des Teilkonzepts „Revolution“ im Unterricht genannt werden, die mit den Basiskonzepten „Macht“, „Verteilung“ und „Diversität“ in Verbindung steht. Es kann beispielsweise danach gefragt werden, wer die Macht für gesellschaftliche Transformationen hat. So lässt sich die Frage nach Macht in der Gesellschaft nicht nur anhand der Französischen Revolution diskutieren, sondern auch an anderen Fallbeispielen von Revolutionen. Basis- und Teilkonzepte setzten historische Ereignisse also in Beziehung und ermöglichen Vergleiche.[176]

Die Ausführungen über den Geschichtelehrplan der Sekundarstufe 1 machen deutlich, welche Anforderungen an Schulbuchautor*innen gestellt werden. Die inhaltliche Gestaltung der Schulbücher soll das Erlernen von Kompetenzen ermöglichen, Konzepte reflektieren, dabei inhaltlich fachwissenschaftlich sein und didaktische Prinzipien einhalten, sowie modular

[174]Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Online unter: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01, letzter Zugriff: 29.03.21.
[175]Vgl. Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016), S. 10.
[176]Vgl. Ebenda, S. 5.

strukturiert sein. Die Erfüllung dieser Forderungen hängt nun von einer Vielzahl weiterer Faktoren ab.

- **Weitere Einflüsse auf die Schulbuchgestaltung.**

Neben dem staatlichen Einfuss sind Schulbuchinhalte auch von wirtschaftlichen Interessen geprägt, da die Produktion von Schulbüchern von privaten Schulbuchverlagen, die einen großen Markt bedienen und die Herstellung finanzieren, abhängig ist.[177] So wirken auch die Verlage auf die Gestaltung der Schulbücher ein und die Qualität der Schulbücher wird von den Profitaussichten der Verlage beeinflusst. Beispielsweise kommt es bei sinkenden Profiten zu einer Verkürzung der Produktionsabläufe und mehr Zeitstress für die Produzent*innen. Ebenso kann es zu redaktionellen Vorgaben kommen, die Einsparungen bei der Schulbuchproduktion vornehmen. In der Praxis kann dies heißen, dass nur noch eine bestimmte Anzahl von Themen neu ausgearbeitet wird und ansonsten Inhalte aus anderen Schulbüchern derselben Reihe übernommen werden.[178] Außerdem ist nach Höhne der klassische Schulbuchmarkt in Deutschland von einem Trend zur Mono- bzw. Oligopolisierung gekennzeichnet, da drei große Verlagsgruppen den Markt dominieren: die Klettgruppe, die Franz Cornelsen Bildungsgruppe und Westermann.[179] Bei der Recherche zu österreichischen Schulbüchern, die in dieser Arbeit analysiert werden, zeigt sich, dass der Österreichische Bundesverlag, der „Bausteine 3“ und „Querdenken 3“ publiziert und sich auf die Produkton von Schulbüchern für alle Schulformen spezialisiert hat, seit 2007 Teil der deutschen Klettgruppe ist.[180] Ebenso gehört der Veritas Verlag, der das Schulbuch „Meine Geschichte 3“ veröffentlicht, seit 1996 zur deutschen „Franz Cornelsen Bildungsgruppe“.[181]

Neben einer einfachen Vorstellung, dass bildungspolitische Einflüsse bzw. die Vorgaben der Lehrpläne und ökonomische Interessen der Verlage die Schulbuchgestaltung beeinflussen, weist Felicitas Macgilchrist auf eine grundlegende Komplexität der Schulbuchproduktion hin. Verlage versuchen nicht einfach bildungspolitische Forderungen zu übernehmen, sondern sie interpretieren, reproduzieren oder verändern selbstständig die jeweiligen Diskurse. Autor*innen und Redakteur*innen der Schulbücher sind dabei selbst diskursiv geprägt. Das Schulbuch entsteht nach Macgilchrist als ein „mehrschichtiges Hybrid“, das von verschiedenen

[177]Vgl. Fuchs, Niehaus, Stoletzki, Das Schulbuch in der Forschung, S. 16.
[178]Vgl. Höhne, Ökonomisierung der Produktion von Schulbüchern, Bildungsmedien und Vermittlungswissen, S. 141-162.
[179]Vgl. Ebenda, S. 154.
[180]Vgl. Österreichischer Bundesverlag, Wir leben Bildung. Online unter: Wir leben Bildung | öbv Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, Wien (oebv.at), letzter Zugriff: 03.03.2021.
[181]Vgl. Veritas Verlag, Geschichte von Veritas. Online unter: https://www.veritas.at/about/geschichte, letzter Zugriff: 03.03.2021.

Teilnehmer*innen gestaltet wird. So beeinflussen, neben den direkt beteiligten Redakteur*innen und Schulbuchautor*innen, etwa auch Lehrende, Lernende, Lehrpläne, Massenmedien, Länder, Interessensverbände und Technologien die Schulbuchproduktion und stehen in weiterer Folge in einer wechselseitigen Beziehung zueinander.[182] Ähnlich sehen dies auch Ottner und Preisinger, wenn sie konstatieren, dass Schulbücher aus einem Zusammenwirken verschiedener Bereiche enstehen und von vielen Einflüssen abhängig sind. (Siehe Abb. 5)[183]

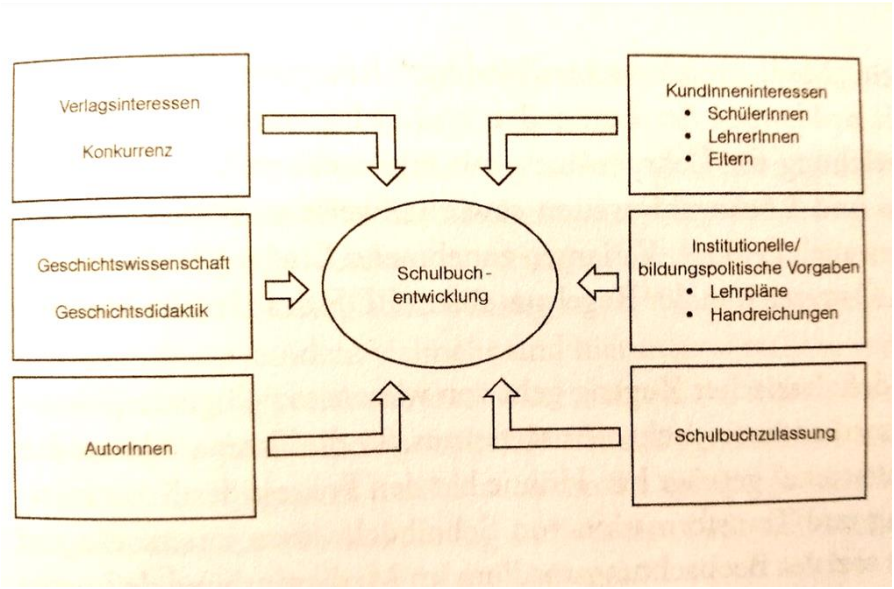


Abbildung 5- Ottner, Preisinger, Spielregeln der Schulbucherstellung nach dem Lehrplan für die Handelsakademien, S. 66.

Die Schulbuchproduktion kann dabei in verschiedenen Kräftefeldern, in denen verschiedene Akteur*innen ihre Interessen vertreten, verortet werden. Dabei sind diese dynamischen Prozesse nicht nur von politischen Vorgaben abhängig, sondern auch von bestimmten sozialen, wissenschaftlichen und institiutionellen Voraussetzungen. Die Schulbuchherstellung ist demnach ein Prozess der Kommunikation und Konflikaustragung.[184] Dabei soll das Produkt mindestens drei verschiedenen Rezipient*innengruppen genügen: der Approbationskommission, den Lehrenden selbst und natürlich auch den Schüler*innen.[185]

[182]Vgl. Macgilchrist, Schulbuchverlage als Orte der Diskursproduktion, S. 254.
[183]Vgl. Ottner, Preisinger, Spielregeln der Schulbucherstellung nach dem Lehrplan für die Handelsakademien, S. 66.
[184]Vgl. Ebenda, S. 68f.
[185]Vgl. Ebenda, S. 77f.

6.2. Fragestellung der Analyse.

Die österreichische Schulbuchforschung lässt sich in unterschiedliche Bereiche einteilen. Einerseits gibt es Studien, die Schulbücher inhaltlich auf ein bestimmtes Thema hin erforschen und gegenüberstellen. Andererseits werden Schulbücher unter einer fachdidaktischen Perspektive analysiert. Diese beiden Ansätze zählen zur produktorientierten Schulbuchforschung, die inhaltsanalytische, historische und vergleichende Aspekte ins Zentrum rückt. Ebenso gibt es Forschungsperspektiven, die sich für die Verwendungsweise von Schulbüchern interessieren und nicht mehr Schulbücher als Produkte zum Ausgangspunkt der Forschung wählen, sondern deren praktische Anwendung im Unterricht. Diese Zugänge werden auch als wirkungsorientierte Schulbuchforschung bezeichnet und sind als jüngerer wissenschaftlicher Ansatz zu bezeichnen. Dabei wird reflektiert, dass Lehrer*innen Schulbücher eigentümlich verwenden und Inhalte unterschiedlich bearbeitet werden.[186] Außerdem ist die diskursanalytische Schulbuchforschung zu erwähnen, die die gesellschaftliche Funktion von Schulbüchern erforscht und deren Inhalte in gesellschaftliche und historische Kontexte setzt.[187] Die vorliegende Schulbuchanalyse versteht sich als Teil der produktorientierten Forschungsperspektive.

Im theoretischen Teil der vorliegenden Diplomarbeit, die das Verständnis von Identität in Postkolonialen Studien und dessen Mehrwert für den Geschichtsunterricht in einer pluralistischen Gesellschaft untersucht, wurden zunächst die Postkolonialen Studien und deren Identitätsverständnis vorgestellt. Das Ziel der Schulbuchanalyse ist es nun, die inhaltlichen Angebote von Identität in den Schulbüchern herauszuarbeiten und mit den postkolonialen Theorien zu vergleichen. Zusammengefasst lautet die Frage für die Erstellung der Analysekategorien:

„Welches Verständnis von Identität wird in den Schulbüchern vermittelt?“

[186]Vgl. Ottner, Preisinger, Spielregeln der Schulbucherstellung nach dem Lehrplan für die Handelsakademien, S. 65.
[187]Siehe: Thomas *Höhne*, Die thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Reiner, Keller, u.a. (Hg.), Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskuranalyse, Bd. 2. Forschungspraxis (Opladen 2008), S. 423-453;
Eleftherios *Klerides*, Imagining the Textbook. Textbooks as Discourse and Genre. In: Journal of Educational Media, Memory, and Society, 2/1 (2010), S. 31-54; Judith Breitfuß, Thomas Hellmuth, Isabella Schild, Diskursanalytische Schulbuchforschung. Beiträge zur einer „Kritischen Geschichtsdidaktik“, Frankfurt a. M. 2021 (im Druck, erscheint im Frühjahr 2021).

Dieses Verständnis von Identität wird dabei hinsichtlich zweier Perspektiven analysiert:

a) Explizite Erklärungen: Was ist Identität?
b) Implizite Aussagen: Welches gesellschaftliche Selbstbild Österreichs/Europas wird vermittelt?

6.3. Ablaufmodell der Analyse: Kategoriensystem.

Die Erstellung der Analysekategorien erfolgt induktiv, basierend auf der Durchsicht des Quellenmaterials und wird auf die Kategorien a), b) und c) geteilt. Eine Erklärung des Identitätsbegriffes ist laut Lehrplan der Sekundarstufe I im Modul 8 vorgesehen und wird auch in den Schulbüchern umgesetzt. Diese Erklärung gilt es herauszuarbeiten, weshalb auf eine vorangehende, allgemeine Definition von Identität verzichtet wird und vielmehr die Resultate der Schulbuchanalyse postkolonialen Zugängen gegenübergestellt werden.

Fragen, die die Erklärungen zu Identität aufschlüsseln, gilt es in der Kategorie a) zu behandeln. In der Kategorie b) wird das konstruierte Selbstverständnis von Europa/Österreich analysiert, und schließlich in der Kategorie c) die Darstellung von Kolonialismus behandelt.

Kategorie a) Der theoretische Identitätsbegriff:

Was wird unter dem Identitätsbegriff verstanden?

Welcher Bezug wird zwischen Ich und den anderen hergestellt?

Wird der Identitätsbegriff als uneindeutig und wissenschaftlich diskutierbar kontextualisiert?

Was wird unter kollektiver/nationaler Identität verstanden?

Kategorie b) Die Selbstkonzeption Europas/Österreichs:

Welche Aussagen werden über eine europäische Identität gemacht?

Wird „Weißsein“ über das Bildmaterial der Schulbücher indirekt als Norm etabliert?

Kategorie c) Die Darstellung von Kolonialismus:

Wie werden die Beziehungen zwischen Kolonialist*innen und Kolonisierten beschrieben?

Finden sich außereuropäische Perspektiven bei der Behandlung von Kolonialismus und Imperialismus?

Welche Auswirkungen des Kolonialismus und Imperialismus auf die Gegenwart werden thematisiert?

- **Kategorientabelle.**

a) Der theoretische Identitätsbegriff:

Unterkategorie:	Ankerbeispiel:
Was wird unter dem Identitätsbegriff verstanden?	„Identität bedeutet „gleich sein“, „Übereinstimmung“. Wenn die Polizei die Identität einer Person feststellen muss, dann werden die Angaben der Person mit bestimmten Merkmalen wie Aussehen, Alter und ähnlichen Dingen, zum Beispiel in einem Personalausweis, verglichen.“[188]
Welcher Bezug wird zwischen Ich und den anderen hergestellt?	„Fremdbild und Selbstbild unterscheiden sich immer voneinander. Das Bild, das andere von jemandem haben, beschreibt die Erwartungshaltung an diese Person bzw. Gesellschaft. Durch den Vergleich mit Fremdbildern kann das Selbstbild angepasst werden.“[189]
Wird der Identitätsbegriff als uneindeutig und wissenschaftlich diskutierbar kontextualisiert?	„Erkläre in eigenen Worten, was mit dem Begriff „Identität“ gemeint sein kann.“[190]
Was wird unter kollektiver/nationaler Identität verstanden?	„Bei einer Nation handelt es sich um eine meist in einem gemeinsamen Staat lebende Gruppe von Menschen, die sich zusammengehörig fühlt. Zum Zusammengehörigkeitsgefühl tragen verschiedene Bausteine bei, wie eine gemeinsame Sprache, Geschichte, Religion oder Kultur. Nicht immer müssen alle Elemente gleichermaßen vorhanden sein. Entscheidend ist, dass sich die Angehörigen einer Nation als „Wir- Gruppe“ verstehen. Wir sprechen von einem nationalen Bewusstsein oder von einer nationalen Identität.“[191]

[188]Bachlechner, Benedik, Graf, Niedertscheider, Senfter, Bausteine 3, S. 114.
[189]Brait, Sommer- Hubatschke, Querdenken 3, S. 69.
[190]Bachlechner, Benedik, Graf, Niedertscheider, Senfter, Bausteine 3, S. 115.
[191]Ebenda, S. 70.

b) Die Selbstkonzeption Europas/Österreichs:

Welche Aussagen werden über eine europäische Identität gemacht?	„Über viele Jahrhunderte führten in Europa Staate Kriege miteinander. Jeder Staat grenzte sich gegen andere ab. Um künftige Kriege zu vermeiden, wurde die Idee eines gemeinsamen Europas entwickelt. Die Menschen sollten sich als Europäerinnen und Europäer fühlen. Bisher ist dieses Ziel noch nicht erreicht.“[192]
Wird „Weißsein“ über das Bildmaterial der Schulbücher indirekt als Norm etabliert?	Das Modul 8, 9 mit dem Titel „Politische Bildung“ von S. 112-127 behandelt die Themen „Identität“, „Nationalbewusstsein“ und „Wählen“. Es finden sich insgesamt 25 Fotografien von Menschen in diesem Kapitel, die Bilder aus dem Alltag zeigen oder Meinungen versinnbildlichen. Es findet sich keine einzige Fotografie einer „person of color“.[193]

c) Die Darstellung von Kolonialismus:

Wie werden die Beziehungen zwischen Kolonialist*innen und Kolonisierten beschrieben?	Auf der Seite 53 ist eine Fotografie, mit dem Untertitel „Kolonialbeamte lassen sich von Einheimischen bedienen“ von 1910, Deutsch-Ostafrika, abgebildet. Darauf sind fünf Kolonialbeamte mit weißen Hüten an einem Tisch sitzend, und dahinterstehend ein schwarzer Mann, der ihr Diener ist, zu sehen.[194]
Finden sich außereuropäische Perspektiven bei der Behandlung von Kolonialismus und Imperialismus?	„Die Deutschen begannen, die Leute zu quälen, indem sie sie zwangen, sehr hart zu arbeiten. Sie mussten sehr schwere Baumstämme von den Matrimira Wäldern bis zur Boma tragen, um dort Bauholz daraus zu machen. Das ist eine Strecke von 32 Kilometern (…). Quelle: Ein Afrikaner beschreibt seine Arbeit beim Bau von Verkehrswegen in Tansania (…).“[195]

[192]Bachlechner, Benedik, Graf, Niedertscheider, Senfter, Bausteine 3, S. 119.
[193]Vgl. Ebenda, S. 112-127.
[194]Vgl. Ebendas, S. 53.
[195]Ebenda, S. 54.

Welche Auswirkungen des Kolonialismus und Imperialismus auf die Gegenwart werden thematisiert?	„Viele Staaten blieben arm und werden Entwicklungsländer genannt, weil sie nach wie vor wirtschaftlich von den ehemaligen Kolonialmächten abhängig sind.“[196]

6.4. Anwendung der Kategorien auf die Schulbücher.

6.4.1. Kategorie a) Der theoretische Identitätsbegriff:

Was wird unter dem Identitätsbegriff verstanden?

Bausteine 3.

Im Schulbuch „Bausteine 3“ wird der Identitätsbegriff in einem Unterkapitel mit dem Titel „Woher komme ich?“ behandelt und findet sich auf den Seiten 114-115. Der Begriff Identität wird einerseits als Übereinstimmung mit bestimmten Merkmalen definiert und andererseits auch im Verständnis von Identität als „Einzigartigkeit“ kontrastiert:

> „Identität bedeutet „gleich sein“, „Übereinstimmung“. Wenn die Polizei die Identität einer Person feststellen muss, dann werden die Angaben der Person mit bestimmten Merkmalen wie Aussehen, Alter und ähnlichen Dingen, zum Beispiel in einem Personalausweis, verglichen. Sind die dort enthaltenen Angaben gleich mit dem, was die Person sagt, dann ist deren Identität nachgewiesen. Identität bedeutet auch etwas viel Komplizierteres: Die Einzigartigkeit jedes Menschen. Die Suche nach dem, was jede und jeden einzigartig macht, beschäftigt uns besonders stark in der Jugend.“[197]

Darüber hinaus wird Identität in Bezug auf zwei weitere Kategorien erwähnt, und zwar der angeborenen Identität und der kulturellen Identität. Die angeborene Identität wird sehr knapp im Kontext von körperlichen Merkmalen erwähnt, z.B. Blutgruppe, Aussehen, Fingerabdruck und DNS. Bei der kulturellen Identität geht es um die Einflüsse von Gruppen, in denen Menschen leben.

Zusammenfassend werden die angeborene Identität und die kulturelle Identität als Faktoren bezeichnet, die den Einzelnen/die Einzelne auszeichnen. Dabei wird erwähnt, dass sich manche Kennzeichen (körperliche und kulturelle) im Laufe des Lebens verändern können.

[196]Brait, Sommer- Hubatschke, Querdenken 3, S. 20.
[197]Bachlechner, Benedik, Graf, Niedertscheider, Senfter, Bausteine 3, S. 114.

Der Begriff „Kultur“ wird dabei nicht explizit thematisiert, sondern wird nur als attributives Adjektiv von Identität erwähnt („kulturelle Identität“).Was gemäß Bausteine 3 unter Kultur zu verstehen ist, macht indirekt folgende Grafik deutlich:

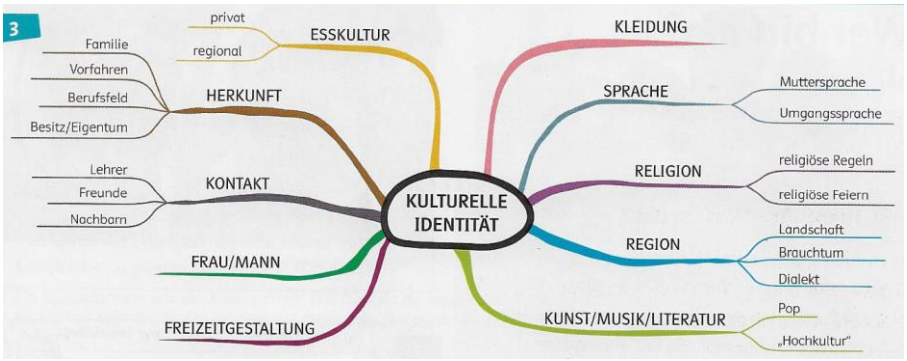


Abbildung 6- Bausteine 3, S. 115

Kultur und kulturelle Identität werden dabei eher als Oberbegriffe für unterschiedliche Kategorien und nicht als kreative Prozesse betrachtet. Darüber hinaus ist es fraglich, inwiefern diese Kategorien voneinander abgrenzbar sind. Beispielsweise findet sich Umgangssprache als Zuordnung zu „Sprache“, wobei sich unter „Region“ der Begriff „Dialekt“ befindet, der aber eigentlich auch zur Sprache gezählt werden könnte.

Ebenso wird die kulturelle Identität im Unterpunkt 4) problematisiert. Es wird ein Foto einer jungen Frau abgebildet mit folgender Textunterschrift:

Abbildung 7- Bausteine 3, S. 115

Der Arbeitsauftrag 6) formuliert nun, dass die Schüler*innen mit Hilfe der Abbildung 4) folgende Frage erörtern sollen:

> „Stelle fest, welche Probleme (…) bei der Suche nach der eigenen Identität genannt werden.“[198]

Dabei muss erwähnt werden, dass im Unterpunkt 4) nicht wirklich Probleme genannt werden, sondern diese eher „zwischen den Zeilen“ herauszulesen sind. Darüber hinaus werden keine Möglichkeiten und Chancen von Menschen mit Migrationsbiografien in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen kulturellen Kontexten erwähnt. Migrationskontexte werden in diesem Fall nur problematisiert. Ebenso ist die Formulierung, „Ich bin Österreicherin, aber…“, kritisch zu betrachten, da sie einen Unterschied zu Österreicher*innen ohne Migrationsbiografie herstellt.

Querdenken 3.

Im Schulbuch „querdenken 3“ wird „Identität“ ebenso auf einer Doppelseite behandelt und zunächst beschrieben als

> „einzigartige Persönlichkeitsstruktur eines Lebewesens bzw. das Selbstverständnis einer Person der Personengruppe.“[199]

Diese einzigartige Identität eines Menschen findet, gemäß dem Schulbuch, Ausdruck in Mimik, Gestik, Sprache, körperliche Merkmale sowie Stärken oder Schwächen eines Menschen. Als wesentliche Bestandteile der Identität werden fünf Säulen aufgeführt, die eine stabile Persönlichkeit ermöglichen. Das ist erstens der „Leib“, der auch als der Körper einer Person beschrieben wird. Als Beispiele werden ebenso Gesundheit, Fitness und Gefühle angeführt. Zweitens wird das „soziale Netzwerk“ eines Menschen angeführt, wobei beispielsweise Familie, Freunde, Arbeitsplatz, etc. erwähnt werden. Außerdem gehört als dritte Säule die „Arbeit und Leistung“ eines Menschen zu seiner Identität. Dieser Unterpunkt umfasst die Tätigkeiten, mit denen sich eine Person identifiziert oder identifiziert wird, beispielsweise die Arbeitsleistung oder Erfolgserlebnisse. Als Punkt vier wird schließlich die „materielle Sicherheit“ erwähnt, welche den Besitz von Gütern einer Person oder den ökologischen Raum, dem sie sich zugehörig fühlt, meint. Als Beispiele werden Nahrung, Kleidung und Geld angeführt. Eine genauere Definition von „ökologischem Raum“ erfolgt allerdings nicht. Somit bleibt der Begriff etwas unklar. Sind damit nur die ökonomischen Verhältnisse des Lebensortes

[198]Vgl. Bachlechner, Benedik, Graf, Niedertscheider, Senfter, Bausteine 3, S. 115.
[199]Brait, Sommer- Hubatschke, Querdenken 3, S. 68.

gemeint? Als fünfter wesentlicher Bestandteil der Identität werden die „Werte“ erwähnt und als Überzeugungen, die jemand vertritt, beschrieben. Als Beispiele werden lediglich Tradition und Religion angeführt. Diese Säulen werden nun als zentral für eine stabile Identität beschrieben. Sollten sich eine oder mehrere Säulen stark verändern bzw. wegbrechen, kann es zu einer Identitätskrise kommen. Eine nähere Beschreibung dessen, was eine Identitätskrise auszeichnet, wird nicht gemacht. Über diese fünf Säulen hinaus wird ein Begriff als besonders wichtig für die Identitätsbildung herausgekehrt, das ist jener der Heimat. Diese wird beschrieben als:

> „Ort, an dem man sich zuhause fühlt“.[200]

Diese Annahme wird nicht näher begründet. Im Schulbuch „querdenken 3“ wird Identität als beschreibbar in Form von Inhalten/Merkmalen verstanden. Das wird ersichtlich an der Übung A1), bei der es darum geht, Begriffe und Symbole, die die Schüler*innen als Teil ihrer Identität ansehen, in die Umrisse einer Figur zu schreiben. Dennoch wird Identität als veränderlich beschrieben und die Schüler*innen werden in einem Arbeitsauftrag dazu aufgefordert, sich Szenarien zu überlegen, die zu einer Veränderung der „Identitätssäulen“ führen können. Anschließend gibt es auch noch eine Diskussionsaufgabe, bei der sich Schüler*innen Maßnahmen von Politik und Gesellschaft überlegen sollen, die Identitätskrisen auf der Ebene von Arbeit und Leistung sowie materielle Sicherheit vorbeugen könnten. Ebenso wird erwähnt, dass die Bildung von Identität auch von anderen Menschen abhängig ist:

> „Die Identitätsbildung verläuft bei jedem Menschen anders. Die Identität entwickelt und verändert sich im Laufe des Lebens. Dabei werden Informationen zum Selbstbild (Wie sehe ich mich selbst?) bzw. Fremdbild (Wie werde ich von meinen Mitmenschen gesehen?) analysiert, bewertet und verglichen.“[201]

Wie auf Selbst- und Fremdbild eingegangen wird, wird allerdings näher in der nächsten Frage der Kategorie a), „Welcher Bezug wird zwischen Ich und den anderen hergestellt?“, aufgeführt.

Meine Geschichte 3.

Auf der Einstiegsseite wird Identität als Thema aufgemacht und dazu offene Fragen formuliert:

> „Was passt zu mir? Wer bin ich? Wie sehen mich die anderen? Was macht mich aus? Wer und was beeinflusst mich? Wer möchte ich sein?“[202]

[200]Vgl. Brait, Sommer- Hubatschke, Querdenken 3, S. 68.
[201]Ebenda, S. 68.
[202]Hofer, Paireder, Meine Geschichte 3, S. 112.

Ebenso wird „Identität“ über diese Grafik thematisiert:

Abbildung 8- Meine Geschichte, S. 114.

Dazu wird ein Zitat von Heinrich Ammerer, einem österreichischen Historiker und Fachdidaktiker, angeführt:

> „Jeder Mensch hat eine Identität. Darunter versteht man die verschiedenen Merkmale, die den einzelnen Menschen ausmachen. Zur Identität gehört, dass man sich bestimmten gesellschaftlichen Gruppen zugehörig fühlt, die diese Merkmale teilen (und anderen Gruppen nicht).“[203]

Mit Hilfe der Grafik und des Zitates sollen die Schüler*innen bestimmen, was Identität bedeutet. Anschließend gibt es einen Arbeitsauftrag, der sie auffordert, ihre Identität in einer Collage oder einer Grafik darzustellen. Danach erfolgt eine Erklärung zur „Identitätsbildung“, die im Kontext von Selbst- und Fremdbild vermittelt wird, wobei auch auf den Unterschied von Selbst- und Fremdbild verwiesen wird.

Auf Seite 116 wird ebenfalls erklärt, was unter „identifizieren“ verstanden wird:

> „sich mit etwas identifizieren: aus Überzeugung mit etwas übereinstimmen“[204]

Welcher Bezug wird zwischen Ich und den anderen hergestellt?

Bausteine 3.

Auf den Seiten 116-117 wird das Thema der „Persönlichkeitsentwicklung“ in einer Gesellschaft behandelt. Dabei werden die Gesellschaft bzw. der Staat und die Mitmenschen als Ermöglichungsbedingung einer Persönlichkeitsentwicklung gesehen. Als theoretisches Fundament ist die Theorie Maslows zentral, dessen Bedürfnispyramide abgebildet wird. Sie folgt der Annahme, dass die „Persönlichkeitsentwicklung“ die Spitze der menschlichen Bedürfnisse bildet und diese Letztbestrebung der Menschen ist. Was dabei unter Persönlichkeitsentwicklung zu verstehen ist, beziehungsweise eine nähere Erklärung der

[203]Hofer, Paireder, Meine Geschichte 3, S.114
[204]Ebenda, S. 116.

Theorie Maslows erfolgt im Schulbuch nicht. Somit ist die Lehrperson selbst angehalten, sich mit Maslow auseinanderzusetzen.

Welche gesellschaftlichen Faktoren sind nun bestimmend, um sich selbst „entwickeln" zu können? Als erstes kommt es zur Thematisierung von politischen Systemen. Dabei werden die Gegensätze Diktatur und Demokratie hervorgehoben: „Du bist nichts! in einer Diktatur" vs. „Demokratie bedeutet freie Entfaltung der Persönlichkeit". Zentral ist der Verweis, dass in diktatorischen Staatsystemen die Menschen kaum die Möglichkeit haben, ihre Persönlichkeit zu entwickeln. Neben dem Einfluss des politischen Systems auf die Persönlichkeitsentwicklung werden auch die individuellen Lebensumstände und die Erziehung erwähnt,

> „Die Möglichkeit, die eigene Persönlichkeit zu entfalten, hängt nicht nur von der Politik und der Erziehung ab. Wesentlich sind auch andere Lebensumstände, die manchmal schwer zu verändern sind. Einige Dinge kann man jedoch selbst verändern. Daher ist es wichtig, über sich selbst ehrlich nachzudenken und Kritik als Anregung dazu zu verstehen, die eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln."[205]

Fraglich ist, wieso nun von Erziehung gesprochen wird, wenn diese im Kapitel gar nicht behandelt wurde. Zusammengefasst sind laut Schulbuch im Menschen Ziele, Talente und Wünsche vorhanden, wobei die Gesellschaft und Politik die zentrale Ermöglichungsbedingungen der Persönlichkeitsentwicklung sind. Letztlich wird aber noch die Annahme von Kritik als wichtige Verbindung zu anderen Menschen beschrieben, um die eigene Persönlichkeit zu entwickeln. Ebenso gibt es auf Seite 117 eine Übung zu konstruktivem Feedback.

Ein Zusammenhang zwischen Selbstbild und Fremdbild wird schließlich in einer Abbildung, die sich am „Johari-Fenster" orientiert, hergestellt. Dabei kommt auch die unbewusste Ebene des Ichs ins Spiel. Nähere Erläuterungen dazu gibt es im Schulbuch nicht. Erwähnt werden kann, dass das „Johari-Fenster" 1955 von Joseph Luft und Harry Ingham entwickelt wurde. Es verdeutlicht, dass es Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdbild gibt. Ziel dieser Theorie ist es, mehr Bewusstsein über sich selbst, eigene Verhaltensweisen und Gewohnheiten zu erlangen und damit sein eigenes Handeln zu adaptieren.[206] Es geht also um die mögliche Integration des Fremdbildes ins Selbstbild. Der Anteil im Menschen, der einem selbst unbewusst ist, aber für andere sichtbar, sollte in dieser Theorie verkleinert werden zu Gunsten des bewussten, gemeinsam geteilten Wissens. Dies passiert über Feedback. Ebenso ist es gemäß der Theorie gut, wenn das Fenster der persönlichen Geheimnisse klein gehalten ist, da durch offene

[205]Bachlechner, Benedik, Graf, Niedertscheider, Senfter, Bausteine 3, S. 116.
[206]Vgl. Eremit, Weber, Individuelle Persönlichkeitsentwicklung: Growing by Transformation, S. 37.

Kommunikation das eigene Verhalten für andere besser nachvollziehbar wird.[207] Die Theorie zum „Johari-Fenster“ passt jedenfalls gut zum Ansatz der Annahme von Feedback und Persönlichkeitsentwicklung des Schulbuchs. Die Abbildung macht deutlich, dass es Unterschiede im Wissen über sich selbst und dem Blick von anderen gibt, dass Selbst- und Fremdbild somit nicht übereinstimmen, und dass es Dinge gibt, die einem im Unbewussten verborgen sind. Des Weiteren wird das Selbstbild in einer anderen Aufgabenstellung thematisiert. In einer Karikatur wird gezeigt, wie sich das Selbstbild vom „wahren Sein“ unterscheiden kann. Angemerkt werden muss, dass in der Karikatur ebenfalls ein Genderaspekt mitschwingt, der aber nicht thematisiert wird. In der Aufgabenstellung wird lediglich eine „Analyse“ der Abbildung gefordert.

Das Thema Geschlecht und Gesellschaft wird schließlich auf der gegenüberliegenden Seite 117 mit dem Thema „Rollenbilder“ aufgegriffen. Hier gibt es zwei Abbildungen, die gegenwärtige Rollenbilder in Bezug auf die Gesellschaft thematisieren. Abgebildet wird eine Fotografie einer Frau, die einen Bagger steuert, daneben ein Mann, der mit Kindern spielt.

In der Bildunterschrift heißt es:

> „Die Baggerfahrerin und der Kindergärtner sind für viele ein ungewöhnlicher Anblick. Oft werden bestimmte Berufe als nur für Männer oder nur für Frauen geeignet angesehen. Dabei wird an die Interessen und Fähigkeiten der jeweiligen Person nicht gedacht.“[208]

Ein Bezug zwischen Rollenbildern und Selbstbild bzw. Fremdbild wird nicht explizit hergestellt.

Querdenken 3.

Hier wird die Identitätsbildung direkt mit den anderen Mitmenschen in Zusammenhang gebracht, indem das Fremdbild als Einfluss auf das Selbstbild eines Menschen erwähnt wird:

> „Als Selbstbild bezeichnet man die Vorstellung, die eine Person oder eine Gesellschaft von sich selbst hat. Es beruht auf der Selbstwahrnehmung und deckt sich zum Teil mit der Identität der Person oder Gesellschaft.“[209]

Das Fremdbild hat hingegen zwei Bedeutungen bzw. Perspektiven: Einerseits sind es eigene Bilder (Wahrnehmungen, Gefühle, Bewertungen), die man von anderen Personen oder Gesellschaften hat, andererseits bezeichnet es auch die Bilder, die jemand von einem selbst hat. Fremdbilder werden mit vergangenen Erfahrungen in Bezug gesetzt und beeinflussen die

[207]Vgl. Eremit, Weber, Individuelle Persönlichkeitsentwicklung: Growing by Transformation, S. 40.
[208]Bachlechner, Benedik, Graf, Niedertscheider, Senfter, Bausteine 3, 117.
[209]Brait, Sommer-Hubatschke, Querdenken 3, S. 68.

Erwartungen, die man gegenüber Gesellschaften bzw. Personen hat. Dabei stimmen Selbst- und Fremdbild nie überein, wobei sich das Selbstbild in Auseinandersetzung mit dem Fremdbild verändern bzw. angepasst werden kann. Negative Fremdbilder können sich dabei schlecht für das Selbstbewusstsein auswirken, positive Fremdbilder dagegen positiv. Dass Fremd- und Selbstbild unterschiedlich sind, zeigt eine Übung auf persönlicher Ebene. Dabei sollen sich je zwei Schüler*innen gegenseitig zwei Eigenschaften nennen, die sie sich jeweilig zuschreiben und dann mit ihrem Selbstbild vergleichen. Ebenso gibt es einen Bezug zum Basiskonzept Perspektive. Dieses wird kurz erklärt und anschließend sollen die Schüler*innen reflektieren, warum es zu unterschiedlichen Wahrnehmungen kommen kann.

Das Thema Selbstreflexion im Kontext zu Vorurteilen wird in einer Analyse einer Karikatur verpackt:

Abbildung 9- Querdenken 3, S. 69

Dazu passend wird in der Seitenspalte das Thema „Stereotype und Klischees“ aufgegriffen und mit dem Unbewussten im Menschen in Zusammenhang gebracht:

> „Personen oder Personengruppen werden meist unbewusst bestimmte Eigenschaften zugeordnet. Diese Zuschreibungen bezeichnet man als Stereotype oder Klischees. Daraus können Vorurteile entstehen. Diese können positiv oder negativ sein. Ein bewusster Umgang mit Wahrnehmungen voneinander spielt daher in Gruppen eine große Rolle.“[210]

Eine genauere Erklärung von Stereotypen oder Klischees gibt es nicht. Allerdings wird darunter ein Onlineverweis angeführt. Dabei muss ein Code auf der öbv-Website eingegeben werden, dessen Link auf ein YouTube Video von „PsyCuriosity“ mit dem Titel „Vorurteile und Stereotype: EINFACH ERKLÄRT“ führt und 5:28 min dauert. Darin werden Stereotype näher

[210]Brait, Sommer-Hubatschke, Querdenken 3, S. 69.

definiert, Vorteile und Nachteile behandelt und anschließend vor allem die Nachteile bei negativen Stereotypen thematisiert.[211]

Das Schulbuch „querdenken 3“ stellt einen Bezug zwischen dem Ich und den anderen in der Thematisierung von Selbst- und Fremdbild her, die zur Identitätsbildung eines Menschen beitragen. Das Fremdbild kann sich dabei auf das Selbstbild positiv oder negativ auswirken. Auf der Seite zum Thema „Fremdbild“ werden ebenso in der Seitenspalte „Stereotype und Klischees“ erwähnt und als reflexionsbedürftig herausgestellt. Eine direkte Aussage, ob bzw. wie sich Stereotype oder Klischees auf die Selbstbilder von Gruppen oder Personen und damit auf die Identität auswirken können, wird nicht gemacht, weiters werden Stereotype oder Klischees nicht in Kontext zu Rassismus oder Nationalismus gesetzt. Allerdings wird das Thema „Klischee“ zwei Seiten später im Kapitel „Nationale Identität“ in Hinblick auf Klischees über Nationen und deren Bevölkerung erwähnt. Dabei wird klar gemacht, dass sich Menschen von diesen angegriffen fühlen können und dies für das Zusammenleben negativ sein kann. Hier erfolgt ein Verweis von nationalen Klischees zur Seite über Rassismus und vice versa.

Letztlich ist noch anzumerken, dass die Erklärung von Stereotyp und Klischee im Schulbuch eher uneindeutig ausfällt. Auf Seite 69 werden beide als unbewusste Zuordnungen von bestimmten Eigenschaften auf Personen und Gruppen beschrieben. Hinsichtlich nationaler Zuschreibungen wird das Wort Stereotyp nicht verwendet und stattdessen nur das Wort Klischee. Im Kapitel über Rassismus erfolgt schließlich eine Unterscheidung von Stereotyp und Klischee, wobei Stereotyp als einprägsame, vereinfachte und generalisierte Behauptung bezeichnet wird. Ein Klischee ist als eine unkritische Übernahme von Ansichten anderer zu verstehen. Darüber hinaus wird der Begriff Stereotyp selten im Fließtext verwendet. Dafür kommt das Wort „Vorurteil“ vor, welches nicht näher definiert wird. Im YouTube Video von „Psycuriosity“ wird wiederum das Wort Stereotyp vom Vorurteil unterschieden.

[211]Siehe: PsyCuriostiy, Vorurteile und Stereotype. Einfach Erklärt. Online unter: https://www.youtube.com/watch?v=2U3bAIB32iw, letzter Zugriff: 06.03.21.

Meine Geschichte 3.

Der Bezug zwischen dem Ich und den anderen wird im Unterkapitel mit der Überschrift „Fremdbild- Selbstbild: Identitätsbildung“ behandelt. Dabei wird beschrieben, dass sich Selbst- und Fremdbild unterscheiden können. Anschließend wird folgende Abbildung angeführt:

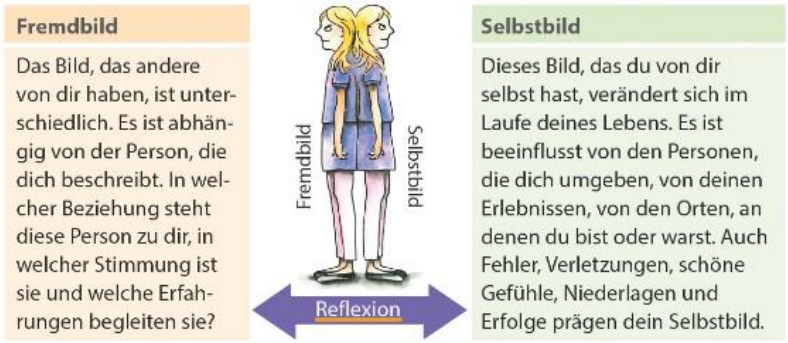


Abbildung 10- Meine Geschichte 3, S. 114

Danach wird ein Arbeitsauftrag formuliert, der die Schüler*innen auffordert, fünf Merkmale der eigenen Person und fünf Merkmale einer Mitschülerin oder eines Mitschülers zu notieren, die anschließend verglichen werden sollen. Abschließend soll jede/r für sich zwei Minuten lang nachdenken und Schlussfolgerungen aus dieser Übung ziehen.

Nach dieser Übung findet sich noch eine Ausführung zum Fremdbild:

> „Ein Fremdbild von dir entsteht, weil andere dich einschätzen, weil sie sich ein Urteil darüber bilden, wie du bist. Entscheidend für den Umgang miteinander ist dabei, ob es sich bei der Einschätzung um begründete Urteile oder um Vorurteile handelt. Denn Vorurteile können leicht zu Missverständnissen führen.“[212]

Hier wird ebenso ein Arbeitsauftrag formuliert:

„Nenne ein Beispiel aus deinem Alltag, bei dem ein Vorurteil zu Problemen führte.“[213]

Als Vorurteil wird dabei ein nicht begründetes Urteil verstanden. Der Bezug zwischen Fremdbild und dem Urteilen bereitet auf den kommenden Text vor, der politische Urteile behandelt und erklärt, was unter begründeten Urteilen zu verstehen ist. Es werden die Merkmale von begründeten Urteilen sowie die Beeinflussungen von Urteilen durch die jeweiligen Interessen aufgeführt.

[212]Paireder, Hofer, Meine Geschichte 3, S. 115.
[213]Ebenda.

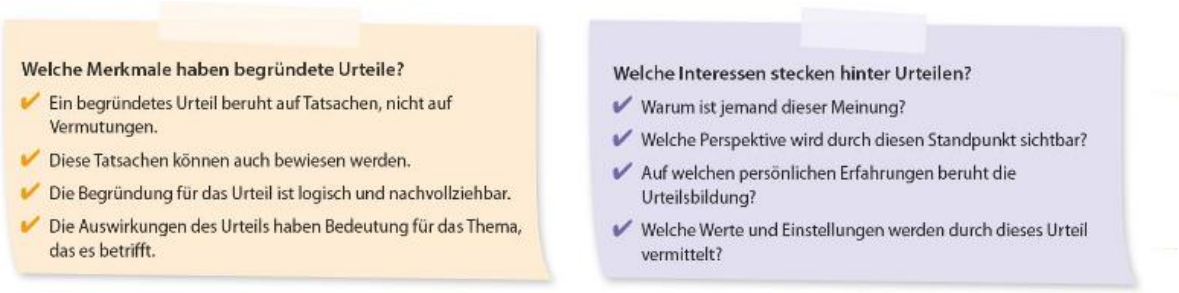


Abbildung 11- Meine Geschichte 3, S. 115

Das Schulbuch fokussiert beim Verhältnis zwischen Ich und den anderen die Konstruktion des Fremdbildes und die dahinter steckenden Urteile. Es wird den Schüler*innen gezeigt, wie ein begründetes Urteil zu Stande kommt und auf die Probleme im Miteinander durch Vorurteile verwiesen. Selbst- und Fremdbild werden eher als Gegensätze dargestellt, wobei der Einfluss anderer Personen sowie die Subjektivität des Fremdbildes bei der Konstruktion des Selbstbildes erwähnt wird. Beide werden als veränderlich erklärt und entstehen scheinbar durch Reflexion oder sind reflexionsbedürftig. Auf diesen Faktor wird im Schulbuch, bis auf den Verweis in der Abbildung, nicht eingegangen.

Wird der Identitätsbegriff als uneindeutig und wissenschaftlich diskutierbar kontextualisiert?

Bausteine 3.

In diesem Schulbuch kommt es nicht explizit zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff der Identität. Ebenso wenig beziehen sich die Autor*innen auf eine bestimmte Theorie bezogen, die Identität zu erklären versucht.

Allerdings findet sich auf Seite 115 folgender Arbeitsauftrag:

> „Erkläre in eigenen Worten, was mit dem Identitätsbegriff gemeint sein kann."

Somit kann davon ausgegangen werden, dass Identität nicht als einfach zu definierender Begriff verstanden wird. Auf Seite 114 werden gleich vier Zugänge zu Identität aufgeführt (Identität als Übereinstimmung, Identität als Einzigartigkeit, Angeborene Identität, Kulturelle Identität).

Querdenken 3.

Auch in diesem Schulbuch kommt es zu keiner kritischen Begriffsauseinandersetzung mit Identität. Ebenso wenig wird auf eine bestimmte Theorie Bezug genommen, die Identität zu erklären versucht. Das Schulbuch legt hier seine eigene Definition fest, siehe Seite 68.

Meine Geschichte 3.

In diesem Schulbuch erfolgt ebenfalls keine explizit kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Identität. Ebenso erfolgt keine Bezugnahme auf eine bestimmte Theorie, die Identität zu erklären versucht. Identität wird allerdings auch nicht einfach erklärt, sondern mit zwei Quellen (Grafik und Zitat) dargestellt. Die Schüler*innen sind aufgefordert, selbst daraus eine Bedeutung zu konstruieren, siehe Seite 114. Allerdings beziehen sich beide Quellen auf Identität als Ansammlung verschiedener Merkmale.

Was wird unter kollektiver/nationaler Identität verstanden?

Bausteine 3.

Im Schulbuch gibt es eine Doppelseite 118-119 mit der Überschrift „Wir und die anderen. Gesellschaften grenzen sich voneinander ab." Hier wird zunächst erklärt, dass eine Gruppe ein Zusammengehörigkeitsgefühl hat, wenn sie gemeinsame Interessen vertreten. Was unter diesen gemeinsamen Interessen zu verstehen ist, wird nicht exemplifiziert. Vielmehr geht es nun um den Ausdruck von Zugehörigkeit, der durch Symbole und Verhaltensweisen ermöglicht wird. Als Beispiele werden Kleidung, Grußformen, Treffpunkte, etc. aufgeführt. Ebenso wird erwähnt, dass diese Zeichen anzeigen, wer nicht zugehörig ist. Laut Schulbuch ist Gruppenzusammengehörigkeit keine Konstruktion durch Zeichen und Symbole, sondern besteht in gemeinsam geteilten Interessen, die durch diese Zusammengehörigkeit ausgedrückt werden. Im zweiten Textabsatz der Seite 118 geht es nun um die Nation:

> „Seit über zweihundert Jahren werden alle Bewohner eines gemeinsamen Staates als „Nation" bezeichnet. Menschen, die die gleiche Sprache sprechen, die gleiche Religion und die gleichen Traditionen haben, bilden eine Kulturnation. In der Politik werden beide Begriffe immer wieder miteinander vermischt.

> Um diese Gemeinsamkeit zu betonen, wurden bestimmte Symbole wichtig. Man unterstützte dieses Denken auch durch Bezeichnungen wie Nationalspeise oder Nationalsport.“[214]

Nation wird hier wenig problematisch, ohne näher auf historische Kontexte einzugehen, als Bevölkerung übersetzt. Dass damit keine kulturellen Homogenitätsvorstellungen verbunden sind, wird durch die Abgrenzung vom Begriff „Kulturnation“ gezeigt. Etwas unklar ist, was im letzten Satz unter „diese Gemeinsamkeit“ zu verstehen ist und welches „Denken“ gemeint ist. Es kann allerdings so interpretiert werden, dass unter „diese Gemeinsamkeit“ ein Zusammengehörigkeitsgefühl im Sinne einer Nationalkultur verstanden wird, welches durch Symbole gestärkt wurde. Die Zeitform verweist jedenfalls auf die Vergangenheit.

Auf derselben Seite wird im Übungsbeispiel 2: Nationale Identität- „Mein Land“ ein Gegenwartsbezug hergestellt:

> „Die Zusammengehörigkeit in einem Staat wird durch gemeinsame Zeichen gefördert. (…) Laut Umfragen sind die Österreicherinnen und Österreicher stolz auf ihre Landschaft, auf Brauchtum und Küche, die hohe Lebensqualität, den Verzicht auf Atomkraft, unsere Sehenswürdigkeiten und Kultur. National-„“heldinnen/helden“ sind zum Beispiel Skistars und militärische Anführer. Wieso keine Helferinnen oder Helfer der Menschheit oder Wissenschaftlerinnen oder Wissenschaftler oder …? Wer erklärt jemanden zur „Nationalheldin“ oder zum „Nationalhelden“?[215]

Es wird im Kontext von Überschrift und Text sichtbar, was als nationale Identität verstanden wird, und zwar ein Zusammengehörigkeitsgefühl eines Staates. Wodurch dieses entsteht, wird nicht erwähnt, aber dass gewisse Zeichen dieses *fördern*. In Bezugnahme auf den ersten einleitenden Textteil der Seite 118 kann davon ausgegangen werden, dass die nationale Zugehörigkeit ebenso auf gemeinsamen Interessen basiert. Was sind diese gemeinsamen Interessen in Bezug auf die Nation/ den Staat? Auf eine Konstruiertheit der nationalen Identität wird nicht verwiesen, allerdings wird hinterfragt, warum gewisse Persönlichkeiten eine Nation widerspiegeln und andere nicht. Als Beispiele werden Skistars und Andreas Hofer angeführt und hinterfragt, warum Menschen, die „andere“ Erfolge für die Gesellschaft erzielen, nicht in gleichem Maße zu Symbolfiguren werden. Indirekt kann interpretiert werden, dass auf die Abgrenzung zu anderen Staaten angespielt wird, wie das „Besiegen“ von anderen Nationen bei Skirennen oder Andreas Hofer als „Freiheitskämpfer“ gegen Frankreich und Bayern. Als Erweiterung zu dieser Frage unter postkolonialer Perspektive wäre zu diskutieren, warum bzw. ob es identitätsstiftende Figuren für Österreicher*innen gibt, die migrantische Wurzeln haben.

[214]Bachlechner, Benedik, Graf, Niedertscheider, Senfter, Bausteine 3, S.118.

[215]Bachlechner, Benedik, Graf, Niedertscheider, Senfter, Bausteine 3, S. 118.

Interessanterweise wird dieses Thema im Schulbuch auf Seite 93 im Kapitel „Migration und Integration“ aufgegriffen. Hier wird ein Foto von der österreichischen Nationalmannschaft von 2016 abgebildet und ein Verweis auf die migrantischen Biografien der Fußballspieler gemacht. Ein Verweis vom Kapitel über Nation und „Nationalheld*innen“ gibt es nicht. Des Weiteren wird indirekt verdeutlicht, dass ein bestimmtes Gefühl mit gemeinsamen nationalen Zeichen verbunden ist -und das ist Stolz.

In der Aufgabenstellung 2 wird nationale Identität in Bezug zum Nationalismus gesetzt:

> „Erkläre den Unterschied zwischen dem Gefühl der Zusammengehörigkeit in einem Staat (nationale Identität) und Nationalismus.“[216]

Nationalismus wird dabei in der Abgrenzung von Gruppen oder Nationen erklärt:

> „Anderen Gruppen und Nationen werden schlechte Eigenschaften und Schwächen zugeordnet, damit die eigene Nation besonders gut und überlegen erscheint. In der Politik nennt man das Nationalismus. Das führte und führt immer wieder zu Konflikten und Gewalt.“[217]

Als weitere Problematiken durch die Abgrenzung von Gruppen werden im Themenpunkt 2 Vorurteile, Beschimpfungen, Diskriminierungen, Vertreibungen und Vernichtung genannt. In der Aufgabenstellung 3 sollen die Schüler*innen schließlich erläutern, wodurch sich Gruppen voneinander abgrenzen und wodurch es zum Streit und Krieg kommen kann. Angemerkt werden muss, dass es auf der Seite 118 zum Thema „nationale Identität“ und Nationalismus keine historischen Beispiele gibt.

Querdenken 3.

Das Schulbuch beschäftigt sich mit nationaler/kollektiver Identität, indem zunächst der Begriff Nation erklärt wird:

> „Bei einer Nation handelt es sich um eine meist in einem gemeinsamen Staat lebende Gruppe von Menschen, die sich zusammengehörig fühlt. Zum Zusammengehörigkeitsgefühl tragen verschiedene Bausteine bei, wie eine gemeinsame Sprache, Geschichte, Religion und Kultur. Nicht immer müssen alle Elemente gleichermaßen vorhanden sein. Entscheidend ist, dass sich alle Angehörigen einer Nation als „Wir-Gruppe“ verstehen. Wir sprechen von einem nationalen Bewusstsein oder einer nationalen Identität. Gleichzeitig besteht der Wunsch sich von anderen

[216]Bachlechner, Benedik, Graf, Niedertscheider, Senfter, Bausteine 3, S. 119.
[217]Ebenda, S. 118.

> abzugrenzen. Gibt es in einem Staat mehrere Nationen, kann es den Wunsch zur Gründung eines eigenen Nationalstaates geben."[218]

Hier wird Nation nicht mit Staat gleichgesetzt, sondern als Zusammengehörigkeitsgefühl einer Gruppe beschrieben, welches durch bestimmte Faktoren entstehen kann. Faktoren für das Entstehen eines Wir- Bewusstseins sind gemeinsam geteilte Merkmale. Ebenso haben Nationen das Bedürfnis, sich von anderen abzugrenzen. Inwiefern sich diese Merkmale verändern oder inwiefern Nationen voneinander abgrenzbar sind, wird nicht thematisiert. So ist auch die Fiktionalität dieses Wir-Verständnisses nicht erwähnt. Darüber hinaus wird erklärt, dass innerhalb eines Staates mehrere „Nationen" leben können und schließlich wird von einem eigenen Nationalstaat gesprochen. Der Begriff wird nicht näher erläutert. Es wird jedenfalls sichtbar, dass es innerhalb eines Staates unterschiedliche nationale Wir-Gruppen geben kann. Auf Seite 73 wird dies am Beispiel Österreich gezeigt. Der Titel lautet „Vielfältige Nation" und behandelt die in Österreich anerkannten Volksgruppen. Es stellt sich die Frage, was dies mit *einer* vermeintlichen *nationalen* Identität Österreichs macht?

In der Seitenspalte auf Seite 70 wird zum Kapitel über Nation und nationale Identität die Staatsbürgerschaft als ein wichtiges Merkmal nationaler Identität genannt. Ebenso wird im folgenden Absatz erklärt, dass der Staat die nationale Identität über Symbole und Institutionen, wie beispielsweise die Bundeshymne, den Nationalfeiertag, die Flagge, die Nationalbibliothek, etc. festigt. Im Kontext der Behandlung des Themas der anerkannten Volksgruppen erscheint es so, als gäbe es einerseits die nationale Identität Österreichs, welche der Staat repräsentiert und andererseits die anerkannten Volksgruppen.

Auf der folgenden Seite 71 werden nationale Klischees behandelt. Zu Problematisierung von nationalen Klischees, soll sich im Arbeitsauftrag 4) auch über das Österreichbild der Klasse ausgetauscht werden. Die Schüler*innen müssen dazu ein ABC zu Österreich erstellen, indem sie zu jedem Buchstaben ein Wort notieren, das ihnen einfällt. Anschließend sollen die Bilder miteinander verglichen werden. Im letzten Schritt soll die Klasse mögliche negative Folgen von Klischees diskutieren. Dazu ist eine Abbildung der Steirischen Völkertafel aus 1725 zu verwenden. Schließlich ist im Kontext von nationaler Identität auch das Kapitel zu Nationalismus auf Seite 72 zu erwähnen. Zum Nationalismus kommt es laut Schulbuch, wenn im Zuge von Nationalstolz die Angehörigen anderer Nationen als schlechter, bzw. minderwertig angesehen werden. Ebenso werden der inklusive und der exklusive Nationalismus beschrieben. Dabei ist ersterer jener, bei dem sich Staaten vereinigen, wie im

[218]Brait, Sommer-Hubatschke, Querdenken 3, S. 70.

Falle von Italien, oder die Herstellung einer staatlichen Identität ermöglichen, wie die Staatsgründungen im Zuge der Dekolonisation. Der exklusive Nationalismus ist hingegen problematisch, da sich in diesem Denken von anderen Staaten abgegrenzt wird und es zum gewaltvollen Zerfall von Staaten kommen kann, wie beispielsweise in Jugoslawien. Die eigene Nation wird dann als höherwertig gegenüber den anderen angesehen. Ebenso wird erklärt, dass es Nationalismus innerhalb eines Staates geben kann, der zu Diskriminierung von Minderheiten führt. Danach stellt das Schulbuch einen Bezug zur Gegenwart her:

> „In vielen Staaten Europas gewinnen nationalistische Gruppierungen und Parteien an Bedeutung. Das bringt eine Gefahr für die Demokratie mit sich, weil sich Nationalismus gegen die politische und gesellschaftliche Teilhabe von nationalen Minderheiten richtet.“[219]

Eine nähere Auseinandersetzung mit dem Thema findet sich auf der gegenüberliegende Seite 73, wo die anerkannten Volksgruppen Österreichs und deren Rechteabsicherung im Volksgruppengesetz von 1976 erwähnt werden. In der Definition von Volksgruppen wird zunächst auf die sprachlichen Unterschiede bezüglich der Erstsprache hingewiesen. Anschließend wird erklärt, welche Voraussetzungen vorhanden sein müssen, um als Volksgruppe anerkannt zu werden. Dazu muss die Gruppe mindestens seit drei Generationen, also hundert Jahre, in Österreich leben. Ebenso werden die unterschiedlichen Volksgruppen aufgezählt. Folgende Rechte werden erwähnt:

> „Beispielsweise erhalten sie besondere staatliche Förderungen, um ihre Sprache und Kultur zu pflegen. (…) Zu Rechten der Volksgruppen gehört, dass unter bestimmten Umständen eine eigene Schule gegründet werden darf. (…) Zu den Rechten der Volksgruppen zählt, dass ihre Sprache im öffentlichen Leben, beispielsweise auf Ämtern, gleichberechtigt mit dem Deutschen verwendet werden kann. In den von Volksgruppen bewohnten Gebieten müssen Orte in zwei Sprachen beschildert sein.“[220]

Im Kontext zu den zweisprachigen Beschilderungen wird der Ortstafelsturm erwähnt, der in einer Aufgabenstellung weiter behandelt wird. Dabei wird das vorherige Kapitel über Nationalismus in Kontext gesetzt. Als Abschluss der Aufgabenstellung gilt es über die anerkannten Volksgruppen hinauszudenken:

> „Führt in der Klasse eine Diskussion zu den Rechten der Volksgruppen durch. Bezieht in diese Diskussion auch andere sprachliche Minderheiten mit ein.“[221]

Dies ist ein wichtiger Punkt, denn ansonsten blieben andere Minderheiten, wie Migrant*innen, Asylwerber*innen und Geflüchtete unberücksichtigt. Allerdings kommen diese im Fließtext als

[219] Brait, Sommer-Hubatschke, Querdenken 3, S.72.
[220] Ebenda, S. 73.
[221] Ebenda.

kurze Erwähnung vor. Vielleicht wäre es ebenso hilfreich, wenn der Begriff „Minderheit“ etwas klarer gemacht werden würde. Die „Initiative Minderheiten“ definiert diese wie folgt:

> „Eine Minderheit bilden Personen, die aufgrund ihrer ethnischen, sozialen oder religiösen Zugehörigkeit oder sexuellen Orientierung Diskriminierung erfahren. Diskriminierung ist politisch als Ausschluss von bestimmten Rechten zu sehen, sozial als die Erfahrung von Vorurteilen und Ausgrenzungen.“[222]

Letztlich geht es um die Frage, inwiefern Minderheiten in Österreich als gleichberechtigt in der Gesellschaft anerkannt werden. Darüber hinaus könnten, auch wenn es in diesem Kapitel um nationale Zugehörigkeitsempfindungen geht, die Minderheit der LGBTIQ’s und Menschen mit Behinderungen erwähnt werden, wenn schon Österreich als vielfältige Nation betitelt wird. Ebenso wäre es möglich gewesen, den Aspekt der nationalen Identität Österreich nochmals aufzugreifen, indem etwa die Entstehung von Minderheiten diskutiert werden und die Frage gestellt wird, wer denn die Mehrheit sei (oder wie Bhabha formuliert, wer als zur Dominanzkultur gehörig definiert wird). Zudem könnte die Frage aufgeworfen werden, welches Potential Minderheitendiskurse für die Gesellschaft haben.

Meine Geschichte 3.

Eine Definition von nationaler Identität oder kollektiver Identität wird nicht direkt angeführt, sondern im Kontext von Staatssymbolen und Nationalismus behandelt. Nach dem Unterkapitel über politisches Urteilen folgt das Kapitel „Zwischen EU und Nationalstaaten“ auf den Seiten 116 und 117. Im ersten Unterkapitel werden Staatssymbole thematisiert. Es wird zunächst behauptet:

> „Zu deiner Identität gehört auch deine Staatszugehörigkeit.“[223]

Im nächsten Satz wird erklärt, dass Staaten Zusammengehörigkeitsgefühle bzw. eine nationale Identität bei ihren Bürger*innen erzeugen wollen:

> „Staaten versuchen ein Gemeinschaftsgefühl zwischen ihren Bürgerinnen und Bürgern herzustellen, denn sie sollen sich mit ihrem Staat identifizieren.“[224]

[222]Die Initiative Minderheiten, Über die Initiative Minderheiten. Online unter: https://initiative.minderheiten.at/wordpress/index.php/ber-initiative-minderheiten/, letzter Zugriff: 22.03.21.
[223]Paireder, Hofer, Meine Geschichte 3, S. 116.
[224]Ebenda.

Im Anschluss folgen zwei Arbeitsaufträge. Die Schüler*innen sollen überlegen, mit welchem Staat sie sich persönlich identifizieren und warum. Als Beispiel werden Sportereignisse oder Festivals genannt. Danach gilt es eine Tabelle zu Staatssymbolen auszufüllen. Dabei sollen die Schüler*innen zunächst Symbole finden, die für das eigene Bundesland stehen. In die dritte Spalte sollen sie Symbole schreiben, die für ein Gebiet, Land oder einen Staat stehen, mit dem sie eine persönliche Verbindung haben.

	Österreich	Mein Bundesland	Ein weiteres Beispiel
Farben	rot-weiß-rot		
Flagge	Österreichische Bundesflagge		
Hymne	Österreichische Bundeshymne		
Wappen	Österreichisches Bundeswappen		
Sonstiges (Wahrzeichen, Währung …)	1-Euro-Münze mit dem Portrait Wolfgang Amadeus Mozarts		

Abbildung 12- Meine Geschichte 3, S. 116

Abschließend sollen die Schüler*innen über Staatssymbole reflektieren und folgende Fragen beantworten:

> „Sind sie für dich wichtig? Für wen sind sie wichtig? Für wen nicht? Welchen Zweck sollen sie erfüllen? Hältst du diesen Zweck für notwendig und richtig?“[225]

In der Aufgabenstellung gibt es eine Spalte mit Staatssymbolen auszufüllen, die sich auf eine persönliche Verbindung der Schüler*innen bezieht und somit eine Offenheit in der Auseinandersetzung mit eigenen kollektiven Beziehungen und Herkünften ermöglichen. Das Schulbuch erklärt, dass Zusammengehörigkeitsgefühle vom Staat konstruiert sind und widmet der Dekonstruktion von kollektiven Zeichen und Symbolen eine ganze Seite.

Auf der gegenüberliegenden Seite wird schließlich das Thema „Nationalismus“ behandelt, wobei sich die Schüler*innen in der Aufgabenstellung selbst ein Urteil über „Nationalismus“ bilden sollen. Angeführt werden ein Text aus einem Politiklexikon für Jugendliche sowie ein wissenschaftlicher Zugang, der zwei Formen von Nationalismus unterscheidet.

[225]Paireder, Hofer, Meine Geschichte 3, S. 116.

Das Politiklexikon beschreibt Nationalismus als eine Erhöhung von Menschen aufgrund ihrer Staatszugehörigkeit und der damit verbundenen Abwertung anderer Staaten:

> „Manchmal behaupten Menschen, dass „unser Staat“ und „unsere Nation“ viel besser seien als alle anderen. Sie meinen, dass sie selbst besser und bedeutender seien, dass sie eine bessere Kultur und Sprache als die anderen Staaten hätten. Oft wird dabei auf andere Völker herabgesehen, die Menschen anderer Nationen und ihre Kultur werden verachtet.“[226]

Ebenso wird darauf hingewiesen, dass Nationalismus zur Gefahr für andere Staaten und Völker werden kann. Als Beispiel wird der Nationalsozialismus genannt.

Abgegrenzt zum Text des Politiklexikons findet sich anschließend eine wissenschaftliche Einteilung von Nationalismus in zwei unterschiedliche Formen. Einen Quellenverweis gibt es nicht. Nationalismus wird beschrieben als:

> „1. Nationalismus umfasst alle Gemeinschaften, Nationalitäten, Glaubensrichtungen und soziale Schichten eines Staates. Alles zusammen wird als kulturelle Identität betrachtet.
>
> 2. Nationalismus bezeichnet ein übertriebenes Wertgefühl einer Personengruppe. Dieses Wertgefühl entsteht durch die Ausgrenzung anderer Gruppen, die als nicht gleichwertig betrachtet werden. Die Hervorhebung der eigenen Nationalität kann zu Diskriminierung, in Extremfällen zur Vertreibung oder Vernichtung ethnischer und anderer Minderheiten und auch zu Kriegen mit anderen Staaten führen.“[227]

Der erste Punkt erscheint etwas unklar. Wahrscheinlich wird hier Nationalismus in der Einteilung von inklusivem und exklusivem Nationalismus verstanden, siehe Erklärung auf Seite 69 dieser Arbeit.

Auf Seite 120 werden die Schüler*innen nochmals aufgefordert über ihre eigene Identität nachzudenken und diese künstlerisch zum Ausdruck zu bringen. Sie sollen eine persönliche Identitätskarte machen und alles, womit sie sich identifizieren bzw. was sie ausmacht, aufzeichnen und einkleben. Explizit wird darauf hingewiesen, dass auch die staatliche Identität in der Identitätskarte erkennbar sein soll. Darunter findet sich eine Abbildung eines österreichischen Personalausweises. Es bleibt fraglich, warum die staatliche Identität hier so hervorgehoben wird.

[226]Ebenda, S. 117.
[227]Paireder, Hofer, Meine Geschichte 3, S. 117.

6.4.2. Kategorie b) Die Selbstkonzeption Europas/Österreichs:

Welche Aussagen werden über eine europäische Identität gemacht?

Bausteine 3

Die europäische Identität wird auf Seite 119 beschrieben. Auf einer Europakarte werden die unterschiedlichen EU-Staaten gezeigt und durch farbliche Markierungen die unterschiedlichen Sprachgruppen sichtbar gemacht. Die Überschrift zum Text der Abbildung lautet „Wir sind Europäerinnen und Europäer– trotz verschiedener Sprachen?“ Im kurzen Text dazu ist zu lesen:

> „Über viele Jahrhunderte führten in Europa Staaten Kriege miteinander. Jeder Staat grenzte sich gegen andere ab. Um künftig Kriege zu vermeiden, wurde die Idee eines gemeinsamen Europas entwickelt. Die Menschen sollten sich als Europäerinnen und Europäer fühlen. Bisher ist dieses Ziel noch nicht erreicht.“[228]

Hier wird das Ziel der europäischen Identität, die Friedenssicherung, deutlich. Etwas unklar ist die Formulierung, dass sich „jeder Staat […] gegen andere ab[grenzt]“, da die gegenwärtigen EU-Staaten immer wieder in unterschiedlichen Grenzen vorhanden waren und unterschiedliche Zeitpunkte der Staatsgründungen hatten. Die Formulierung im Zitat ist als stark verallgemeinernd zu beurteilen. Danach erfolgt eine Auflistung der „Zusammenschlüsse“ in Europa, wobei Begriffe wie OSZE, Europarat, GUS usw. nicht erklärt werden und somit die auf die Kontextualisierung der/des Lehrenden angewiesen ist.

Letztlich gibt es noch eine Fotografie von Jugendlichen, die eine EU-Fahne halten und ihr Wohlwollen der EU gegenüber zum Ausdruck bringen:

[228]Bachlechner, Benedik, Graf, Niedertscheider, Senfter, Bausteine 3, S. 119.

Europäische Identität – „Unser Europa“ *(Foto, 2015)*

Viele Jugendliche schätzen die Möglichkeit, zeitweise in anderen Staaten in die Schule zu gehen oder zu studieren. Wer so viele Menschen kennen lernt, denkt nicht mehr in engen Grenzen.

Abbildung 13- Bausteine 3, S. 119

Hier wird der Benefit der Mobilität durch die EU betont und auf die Bedeutung kultureller Kontakte für Toleranz und Offenheit hingewiesen.

Bei den Arbeitsaufträgen wird von den Schüler*innen schließlich folgendes gefordert:

> „Welche Herausforderungen entstehen, wenn Entscheidungen der EU in einzelnen Staaten Probleme verursachen? Nimm Stellung, ob du für die Sicherheit des europäischen Friedens Nachteile (höhere Steuern, Handyüberwachung…) in Österreich akzeptieren würdest. Begründe deine Meinung.“[229]

Hier wird wieder die Friedenssicherung als zentraler Aspekt der EU betont. Das Spannungsverhältnis zwischen der EU und den Interessen einzelner Staaten wird in dieser Frage thematisiert. Letztlich gibt es noch einen Aufgabenteil zum Brexit:

> „Die Abstimmung für den „Brexit“ war ein politisches Urteil gegen die EU. Recherchiere und beurteile die Gründe sowie die Folgen für die Bevölkerung Großbritanniens.“[230]

Querdenken 3.

Auch in diesem Schulbuch wird als Kernziel der EU die Friedenssicherung genannt und die politische Verbindung der Mitgliedsstaaten erwähnt. Außerdem werden die Fragen aufgeworfen, welche Werte und Inhalte die EU vertritt (am Seitenrand wird darüber hinaus erwähnt, dass es noch keine EU-Verfassung gibt) und in welchem Verhältnis die Mitgliedsstaaten zur EU stehen. Dass die EU ein Identitätsbewusstsein bzw. ein Wir-Gefühl erzeugen will, wird anhand der Europa-Hymne und der EU-Flagge erwähnt. In Bezug zur

[229]Bachlechner, Benedik, Graf, Niedertscheider, Senfter, Bausteine 3, S. 119.
[230]Ebenda.

nationalen Identität wird anschließend ein Arbeitsauftrag formuliert. Die Schüler*innen sollen eine Umfrage durchführen, wie stark sich die Kolleg*innen in der Klasse mit der eigenen Gemeinde, dem eigenen Bundesland, Österreich oder der Europäischen Union bzw. Europa verbunden fühlen und anschließend das Ergebnis diskutieren.

Das Spannungsverhältnis zwischen EU und den einzelnen Mitgliedstaaten wird durch eine Karikatur auf derselben Seite 74 verdeutlicht. Ebenso gibt es einen Absatz mit dem Titel „Nationale Interessen gefährden die EU“. Hier werden die „Befürchtungen“ der Menschen herausgestellt, dass die supranationalen Entscheidungen der EU nicht zu den besonderen Bedürfnissen der jeweiligen Bevölkerungen in den Mitgliedstaaten passen bzw. die EU darauf zu wenig achtet. Auch die Kritik politischer Parteien und Bürger*innen an der EU wird erwähnt und auf den Brexit Großbritanniens verwiesen. Die Klasse soll ferner Vor- und Nachteile der EU- Mitgliedschaft Österreichs gemeinsam erörtern und notieren. Abschließend zum Thema „Europäische Identität“ werden globale Herausforderungen wie Kriege, Hungersnöte und die Klimaerwärmung erwähnt und es wird danach gefragt, wie diese zu lösen sind. Liegen diese eher in der Kompetenz der einzelnen Staaten oder der EU? Als zentrales Beispiel wurde die europäische Grenzpolitik von 2015 ausgewählt, die die Fluchtbewegungen (im Schulbuch wird das Wort „Flüchtlingskrise“ unkommentiert verwendet) betraf. Die Schüler*innen sollen dabei in einem ersten Schritt folgende Karikatur analysieren.

Anton Reiser, Festung Europa, Karikatur

Abbildung 14- Querdenken 3, S. 75

Danach sind Meinungen zur „Festung Europas“ und der Bildung der europäischen Identität in Österreich zu recherchieren. Der letzte Schritt ist die persönliche Stellungnahme der Schüler*innen zur Schaffung einer „Festung Europas“. An den Seitenrändern finden sich zusätzlich kurze Informationen zum Schengener-Abkommen, Frontex und eine kleine Abbildung von geflüchteten Menschen an der EU- Außengrenze bei Kroatien. Ebenso findet

sich ein Verweis zum Kapitel, „Migration im 21. Jahrhundert“. In diesem wird Flucht als ein „Massenphänomen“ des 21. Jahrhunderts beschrieben. Dabei wird sie jedoch in globalen Kontext und in Beziehung zu Binnenflucht gesetzt. Außerdem werden verschiedene Ursachen von Flucht oder auch andere Beweggründe für Migration aufgeführt. In der Auseinandersetzung der Grenzpolitik der EU wird diese nicht nur als positiv dargestellt, sondern auch kritisch reflektiert.

Meine Geschichte 3.

Das Thema der europäischen Identität wird im Kapitel „Zwischen EU und Nationalstaaten. Europäische Union: Einheit in der Vielfalt“ auf Seite 118 behandelt. Zentral ist hier die Auseinandersetzung zwischen einer EU-Zugehörigkeit und einer nationalen Identität. Im ersten Punkt wird die persönliche Verbindung der Schüler*innen zu Europa befragt. Sie sollen sich einer Aussage zuordnen, mit der sie sich am stärksten identifizieren:

- „Ich lebe auf dem europäischen Kontinent
- Ich bin Bürgerin oder Bürger der Europäischen Union
- Ich identifiziere mich mit Europa und fühle mich der Europäischen Union zugehörig.“[231]

Danach folgen ein paar Fakten zur EU (Anzahl der Mitgliedsstaaten, Sprachen, Motto, Hymne, Währung, Institutionen etc.) Im Kapitel „Europäische und nationale Identität“ wird schließlich das Verhältnis von EU und den einzelnen Mitgliedsstaaten thematisiert. Als Metapher wird der Freundeskreis verwendet, da sich Freund*innen gemeinsame Interessen teilen, aber gleichzeitig jede*r ein eigenständiges Ich beziehungsweise eine eigene Identität bewahrt. Im Vergleich dazu wird geschildert, dass auch die Mitgliedsstaaten der EU ihre eigenen Identitäten erhalten wollen, wobei sie aber auf politischer und wirtschaftlicher Ebene zusammenarbeiten. Dabei müssen alle Mitgliedsstaaten berücksichtigt und die nationalen Identitäten respektiert werden. Als Identitätsfaktoren werden Sprache, Kulturen, Religionen und Traditionen in Klammersetzung erwähnt. Im Anschluss heben die Autor*innen das Thema vom Verhältnis zwischen EU und Nationalstaaten auf die persönliche Ebene. Sie führen die Begriffe global-national-regional an. Es wird ein Männchen und daneben folgender Text abgebildet:

[231]Paireder, Hofer, Meine Geschichte 3, S. 118.

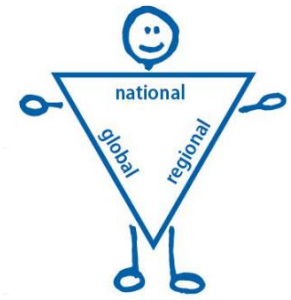


Abbildung 15- Meine Geschichte 3, S. 118

> „Du kannst deine Identität auf regionaler, nationaler und globaler Ebene finden. Nimm Stellung, welche Konflikte sich dabei ergeben könnten. (Tipp: Denke an Richtlinien, Sprachen, Standpunkte/Meinungen.)“[232]

Hier wird das Regional-National-Globale als Verbindung in einer Identität gesehen, wobei in der Übung aber wieder differenziert werden soll zwischen den verschiedenen Ebenen. Die Verhältnisse, beziehungsweise Bezugnahmen, vom Regionalen, Nationalen und Globalen werden nicht zum Thema gemacht, siehe im Vergleich dazu das Verständnis von Transkulturalität oder Hybridität.

Auf der nächsten Seite 119 werden schließlich die Feiertage der einzelnen EU-Mitgliedsstaaten aufgeführt und erklärt, dass diese das Nationalbewusstsein stärken sollen. Hier wird wieder, wie auf der Seite zu den Staatssymbolen, auf die Identitätskonstruktion von Staaten verwiesen. Dazu folgen nun drei Arbeitsaufgaben. In einer Rechercheaufgabe sollen Informationen über die historischen Ereignisse hinter den Nationalfeiertagen von EU-Mitgliedsstaaten auf einer Homepage gesucht werden (Frankreich, Österreich, Deutschland, Italien, Spanien). Interessant ist in diesem Kontext, dass die Schüler*innen bei ihrer Recherche zum Nationalfeiertag Spaniens auf ein Thema zum Kolonialismus stoßen. Dieser wird am 12. Oktober gefeiert und wird zu Ehren der Ankunft Kolumbus in Amerika 1492 gefeiert. Es stellt sich die Frage, inwiefern ein Ausgangspunkt für die gewaltvolle Kolonisierung der Spanier*innen, als Nationalfeiertag fungieren kann. Auf der Website, die das Schulbuch empfiehlt, finden die Schüler*innen ebenso kritische Anmerkungen zum spanischen Nationalfeiertag:

> „Den Menschen in Mittel- und Südamerika ist am „Día de la Hispanidad“ allerdings nicht zum Feiern zumute. Für sie ist dieser Tag eine Erinnerung an die jahrhundertelange Unterdrückung durch die Spanier.“[233]

Im Anschluss geht es um den Blick auf die Pluralität der Herkunftsbeziehungen in der Klasse. Die Schüler*innen sollen gemeinsam ein Plakat gestalten, das alle Nationalfeiertage und die

[232]Paireder, Hofer, Meine Geschichte 3. Module für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, S.118.
[233]Hebenstreit, Toyka-Seid, DIENSTAG, 12. OKTOBER 2021. NATIONALFEIERTAG VON SPANIEN. Online Unter: www.hanisauland.de/wissen/kalender/spanien_nationalfeiertag, letzter Zugriff: 17.03.21.

damit verbundenen historischen Ereignisse aufführt, die für die Klasse wichtig sind. Als letzter Punkt ist eine kritische Reflexion zu Nationalfeiertagen gefordert. Sind Nationalfeiertage gegenwärtig noch sinnvoll? Ebenso soll reflektiert werden, ob diese nicht zu Nationalismus führen könnten.

Die Europäische Identität wird also im Spannungsfeld von nationalstaatlichen Interessen behandelt, wobei die Mitgliedsstaaten sich zueinander wie „Freunde" verhalten sollen/müssen. Es wird behauptet, dass sich die eigene Identität auf allen Ebenen (global-regional-national) finden lässt und diese Ebenen konfliktreich sein können. Die nationale Identität wird schließlich noch einmal anhand der Nationalfeiertage behandelt und in den Kontext zur EU verhandelt.

Wird „Weißsein" über das Bildmaterial indirekt als Norm etabliert?

Hinsichtlich der Etablierung einer „weißen Norm" wird auf die Fotos in den Schulbüchern und deren Kontext zu den Kapiteln geachtet. Welche Abbildungen von „people of color" finden sich im Vergleich zu Abbildungen von Menschen, die als „weiß" konnotiert werden? Der Begriff "person of color" oder "people of color" wird als Selbstbezeichnung von Menschen verwendet, die gesellschaftlich marginalisiert werden und von Rassismen betroffen sind. Dabei ist vor allem das Kapitel über Identität und politische Bildung relevant, da es sich auf die gegenwärtige Verfasstheit der europäischen/österreichischen Gesellschaft bezieht.
Der Begriff „people of color" kommt aus der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung der 1960er Jahre. People/persons of Color bezieht sich auf alle Menschen, die durch eine weiße Dominanz und koloniale Denkmuster nach wie vor abgewertet werden. Sie verfügen, in unterschiedlichen Anteilen, über afrikanische, asiatische, lateinamerikanische, arabische, jüdische, indigene oder pazifische Herkünfte oder Hintergründe.[234]

Bausteine 3

Im Modul 8, 9 mit dem Titel „Politische Bildung", das die Seiten 112 bis 127 umfasst, werden die Themen Identität, Nationalbewusstsein und Wählen behandelt. Es finden sich insgesamt 26 Fotografien von Menschen in diesem Kapitel, die Bilder aus dem Alltag zeigen oder Meinungen versinnbildlichen. Fotos von Wahlplakaten oder Gemälden wurden nicht mitgezählt. Als

[234]Kien Nghi Ha, "People of Color" als solidarisches Bündnis. Online unter: https://www.migrazine.at/artikel/people-color-als-solidarisches-bundnis, letzter Zugriff: 12.03.2021.

Beispiel finden sich folgende Fotografien, die Wähler*innenmeinungen zeigen. Die Fotografien wurden jeweils einzeln gezählt.

Abbildung 16- Bausteine 3, S. 120

Im gesamten Modul 8,9 ist keine einzige Fotografie einer „person of color" zu finden. Es wird zwar eine Fotografie eines Mädchens mit Migrationsbiografie abgebildet, diese rangiert aber unter dem Titel „Ich bin Österreicherin, aber…", siehe Frage 1 der Kategorie a) auf Seite 58. Die Formulierung „aber" kann kritisch betrachtet werden, da sie impliziert, dass Menschen mit Migrationsbiografien durch ihre Herkunft nicht vollwertige Österreicher*innen seien. Man könnte den Eindruck bekommen, dass Menschen mit Migrationshintergrund schließlich „Österreicher*innen mit einem „Aber" sind und Menschen ohne Migrationshintergrund schlicht „Österreicher*innen". Zu Darstellungen von Menschen mit dunkler Hautfarbe, kommt es nur im Kapitel „Europa begegnet fremden Kulturen" und im Unterkapitel „Migration gibt es weltweit". Menschen mit dunkler Hautfarbe werden nicht als zugehörig zur österreichischen Gesellschaft repräsentiert und einseitig als passiv, unterdrückt und hilfsbedürftig dargestellt.

Auf der Auftaktseite 42 bis 43 mit dem Titel „Europa begegnet fremden Kulturen“ kann auch eine Zuschreibung von „Wildheit“ analysiert werden:

Abbildung 17- Bausteine 3, S. 43

Im Text zum Foto wird beschrieben:

> „Die Entdeckung fremder Kulturen durch Europäer und das Kennenlernen anderer Lebens- und Wirtschaftsweisen in der Neuzeit brachten viele Veränderungen. Europäische Eroberer fühlten sich überlegen. (…) Das Fremde verursacht oft Unsicherheit und Angst. Doch das Kennenlernen von Neuem kann sehr hilfreich sein.“[235]

In einer Aufgabenstellung werden die Schüler*innen aufgefordert zu interpretieren, was der Mann auf dem Foto den Kindern erzählen könnte. Das Foto lässt sich im Kontext zur Überschrift „Europa begegnet fremden Kulturen“ und zum Text so analysieren, dass die zwei hellhäutigen Buben für Europa stehen und der dunkelhäutige Mann mit traditionell anmutender Kleidung für eine fremde Kultur. Der Faktor des Lernens vom „Fremden“ wird dabei betont und in Kontext zu Gefühlen von Angst gesetzt. Die Perspektive von „Eigen“ und „Fremd“ wird hier als „Weiß“ und „Schwarz“ dargestellt, wobei dies nicht in die Kolonialzeit versetzt ist, sondern in die Gegenwart. Das wird sichtbar, wenn man auf die Kleidung der Buben achtet. Schüler*innen, die selbst eine dunkle Hautfarbe haben, sind in dieser Fotografie eindeutig „die anderen“. Das Beispiel kann auch als problematisch angesehen werden, da es mit einem vermeintlich kolonialen Diskurs vom „wilden Schwarzen“ aufgeladen ist. So ist der Mann mit dunkler Hautfarbe scheinbar damit beschäftigt den Kindern etwas über Pfeil und Bogen zu zeigen. Im Kapitel selbst werden „people of color“ dargestellt, aber erscheinen immer in ihrer

[235]Bachlechner, Benedik, Graf, Niedertscheider, Senfter, Bausteine 3, S. 43.

Rolle als Unterdrücke, Diener oder Eroberte, wie in der kommenden Fragestellung ab Seite 88 noch näher ausgeführt wird.

Ansonsten gibt es im restlichen Schulbuch kaum Darstellungen von „people of color“. Auf Seite 90 erscheinen sie im Zuge der Thematisierung von Migration als Flüchtlinge in einem Boot, das das Mittelmeer überquert.

Abbildung 18- Bausteine 3, S. 90

Am Anfang des Schulbuches, auf der Auftaktseite vor dem ersten Kapitel „Die Neuzeit- Europa bis 1848“, ist folgende Fotografie zu finden:

Abbildung 19- Bausteine 3, S. 7

Im Text dazu wird lediglich über Europa, den Absolutismus, Veränderungen von Technik und Kulturgeschrieben. Am Ende des Textes findet sich eine Erwähnung der Französischen Revolution und die erste Erklärung der Menschenrechte wird erwähnt. Das Foto sollte offenbar verdeutlichen, dass die Menschenrechte global verstanden werden müssen. Dazu gibt es auch

einen Arbeitsauftrag. So sollen die Schüler*innen notieren, welche Menschenrechte sie schon kennen. Hier ist unterschwellig auch eine weiße Dominanz der Kinder, die die Welt repräsentieren, im Vergleich zur tatsächlichen Weltbevölkerung zu erkennen. „People of color" kommen hier im Kontext der Menschenrechte vor, die unkritisch im Kontext von Kolonialismus thematisiert werden.

Zusammengefasst werden „people of color" im Schulbuch kaum dargestellt. Die österreichische Gesellschaft wird im Modul 8, 9 über Politische Bildung und Identität als gänzlich „weiß" repräsentiert, wobei es eine Ausnahme gibt. Diese dient als Hinweis auf Migrationshintergründe. Ebenso werden Migrant*innen als Teil der österreichischen Gesellschaft im Kapitel über Migration thematisiert, wie ein Foto der österreichischen Nationalmannschaft verweist. Im Kapitel über die nationale Identität Österreichs werden sie jedoch nicht erwähnt. Es wird also explizit darauf hingewiesen, dass Menschen mit Migrationshintergrund Teil der österreichischen Gesellschaft sind, allerdings finden sich diese auf Ebene der Selbstrepräsentation der österreichischen Gesellschaft im Modul 8,9 nicht.

Grundsätzlich erscheinen „people of color" nur in den Kapiteln über Kolonialismus und Imperialismus sowie Migration, oder bei der Behandlung von Menschenrechten. Auffällig ist die fast ausschließliche Darstellung von Menschen mit dunkler Hautfarbe als passiv, unterdrückt und hilfsbedürftig.

Querdenken 3.

Zusammengefasst finden sich im Schulbuch keine Fotografien, die das „Weißsein" in der österreichischen/europäischen Gesellschaft als Norm etablieren. Grundsätzlich gibt es keine Fotografien, die exemplarisch die aktuelle Gesellschaft repräsentieren. Eine Fotografie einer Menschengruppe oder von Einzelpersonen ohne historische Kontextualisierung findet sich nicht. Hauptsächlich werden historische Fotografien, Gemälde, Illustrationen, Karikaturen oder Grafiken verwendet. Ebenso erfolgt keine Darstellung von „people of color" als unterdrückt und passiv. Im Kapitel über Identität sowie „Wahlen und Wählen" werden nur historische Fotografien oder Parteilogos abgebildet.

Meine Geschichte 3.

Im Schulbuch werden keine Normvorstellungen einer europäischen „Whiteness“ über Abbildungen und Fotografien gemacht. Grundsätzlich gibt es keine Fotografien, die exemplarisch die aktuelle Gesellschaft repräsentieren. Eine Fotografie einer Menschengruppe oder von Einzelpersonen ohne historischen Kontext findet sich nicht. Hauptsächlich werden im Schulbuch historische Fotografien, Gemälde, Illustrationen, Karikaturen oder Grafiken verwendet. Allerdings findet sich in der Abschlussübung zum Kapitel über Identität auf Seite 121 folgende Abbildung:

Abbildung 20- Meine Geschichte 3, S. 121

Es stellt sich die Frage, ob hier nicht zwei Gegensätze von „heller“ und „dunkler“ Hautfarbe hergestellt werden und ein Aspekt von „race“ thematisiert wird. Wenn man den Hintergrund betrachtet, sieht man, dass ein leuchtender Effekt im eher gräulichen Hintergrund des Jungen mit heller Hautfarbe zu sehen ist. Im Hintergrund des Jungen mit dunkler Hautfarbe sind eher weiße Spuren auf einem braunen Hintergrund sichtbar. Die T-Shirts sind in gegensätzlicher Farbe gewählt. Darüber hinaus ist es das Gesicht des Kindes mit dunklerer Hautfarbe, das aufgerissen ist und darunter der Junge mit heller Hautfarbe hervorkommt. Es stellt sich die Frage, welche Aussage mit diesem Foto gemacht werden soll, wenn hinter dem Kind mit einer dunkleren Hautfarbe ein Kind mit heller Hautfarbe „steckt“. Das Bild könnte für die Thematisierung von Identität, Fremd- und Selbstbild spannend und ergiebig sein. Es kann das Thema von Hautfarbe und damit verbundenem Rassismus und die Einflüsse vom Fremdbild auf das Selbstbild, beispielsweise im Sinne von Bhabhas kolonialen Identitätsdiskursen, thematisieren. Es kann aber auch auf „Othering“ eingegangen werden, das zu einer Diskriminierung von Menschen mit dunkler Hautfarbe führt, wogegen sich „dahinter“ das Bestreben einer „weißen“ Selbsterhöhung verbirgt. Letztlich bleibt aber fraglich, worauf das

Schulbuch mit dieser Fotografie abzielt. Einen Vermerk auf das Thema Rassismus oder Kolonialismus gibt es nicht. Es scheint eher um das Thema von falschen Identitäten zu gehen. Unter dem Bild finden sich jedenfalls folgende Arbeitsaufträge:

a) „Beschreibe das Bild und nenne möglichst viele Details
b) Interpretiere dieses Bild und verwende dabei die Begriffe „Selbstbild", „Fremdbild" und Identität.
c) Beurteile die Tatsache, dass viele Menschen im Internet falsche Identitäten angeben. Schreibe deine Überlegungen auf. Achte dabei aber darauf, dass du ein begründetes Urteil und kein Vorurteil formulierst."[236]

Wird diese Fotografie in Reflexion einer kolonialen und rassistischen Vergangenheit und Gegenwart betrachtet, ist der Aspekt der Hautfarbe als durchaus problematisch zu bewerten. Da es keine Hinweise oder Aufgabenstellungen diesbezüglich gibt, ist diese Fotografie für das Thema von „Fake-Identitäten" im Internet als unpassend zu betrachten.

6.4.3. Kategorie c) Die Darstellung von Kolonialismus:

Wie werden die Beziehungen zwischen Kolonialist*innen und Kolonisierten beschrieben?

Bausteine 3.

Im Schulbuch finden sich zum Thema der Beziehungen von Kolonialist*innen und Kolonialisierten zahlreiche Beispiele. Auf die Einführung zu Christoph Kolumbus folgen auf den Seiten 46 und 47 allgemeine Erklärungen zum Aufstieg Westeuropas, dem Dreieckshandel und der Kolonialisierung. Die Überschrift zu einem Unterkapitel lautet „Entdeckungen- die Gewinner". Auf der nächsten Doppelseite wird betitelt „Entdeckungen- die Verlierer". Hier wird eine Binarität zwischen Stark („Gewinner") und Schwach („Verlierer") erzeugt, auf genau diese Weise wird auch die Beziehungsebene dargestellt,

> „Um 1500 war das Reich der Maya schon untergegangen. Von den anderen dort lebenden Völkern wurden die weißen Eroberer zuerst freundlich aufgenommen. Doch die Eroberer hatten meist nur ein Ziel: Gold. In brutalen Kriegen wurden diese Kulturen zerstört und die Menschen unterdrückt.
> Zusätzlich bewirkten eingeschleppte Krankheiten, dass die einheimische Bevölkerung fast ausstarb. Auch in Afrika verachteten die Kolonialherren die Kultur und Lebensweise der dort heimischen Menschen. Viele Europäerinnen und Europäer fühlten sich überlegen und hielten die Einheimischen für dumm und minderwertig."[237]

[236] Paireder, Hofer, Meine Geschichte 3, S. 121.
[237] Bachlechner, Benedik, Graf, Niedertscheider, Senfter, Bausteine 3, S. 48.

Die „Verlierer“ sind hier die unterdrückten oder ermordeten Bevölkerungen Amerikas und Afrikas. Dieses Thema wird im Kapitel, „Die Weißen brachten… uns nichts als Krieg und Elend“ noch näher behandelt. Hier geht es im Kurztext mit dem Titel „Ausbeutung und Hilfe“ um die koloniale Unterdrückung in Afrika:

> „Als die Europäer im 19. Jahrhundert Afrika unter sich aufteilten, nahmen sie auf das Leben der Einheimischen wenig Rücksicht. Ihnen ging es meist nur darum, schnell reich zu werden. Viele Einheimische mussten auf Plantagen, in Bergwerken oder beim Bau von Straßen und Eisenbahnlinien unter unerträglichen Bedingungen arbeiten. Missionare verbreiteten den christlichen Glauben. Sie sahen es vor allem als ihre Pflicht, die „Heiden“ zum Christentum zu bekehren. Deshalb bauten sie Kirchen. Die Missionszentren hatten aber auch Krankenstationen. Dort wurden Ureinwohnerinnen und Ureinwohner ärztlich versorgt.“[238]

Dass hier der Aspekt der Hilfe erwähnt wird, ist fraglich. Inwiefern kann die medizinische Versorgung in Relation zu den Ausbeutungen und eingeschleppten Seuchen als „Hilfe“ verstanden werden? Wie war die eigene medizinische Versorgung der „Ureinwohner*innen“? In Kontrast zur Überschrift des Kapitels ist es fraglich, warum es zunächst heißt „Die Weißen brachten… uns nichts als Krieg und Elend“ und schließlich von Hilfe geschrieben wird. Die Kolonialist*innen erscheinen in diesem Text zwar kritisch als „Täter*innen“, denen es um Bereicherung ging. Daneben wird auch der religiös-kulturelle Aspekt der Kolonialisierung durch die Missionierungen, die scheinbar auch „Gutes“ durch ihre medizinische Versorgung bewirkten, erwähnt. In der Aufgabenstellung wird nun von den Schüler*innen gefordert zusammenzufassen, wie die Kolonialherren die Kolonisierten behandelten. Neben dem bereits oben zitierten Text ist eine Abbildung aus einer Zeitung über die Eroberung Benins durch französische Truppen zu verwenden. Der Faktor des Militärs wird hier für die Eroberung betont. Darüber hinaus sollen die Schüler*innen eine Textquelle miteinbeziehen, die erläutert, wie ein Kolonisierter seine Zwangsarbeit in Tansania beschreibt. Diese wird in der nächsten Fragestellung auf Seite 94 zitiert. Inhaltlich schildert der Mann die enorme, körperliche Ausbeutung durch die Kolonialist*innen. Letztlich ist noch eine Fotografie einzubeziehen, die die Entschuldigung des australischen Regierungschefs Kevin Rudd bei den Aborigines 2008zeigt.[239]

Zusammengefasst wird hier, mit Ausnahme der Missionierungen, die Brutalität und Grausamkeit der Kolonialist*innen in Afrika geschildert. Die koloniale Bevölkerung erscheint als ohnmächtig und passiv.

[238]Bachlechner, Benedik, Graf, Niedertscheider, Senfter, Bausteine 3, S. 54.
[239]Ebenda, S. 55.

Nun stellt sich die Frage, ob es auch Darstellungen von „agency“ seitens der kolonialen Bevölkerungen gibt. Widerstandsbewegungen seitens der Kolonisierten kommen im Kapitel nicht vor, beziehungsweise werden diese nur beiläufig erwähnt, beispielsweise auf der Auftaktseite, erwähnt:

> „In den Kolonien wollte man die Ausbeutung durch und die Abhängigkeit von Europa beenden. Aufstände und Unabhängigkeitskriege wurden geführt.“[240]

Auf der Seite 53 findet sich im Kontext zur „Kongokonferenz“ folgende Erwähnung:

> „Es kam bald zu Konflikten zwischen den Kolonialmächten und der ansässigen Bevölkerung.“[241]

Das Verhältnis zwischen Kolonisierten und Kolonialist*innen wird darüber hinaus auch über Fotografien und Zeichnungen repräsentiert, die wiederum den im Schulbuch konstruierten passiven Charakter der kolonialen Bevölkerung unterstreichen. Sehr oft erscheinen die Kolonisierten als Diener*innen. Das Schulbuch fordert zwar die Analyse der Bilder, wodurch diese dekonstruiert werden. Inwiefern es zur kritischen Reflexion kommt, hängt schließlich vom Unterrichtsgespräch ab. Eine kritische Reflexion wird explizit auf Seite 54 zu den Abbildungen (siehe Abb. 20, 21)gefordert:

> „Interpretiere 3 oder 4 nach der Methode „Bilder lesen“ auf Seite 130. Wieso war es damals möglich, so zu werben? Wie würdest du diese Werbung heute beurteilen, wären solche Plakate möglich? Diskutiert, ob solche Bilder in einem Schulbuch abgedruckt werden sollen.“[242]

Fraglich ist dennoch, warum in diesem Ausmaß die Passivität der Kolonisierten illustriert wird, wenngleich „agency“ völlig fehlt, wie die folgenden Abbildungen deutlich machen:

Abbildung 21- Bausteine 3, S. 54: Zeichnung zum Thema „Französische Truppen erobern ein Gebiet im heutigen Benin“

[240]Bachlechner, Benedik, Graf, Niedertscheider, Senfter, Bausteine 3, S. 43.
[241]Ebenda, S. 53.
[242]Ebenda, S. 55.

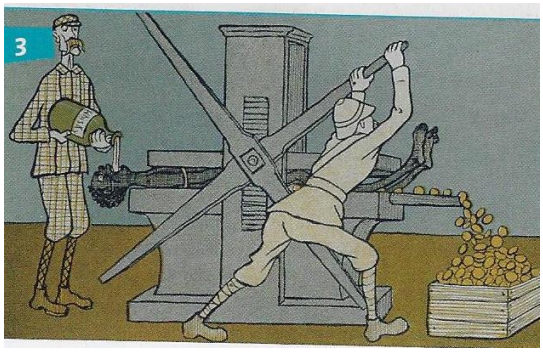


Abbildung 22- Bausteine 3, S. 54: Karikatur mit dem Titel „So kolonisiert der Engländer“ (1904)

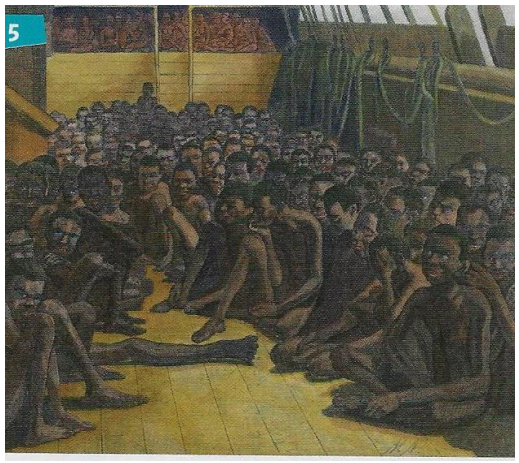
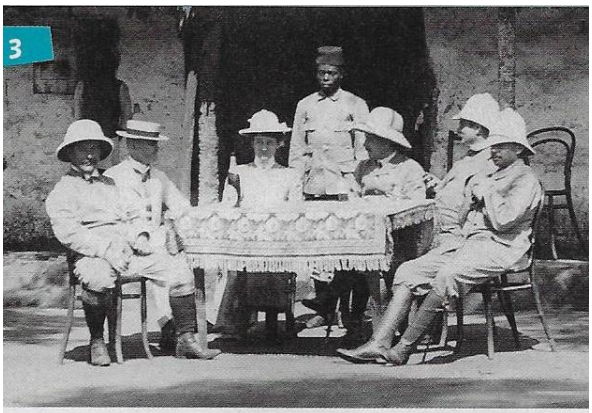


Abbildung 23- Bausteine 3, S. 49: gefärbter Holzschnitt mit dem Titel „Über 300 Jahre Zwangsarbeit“ (1860)

Darüber hinaus gibt es drei Abbildungen, die die Kolonisierten als Diener darstellen:

Herrin mit Sklaven *(Buchillustration zum Leben in Brasilien, Lithographie, 1835)*

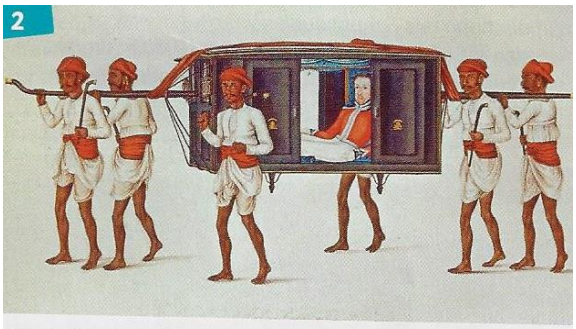
Abbildung 24- Bausteine 3, S. 47



Kolonialbeamte lassen sich von Einheimischen bedienen *(Foto, um 1910, Deutsch-Ostafrika)*

Kolonialbeamte verwalteten eine Kolonie als Angestellte des Mutterlands.

Abbildung 25- Bausteine 3, S. 53



Ein britischer Kolonialbeamter lässt sich von seiner indischen Dienerschaft tragen *(Zeichnung aus Indien, 19. Jahrhundert)*

Abbildung 26- Bausteine 3, S. 58

Abschließend ist noch zu erwähnen, dass der Faktor von Angst bei der Begegnung mit Neuem bzw. Fremden angesprochen wird. Dies passiert gleich zwei Mal, wobei nicht immer ein direkter Bezug zum Kolonialismus hergestellt wird, sondern meist dieser als Endabsatz zu allgemeinen Informationen über Kolonialismus und Imperialismus folgt.

Auf der Auftaktseite ist zu lesen:

> „Die Entdeckung fremder Kulturen durch die Europäer und das Kennenlernen anderer Lebens- und Wirtschaftsweisen in der Neuzeit brachten viele Veränderungen. Europäische Eroberer fühlten sich überlegen.
> Sie unterdrückten die einheimische Bevölkerung in Afrika, Asien, Amerika und Australien. (…)
> Das Fremde verursacht oft Unsicherheit und Angst. Doch das Kennenlernen von Neuem kann sehr hilfreich sein.“[243]

[243]Bachlechner, Benedik, Graf, Niedertscheider, Senfter, Bausteine 3, S. 43.

Auf der Methodenseite 50 gibt es das Unterkapitel C) mit dem Titel „Neues macht auch Angst“,

> „In Europa fürchteten sich in dieser Zeit viele Menschen vor Veränderungen. Ihre Unsicherheit äußerte sich in der Verfolgung von Minderheiten wie der jüdischen Bevölkerung oder Außenseiterinnen und Außenseitern der Gesellschaft. Diese machte man für Versorgungsprobleme, Krankheiten oder die Teuerung verantwortlich.“[244]

In der Aufgabenstellung zu diesem Thema wird auf der Seite 51 eine Verknüpfung zur Gegenwart hergestellt:

> „Vergleiche das in C genannte Verhalten der Menschen von damals aus heutiger Sicht. Gibt es ähnliche Verhaltensweisen? Welche Minderheiten werden heute für Probleme verantwortlich gemacht? Gibt es Beweise für Behauptungen von Politikerinnen und Politikern? (Internet)“[245]

Querdenken 3.

Die Beziehungen zwischen Kolonisierten und Kolonialist*innen werden im Kapitel „Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden“ sehr knapp und in Bezug auf die allgemeine Beschreibung von Kolonialismus und Imperialismus erwähnt, aber nicht herausgearbeitet. Beispielsweise kann hier indirekt auf die kolonialen Beziehungen geschlossen werden:

> „Nach der Entdeckung des amerikanischen Kontinents begannen die europäischen Mächte, zahlreiche Gebiete in Amerika, Asien und Afrika zu erobern und errichteten Kolonien. Die ansässige Bevölkerung wurde von den Europäern als minderwertig empfunden und unterworfen. Kolonialismus bezeichnet die Politik eines Staates, die auf Erwerb, Erhaltung und Ausbeutung von (meist überseeischen) Besitzungen ausgerichtet ist; die ansässige Bevölkerung wird beherrscht.“[246]

Hier wird die Sicht der Kolonialherren auf die Kolonisierten, neutral und nüchtern und knapp beschrieben. Auf der Seite über Imperialismus zum Thema „Wettlauf um Afrika“ und der Berlinkonferenz 1884/85 wird folgendes beschrieben,

> „Bei den Grenzziehungen in Afrika wurden die traditionellen Siedlungsgrenzen, die Sprachen und Kulturen der afrikanischen Bevölkerung nicht berücksichtigt. (…) Die Kolonialmächte behandelten die einheimische Bevölkerung oft als Menschen zweiter Klasse.“[247]

Hier wird wieder auf die schlechte Behandlung der Kolonialist*innen verwiesen, dies bleibt aber vage. Darauffolgend werden die Widerstände in den Kolonien thematisiert:

[244]Bachlechner, Benedik, Graf, Niedertscheider, Senfter, Bausteine 3, S.50.
[245]Ebenda, S. 51.
[246]Brait, Sommer-Hubatschke, Querdenken 3, S. 20.
[247]Ebenda, S. 21.

> „In manchen Gebieten gab es gegen Ende des 19. Jh. Widerstand gegen die Kolonialmächte, da die einheimische Bevölkerung entrechtet und unterdrückt wurde. Unter anderem setzten sich die Boxer, ein Volk im heutigen China, und die Herero und Nama im heutigen Namibia (Afrika) zu Wehr. Beide Truppen wurden jedoch blutig niedergeschlagen. Deutsche Truppen töteten mehrere tausend Herero und Nama. Diese Vorgangsweise gilt heute als Völkermord. Erst 2004 entschuldigte sich die deutsche Bundesregierung für die Gräueltaten.“[248]

Neben dem Text befindet sich ein Farbdruck vom Herero-Aufstand, erschienen in einer französischen Zeitung von 1904. Er zeigt eine Szene, in der Deutsche und Herero gegeneinander kämpfen, wobei keiner der Gegner als völlig übermächtig erscheint. Ebenso findet sich eine Fotografie eines Herero-Häuptlings von 1907.

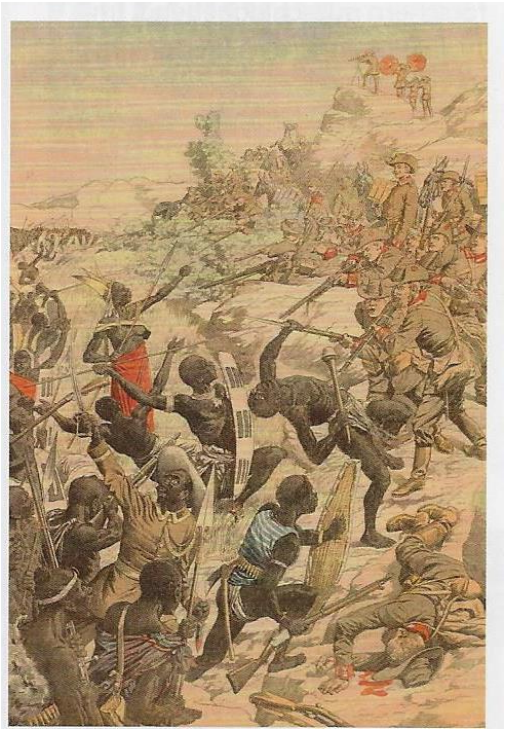


Abbildung 27- Querdenken 3, S. 21

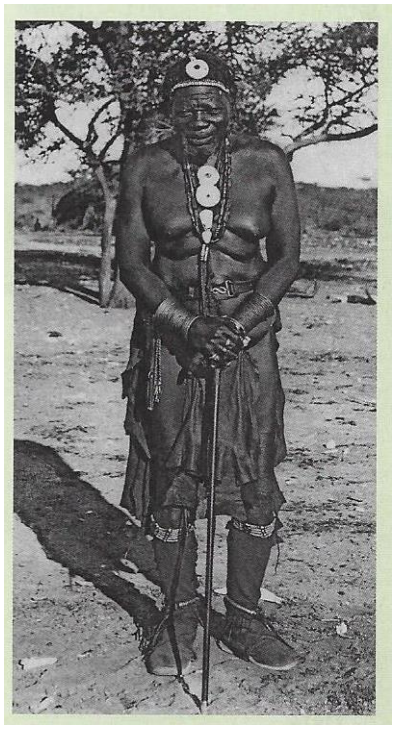


Abbildung 28- Querdenken 3, S. 21

Auf den folgenden Seiten 22 und 23 werden im Zuge des Themas „Rassismus“ und „Alltagsrassismus“ koloniale Diskurse anhand von Abbildungen darstellt. Es finden sich zwei Werbeplakate von 1910, sowie eine Karikatur einer Zeitschrift, die einen Soldaten aus den Kolonien im 1. Weltkrieg zeigt. Die Topoi sind dabei die zugeschriebene „Schmutzigkeit“ und Minderwertigkeit von Menschen mit „schwarzer“ Hautfarbe, die durch die Werbeplakate repräsentiert werden. In der Zeichnung von Arthur Johnson findet sich die Stereotype von Wildheit und Grausamkeit. Hier werden zwar die Beziehungen nicht auf direkter Ebene

[248]Brait, Sommer-Hubatschke, Querdenken 3, S. 21.

dargestellt, aber es wird das Denken über Kolonisierte, vornehmlich Menschen mit schwarzer Hautfarbe, gezeigt. Ein Eingreifen in Diskurse seitens der Kolonisierten wird nicht thematisiert.

Meine Geschichte 3.

Die Beziehungen der Kolonialist*innen und Kolonisierten werden in unterschiedlichen Themen indirekt dargestellt. Auf Seite 25 wird eine Fotografie eines Kolonialherren in Togo abgebildet, der von Kolonisierten getragen wird. Die Schüler*innen sollen diese Fotografie analysieren und auch nach dem Zweck der Abbildung fragen sowie Imperialismus und Rassismus damit in Verbindung bringen:

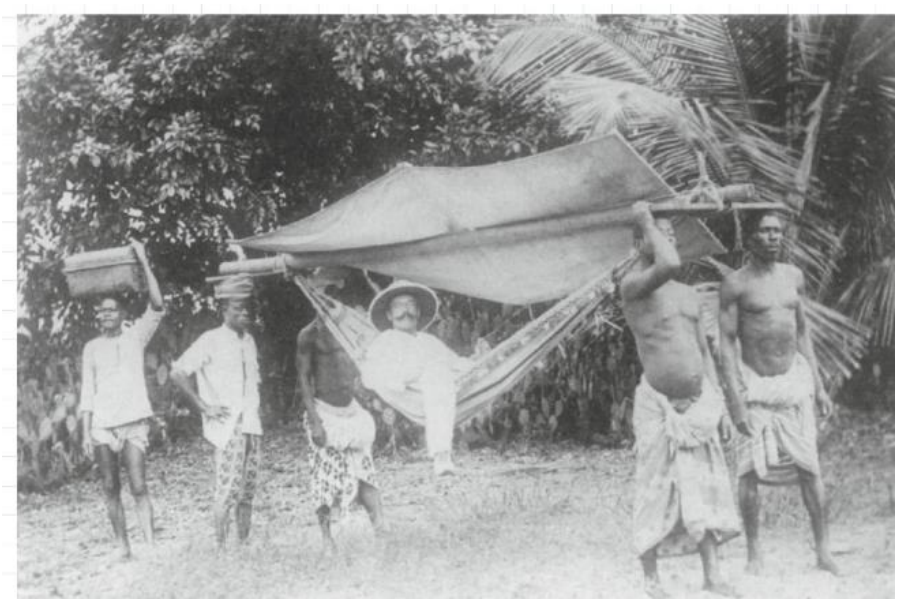


Abbildung 29- Meine Geschichte 3, S. 25

Darüber hinaus werden die Denkweisen der Kolonialist*innen gegenüber der kolonialen Bevölkerung beschrieben:

> „Die Kolonialherren brachten ihre Kultur und ihre Denkweisen in die Kolonien. Sie betrachteten die indigene Bevölkerung als „unzivilisiert", deren Kultur galt als grundlegend schlechter, primitiver und nicht gleichwertig. Damit nahmen sich die Kolonialherren das Recht heraus, die Menschen in den Kolonien wie Eigentum zu behandeln."[249]

Auch an anderer Stelle wird erwähnt, dass die Europäer*innen die Bevölkerungen in den Kolonien als minderwertig ansahen, etwa auf Seite 17.

[249]Paireder, Hofer, Meine Geschichte 3, S. 22.

Außerdem erzählt ein Reisebericht des deutschen Arztes und Historikers Julius Hirschberg aus dem Jahr 1894 von Britisch- Indien. Die Schüler*innen sind gefordert, dessen Perspektive kritisch zu dekonstruieren. Hirschberg erwähnt in seinem Bericht die Beteiligung von Inder*innen im „gesetzgebenden Rath" sowie die Rolle der indischen Fürsten im britischen Kolonialsystem. Auch wenn er hervorstreicht, dass die indischen „Unterthanen" keinen politischen Einfluss hatten, ist es zumindest für die Schüler*innen ein Hinweis darauf, dass die koloniale Bevölkerung auch Teil eines politischen Systems wurde bzw. dass sich die Kolonisator*innen mit dieser organisieren mussten. Allerdings findet sich der Reisebericht nicht im Schulbuch selbst, sondern im E-Book von „Meine Geschichte 3", auf das in der Aufgabenstellung auf Seite 21 verwiesen wird.

Generell findet sich im Schulbuch wenig über Beziehung und Verhaltensweisen der Kolonialist*innen und kolonialen Bevölkerungen. Widerstände der kolonialen Bevölkerungen werden nicht thematisiert. Nur im Text über Indien auf Seite 21 wird angemerkt, dass es 1857 zu einem Aufstand gegen die britische Ostindien-Kompanie kam. Ebenso wird die Unabhängigkeit, die nach langen Kämpfen 1947 erlangt wurde, erwähnt.

Finden sich außereuropäische Perspektiven bei der Behandlung von Kolonialismus und Imperialismus?

Bausteine 3.

Schon die Überschrift des Kapitels „Europa begegnet fremden Kulturen" verweist auf die Art und Weise, wie auf die koloniale Vergangenheit geblickt wird. Europa bildet hier die zentrale Perspektive. Es gibt zwei Textstellen, die eine außereuropäische Perspektive aufführen. Auf Seite 54 findet sich ein Zitat aus der Zeit des 19. Jahrhunderts, zitiert nach Ludwig Helbigs „Imperialismus" mit der Überschrift „Ein Afrikaner beschreibt seine Arbeit beim Bau von Verkehrswegen in Tansania":

> „Die Deutschen begannen, die Leute zu quälen, indem sie sie zwangen, sehr hart zu arbeiten. Sie mussten sehr schwere Baumstämme von den Matimira Wäldern bis zur Boma tragen, um dort Bauholz daraus zu machen. Das ist eine Strecke von 32 Kilometern. Das Ergebnis war, dass viele von ihnen umkamen, bevor sie mit ihren Traglasten das Ziel erreicht hatten. Jeder Versuch, von der harten Arbeit zu entkommen, wurde sehr schwer bestraft: oft mit dem Tod."[250]

[250]Bachlechner, Benedik, Graf, Niedertscheider, Senfter, Bausteine 3, S. 54.

Außerdem gibt es einen übersetzten und vereinfachten Text von „Nyguyen Van Huyen“, der selbst Schüler einer französischen Schule in Südostasien war:

> „Der französische Kolonialismus hat die Sprachen der Völker, die er beherrscht, immer verachtet. Diese Sprachen öffnen keine Türen (…) Sie sind in der Schule verboten. (…) Um seine sprachliche Unterdrückungspolitik zu rechtfertigen, hat der französische Kolonialismus stets versucht, den beherrschten Völkern einzureden, dass ihre jeweilige Sprache an sich minderwertig sei.“[251]

Van Huyen wurde nach einem Band von 1981 der Schriftenreihe „Problèmes d'aujourd'hui“ des Klettverlags zitiert. Der Band trägt den Titel, „Le français et la francophonie: Kursmaterial für Grund- und Leistungskurse“ und wurde von Angela Schmidt herausgegeben.

Außerdem findet sich auf Seite 60 die Zeichnung „Montezuma überbringt Geschenke“ von Diego Munoz Camarago von 1885. Er ist der Autor des „Lienzo de Tlaxcala“, der über religiöse, kulturelle und militärische Geschichte der indigenen Gruppe der Tlaxcala Auskunft gibt. Im Codex wird beispielsweise die Beteiligung der Tlaxcala an bei der Eroberung des Atzekenreiches durch die Spanier*innen sowie deren Beteilungen bei kolonialen Unternehmungen behandelt. Camarago selbst war Mestize, so war sein Vater ein spanischer „Conquistador“ und seine Mutter eine gesellschaftlich angesehene Tlaxcala. Die Tlaxcala sind ein Beispiel dafür, dass die kolonialen Prozesse nicht auf einem „leeren Boden“ stattfanden, sondern in Einbezug der indigenen Bevölkerung. So waren die Kommunikation der indigenen Bevölkerung und deren Wissen für die neuen europäischen Herrscher von lebenswichtiger Bedeutung. Die heute erhaltene Quelle stammt aus dem späten 16. Jahrhundert und wird in der Universität Glasgow aufbewahrt.[252] Diese historische Kontextualisierung fällt im Schulbuch weg.

[251]Ebenda, S. 58.
[252]Vgl. Gillespie, The Codex of Tlaxcala: Indigenous Petitions and the Discourse of Heterarchy, S. 60f.

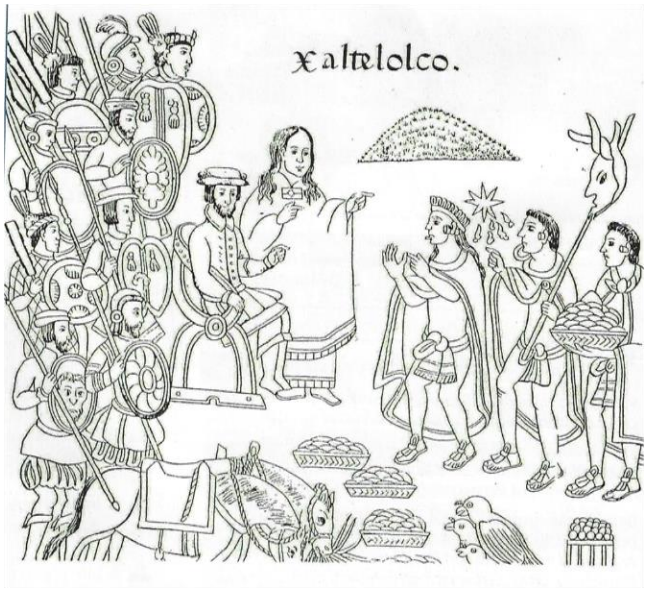
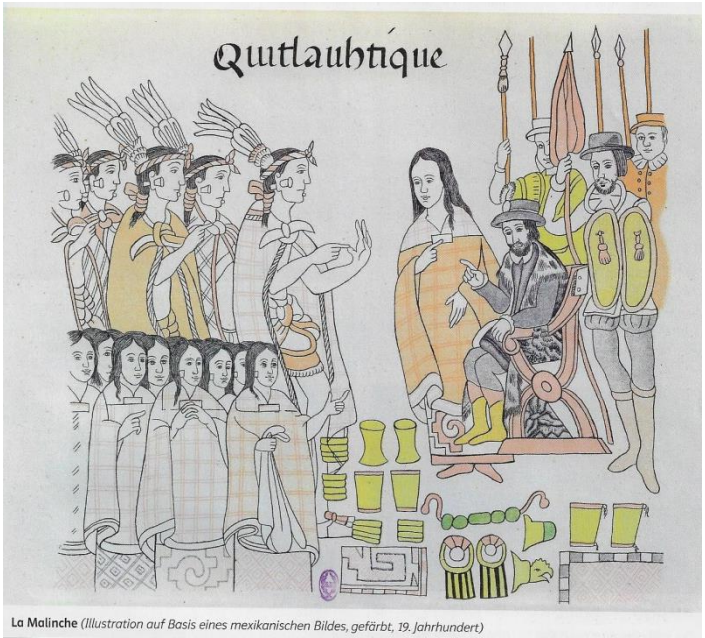


Abbildung 30- Bausteine 3, S. 60

Auf der Seite gegenüber wird ebenso eine Illustration mit dem Titel „La Malinche“ aufgeführt, die die Rolle einer indigenen Frau (La Malinche) bei der Übersetzung zwischen Aztek*innen und Spanier*innen zeigt. Die Quelle ist aber nicht benannt. Es wird verwiesen, dass es sich um eine Illustration auf Basis eines mexikanischen Bildes handelt. Ebenso wird auf die konfliktreiche Rolle von „La Malinche“ verwiesen, da sie einerseits den Spanier*innen half, anderseits auch Einfluss auf die Kolonialist*innen hatte. La Malinche kann als Vermittlerin zwischen Kulturen gemäß Bhabhas Theorie verstanden werden, der dieser eine positive Rolle zumessen würde, da sie dritte Räume zwischen Kulturen eröffnet.



La Malinche *(Illustration auf Basis eines mexikanischen Bildes, gefärbt, 19. Jahrhundert)*

Abbildung 31- Bausteine 3, S. 61

Abschließend findet sich auf Seite 58 eine Zeichnung aus Indien, die einen britischen Kolonialbeamten zeigt, der sich von seiner indischen Dienerschaft tragen lässt (siehe Abb. 25). Hier ist unklar, in welchem Kontext das Bild entstanden ist.

Querdenken 3.

Im Schulbuch findet sich im Kapitel „Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden" eine Thematisierung von Perspektivität in der Geschichtsschreibung unter dem Titel „Eurozentristische Sichtweise".

> „Lange Zeit hindurch war die Geschichte der „Entdeckung Amerikas" sehr stark von der europäischen Sichtweise geprägt. Dies merkt man beispielsweise an Begriffen wie „Entdeckung" oder „Eroberung Amerikas". Dabei stehen die Europäerinnen und Europäer als aktiv Handelnde im Zentrum, während die indigene Bevölkerung nur passiv dargestellt wird. Lateinamerikanische Historikerinnen und Historiker fordern daher andere Bezeichnungen wie „Begegnung von Kulturen" oder „Zusammenprall von Kulturen".[253]

Demgemäß lautet auch der Titel des Kapitels im Schulbuch „Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden". Dem Aufruf zu einem Perspektivenwechsel wird im Schulbuch nur teilweise nachgekommen. Außereuropäische Perspektiven gibt es nur im Kapitel über „Kulturkontakte". Hier wird auf die wechselseitigen Wahrnehmungen der Aztek*innen und Spanier*innen bei ihrem Aufeinandertreffen eingegangen. Auf Seite 19 werden zwei Abbildungen aus der Bilderhandschrift der Aztek*innen, dem „Lienzo de Tlaxcala", gezeigt. Sie stellen den Empfang des spanischen Eroberers Hernan Cortes durch den Herrscher der Aztek*innen, „Montezuma" sowie die Kämpfe der Aztek*innen gegen die Spanier*innen dar:

[253]Brait, Sommer-Hubatschke, Querdenken 3, S. 17.

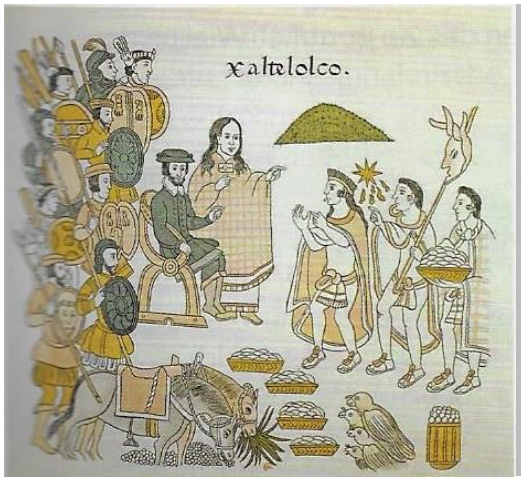


Abbildung 32- Querdenken 3, S. 19

Abbildung 33- Querdenken 3, S. 19

Am Seitenrand wird darauf verwiesen, dass der „Lienzo de Tlaxcala“ von „den Azteken“ verfasst wurde, aber nicht mehr im Original vorhanden ist, weil er bei der Eroberung zerstört wurde. Wer diese Kopie wann und wie erstellt hat, wird im Schulbuch nicht erwähnt. Weitere außereuropäische Perspektiven im Modul „Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden“ finden sich nicht, weder in Form von Quellenmaterial noch in Form von wissenschaftlichen, gegenwärtigen Perspektiven.

Trotz der Reflexion von Perspektivität historischer Quellen und der Erwähnung des Eurozentrismus im Kapitel über Kolonialismus und Imperialismus bleibt der europäische Blick zentral für die Darstellung. So wird danach gefragt, was europäische Kolonialmächte, wann, wie, mit welchen Folgen erobert und welche Denkweisen sich seitens der Europäer*innen“ entwickelten.

Meine Geschichte 3.

Im Schulbuch findet sich nur eine außereuropäische Quelle auf Seite 19. Das ist ein Textauszug des Romans „Insel der blauen Delfine“ vom amerikanischen Autor, Scott O’Dell. Darin wird die Geschichte des indigenen Mädchens Won-a-pei-lei vom Stamm der Nicoleño, die alleine auf einer Insel in Kalifornien zurückgelassen wurde, geschildert. Ihr Volk wurde getötet oder von der Insel vertrieben.

Der Roman basiert auf einer wahren Begebenheit. Der Stamm der Nicoleño lebte auf einer Insel in Kalifornien und tatsächlich gab es eine Frau, die 1835 auf der Insel San Nicolas zurückgelassen wurde, wobei die anderen Inselbewohner*innen von spanischen Missionar*innen auf das Festland transportiert wurden. Sie wird auch als Juana Maria, „the

Lone Woman of San Nicolas Island", bezeichnet.[254]Für das Schulbuch wurde ein Ausschnitt des Romans, der die Perspektive des Mädchens bei der Ankunft der Kolonialisten beschreibt, gewählt. Die Schüler*innen sollen herausfinden, was das Mädchen Won-a-pei-lei als fremd empfindet. Es ist anzumerken, dass die Schüler*innen in der Übung zwar versuchen sollen, eine andere Perspektive einzunehmen, die Darstellung des indigenen Mädchens allerdings eine Konstruktion des Autors Scott O'Dell (1898-1989) ist.

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass es im Schulbuch zwar keine außereuropäischen Perspektiven in Form von Quellen gibt, aber mit den Schüler*innen dennoch das Thema der Perspektivität behandelt wird. So gibt es zwei weitere Übungen, bei denen sich die Schüler*innen in außereuropäischen Perspektiven versetzen sollen. Auf Seite 10 wird ein Bild von Theodor de Bry von 1596 mit dem Titel „Landung des Kolumbus auf der Insel Guanahani am 12.10. 1492" abgebildet. Die Schüler*innen sollen sich dabei in die Perspektive der Spanier*innen sowie in die Perspektive der Bewohner*innen Guanahanis versetzen und jeweils Sätze aus deren unterschiedlichen Blickwinkeln formulieren. Außerdem gibt es einen Arbeitsauftrag zum Perspektivenwechsel auf Seite 24. Hier sollen Chancen und Vorteile sowie Ängste und Unsicherheiten „des Fremden" aus unterschiedlichen Perspektiven beurteilt werden, beispielsweise aus Sicht der Seefahrer*innen, der indigenen Bevölkerung, der Händler*innen der Ostindien Kompanie, der kolonialen Bevölkerung im 19. Jahrhundert, der Offiziere eines Imperialstaates, der Personen mit Migrationsbiografien heutzutage in Österreich, der Schüler*innen persönlich auf Reisen und der Schüler*innen bei einem Auslandsaufenthalt. Zu dieser Übung ist anzumerken, dass auf eine zentrale Perspektive vergessen wurde und zwar auf jene der Aufnahmegesellschaft von Menschen mit Migrationsbiografien, die Bhabha ja als Potential für die Gesamtgesellschaft anerkennt.

Neben den Übungen zum Perspektivenwechsel findet sich auch die Übung zur Analyse einer Textquelle auf Seite 17. Sie ist aus dem Atlas der Weltgeschichte, herausgegeben von dem britischen Historiker Jeremy Black aus dem Jahr 2000. Hier sollen die Schüler*innen herausfinden, ob dieser aus einer europäischen oder außereuropäischen Perspektive geschrieben ist. Da der Text aus einem europäischen Blickwinkel geschrieben ist, lernen die Schüler*innen zwar den Text zu dekonstruieren, aber inhaltlich keine „andere" außereuropäische Perspektive kennen.

[254]Vgl. Schwarz, Some Observations On The Material Culture Of The Nicoleño, S. 83f.

Im Zusammenhang mit den Übungen, bei denen sich die Schüler*innen in andere Perspektiven hineinversetzten sollen, ist es fraglich, inwiefern sie dies überhaupt können, wenn es keine inhaltlichen Auseinandersetzungen mit außereuropäischen Perspektiven gibt.

Welche Auswirkungen des Kolonialismus und Imperialismus auf die Gegenwart werden thematisiert?

Bausteine 3.

Im Kapitel „Entdeckungen- die Gewinner" gibt es einen Arbeitsauftrag zum Thema „Auswirkungen":

> „Stelle fest, welche Auswirkungen das amerikanische Gold und Silber auf Europa hatten."[255]

Eine Seite vorher wird eine spanische Goldmünze von 1906 mit folgender Bildunterschrift abgebildet:

> „Aus den Kolonien flossen große Mengen von Gold und Silber nach Spanien. Spanische Städte wurden prachtvoll ausgebaut. Das Gold und Silber Amerikas ermöglichte den Aufbau des spanischen Weltreichs."[256]

Auf der Methodenseite werden ebenso die Auswirkungen des Kolonialismus thematisiert. Sie trägt die Überschrift „Entdeckungen verändern die Politik. Wir lernen mithilfe einer Wandzeitung Geschichte darzustellen". Hier findet sich folgender Text:

> „Alte Bauten wurden zerstört und einheimische Bräuche verboten. Waren aus Europa kamen in die Kolonien, aber auch Krankheiten wurden eingeschleppt. Rohstoffe und Waren aus den Kolonien veränderten das Leben der Menschen in Europa. Bis dahin unbekannte Pflanzen und Tiere, aber auch Menschen aus fernen Ländern wurden in Ausstellungen bestaunt. Heute wundern wir uns, dass Teile der Bevölkerung aus den Kolonien erst viele Jahre nach ihrer Entdeckung durch den Papst als Menschen anerkannt werden."[257]

Ebenso wird Rassismus auf die Gegenwart bezogen und beschrieben, dass Menschen bis heute von rassistischem Gedankengut, dessen Ursprung das 19. Jahrhundert ist, geprägt sind. Angemerkt werden kann, dass Rassismus laut Koller, wie im Theorieteil ausgeführt, schon im 18. Jahrhundert relevant wurde.

Auf der Doppelseite 56 und 57 wird schließlich sehr knapp die Entstehung der heutigen USA erläutert. Dabei werden die Besiedelung der Europäer*innen und die Zwangsumsiedelungen

[255]Bachlechner, Benedik, Graf, Niedertscheider, Senfter, Bausteine 3, S. 47.
[256]Ebenda, S. 46.
[257]Ebenda, S. 48.

der „Urbevölkerung“ sowie der Bürgerkrieg und die Sklav*innen auf den Plantagen erwähnt. Schließlich folgt ein Sprung zu den USA als Großmacht nach dem Ersten Weltkrieg. Auf der letzten Textseite des Kapitels über Kolonialismus und Imperialismus werden die Auswirkungen der Kolonialpolitik ins Auge gefasst, wie der Titel „Frei und abhängig. Kolonie bleibt Kolonie“ verrät. Es kommt zunächst zur Thematisierung der Kolonialpolitik von Großbritannien und Frankreich. Ebenfalls wird die enorme Ausdehnung des britischen Kolonialreichs zu Beginn des 20. Jahrhunderts erwähnt. Danach wird auf Indien und die Folgen der Plantagenwirtschaft eingegangen. So profitierte die britische Wirtschaft enorm davon, allerdings waren die Folgen für die indische Bevölkerung schrecklich. Es wird erwähnt, dass aufgrund von Profit immer weniger Lebensmittel für die indische Bevölkerung angebaut wurden, weshalb im 19. Jahrhundert 32 Millionen Inderinnen und Inder verhungerten. Ebenso kam es zur Verarmung der indischen Handwerksbetriebe zugunsten britischer Händler.

Im zweiten Absatz wird auf Frankreich, der zweitgrößten Kolonialmacht, eingegangen. Als Auswirkung wird hier das Beispiel Sprache sowie allgemein der politische und wirtschaftliche Einfluss angeführt. Dies wird nicht anhand von Beispielen näher erklärt, sondern allgemein formuliert:

> „Bis heute ist Französisch Amtssprache in den ehemaligen Kolonien. Der Einfluss Frankreichs auf Politik und Wirtschaft ist geblieben.“[258]

Danach wird auf Afrika und die Grenzziehungen durch die Kolonialmächte sowie die dadurch entstandenen gegenwärtigen Kriege und Konflikte in Afrika eingegangen,

> „Die Grenzen der ehemaligen Kolonien in Afrika waren in der Kolonialzeit von Verwaltungsbeamten der Mutterländer teilweise mithilfe eines Lineals auf der Landkarte festgelegt worden. Dies war ohne Rücksicht auf die Wünsche der einheimischen Bevölkerung und deren Sprachen, Religion oder Kultur geschehen. Auch auf natürliche Grenzen wie Flüsse oder Gebirge wurde wenig Rücksicht genommen. Diese Grenzziehungen sind häufig Ursache für kriegerische Auseinandersetzungen in und zwischen ehemaligen Kolonien und sind bis heute die Ursache für Zerstörung, Vertreibung, Not und Tod.“[259]

Grundsätzlich zeigt eine Durchsicht des Kapitels, dass eine Thematisierung der Folgen nicht in einem eigenen Kapitel erfolgt, sondern diese immer wieder eingeflochten werden. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass es eine Doppelseite gibt, die auf die Abhängigkeiten und Probleme der Kolonialpolitik explizit verweist, sich allgemein hält und die Kolonialpolitik Großbritanniens und Frankreichs erklärt.

[258]Bachlechner, Benedik, Graf, Niedertscheider, Senfter, Bausteine 3, S. 59., S. 58.
[259]Ebenda, S. 59.

Querdenken 3.

Im Schulbuch gibt es auf Seite 17 ein Kapitel mit dem Titel „Folgen der Entdeckungen“, das auf die Eroberungen von Cortes und Pizarro folgt. Es wird der sogenannte „Kolumbus-Effekt“ beschrieben. Dieser bezeichnet die Veränderungen des Lebens- und Naturraums durch Austauschprozesse der verschiedenen geografischen Räume. Diese Veränderungen werden in Form einer Abbildung, die den Austausch von Pflanzen, Tieren, aber auch Krankheitserreger behandelt, sichtbar gemacht. Am Seitenrand wird als eine Folge von kulturellen Austauschprozessen erwähnt, dass Tausende Indigene an Pocken verstarben, da sie keine Abwehrkräfte gegen diese Krankheit hatten. Darunter findet sich ein Aquarell eines indigenen Menschen, der an Pocken erkrankt ist.

Auf Seite 20 wird schließlich auf den Dekolonisierungsprozess hingewiesen und die langfristigen Folgen des Kolonialismus zusammengefasst:

> „Viele Staaten blieben arm und werden Entwicklungsländer genannt, weil sie nach wie vor wirtschaftlich von den ehemaligen Kolonialmächten abhängig sind.
>
> In vielen Staaten Afrikas kam es nach dem Rückzug der Kolonialmächte zu Bürgerkriegen, weil die Grenzen ohne Rücksicht auf die Siedlungsräume der Volksgruppen gezogen wurden. Bis heute gibt es zahlreiche Konflikte.
>
> In den Staaten des Commonwealth of Nations (53 Mitgliedsstaaten) hat die britische Monarchin bzw. der britische Monarch den Vorsitz; in 16 von diesen ist sie bzw. er nach wie vor Staatsoberhaupt, z.B. in Kanada und Australien.
>
> Während der Kolonialherrschaft wurden in den Gebieten die europäischen Sprachen verbreitet. Diese sind in vielen Staaten bis heute die Amtssprache.“[260]

In dieser Aufzählung wird nicht auf koloniale Diskriminierungspraktiken oder Rassismus verwiesen. Allerdings gibt auf Seite 23 es ein Kapitel zu Rassismus, bei dem es zu einer Verknüpfung von kolonialem Rassismus und Rassismus in der Gegenwart, an den Beispielen der USA und Österreich, kommt. Dabei wird beim Rassismus in den USA auf rassistische, gesellschaftliche Strukturen hingewiesen. Im Vergleich mit Österreich fehlt dies. Es wird auf den Verein ZARA[261] hingewiesen und ebenso erklärt, dass es auch in Österreich zu Vorurteilen gegenüber, als „fremd“ wahrgenommenen, Menschen kommt.

Im späteren Übungsteil auf Seite 27 wird auf den Zusammenhang der Kolonialzeit und den heutigen Amtssprachen hingewiesen und ein Kartenvergleich (Kolonialreich in Afrika um 1914-Amtssprachen in Afrika heute) aufgeführt.

[260]Brait, Sommer-Hubatschke, Querdenken 3. Geschichte und Politische Bildung, S. 20.
[261]Siehe: Verein Zara, Online unter: https://www.zara.or.at/de, letzter Zugriff: 26.03.21.

Ebenso werden rassistischer Sprachgebrauch und die Sensibilisierung von diskriminierenden Ausdrücken in der Übung thematisiert. Als Beispiel wird die Neuauflage des Buches von „Pippi Langstrumpf“ genannt, die den Vater des Mädchens nun als „Südseekönig“ und nicht mehr als „Negerkönig“ bezeichnet. Letztlich gibt es noch ein Zitat, das inhaltlich die Bewusstseinsformung durch Sprache behandelt.

Meine Geschichte 3.

Im Schulbuch wird auf der Seite 17 die Verbreitung von Pflanzen, Tieren und Krankheiten im Zuge des Kolonialismus mit Hilfe einer Grafik, die den Titel „Auswirkungen der europäischen Expansion (15. bis 16. Jh.)“ trägt, behandelt. Im darunter angeführten Text wird nochmals darauf hingewiesen, dass es zu biologischen Auswirkungen durch die Verbreitung von Tieren und Pflanzen durch den Menschen kam. Ebenso wird die Ausbreitung von Krankheiten aufgrund mangelnder Widerstandskräfte am Beispiel der Pocken- und Masernepidemien in Amerika und die Bildung neuer Krankheiten, wie der Syphilis in Europa durch die Verschmelzung von Krankheitserregern aus Amerika und Europa erklärt.

Auf den Seiten 22 und 23 wird sich schließlich dezidiert mit den Auswirkungen des Imperialismus (im Schulbuch wird eine Unterscheidung zwischen Kolonialismus und Imperialismus vorgenommen[262]) auseinandergesetzt. Nach einer kurzen Erklärung von Rassismus und dem Bezug zum Kolonialismus folgt ein Comic, der Rassismus in der Gegenwart darstellt. Die Schüler*innen werden im Arbeitsauftrag aufgefordert, die Hauptaussage des Comics zu analysieren.

[262]„Imperialismus: Der Begriff leitet sich vom lateinischen Wort „imperare“ ab und bedeutet herrschen. Er beschreibt das Bestreben, ein anderes Land zu erobern und es zu beherrschen. Um 1900 strebten Großbritannien, Frankreich, die USA und Japan (=Imperialstaaten) danach, ein möglichst großes Herrschaftsgebiet zu besitzen. Dazu eroberten sie Gebiete in Afrika und Asien. Die Imperialstaaten wetteiferten untereinander um die Weltherrschaft.
Kolonialismus: Werden fremde Regionen oder Länder erobert und unter die eigene Herrschaft gebracht, spricht man von Kolonialismus. Dabei wird das eigene gesellschaftliche, wirtschaftliche, politische und kulturelle System der ursprünglichen Bevölkerung aufgezwungen, ohne Rücksicht auf deren Kultur oder Bedürfnisse.“
(Paireder, Hofer, Meine Geschichte 3, S.20)

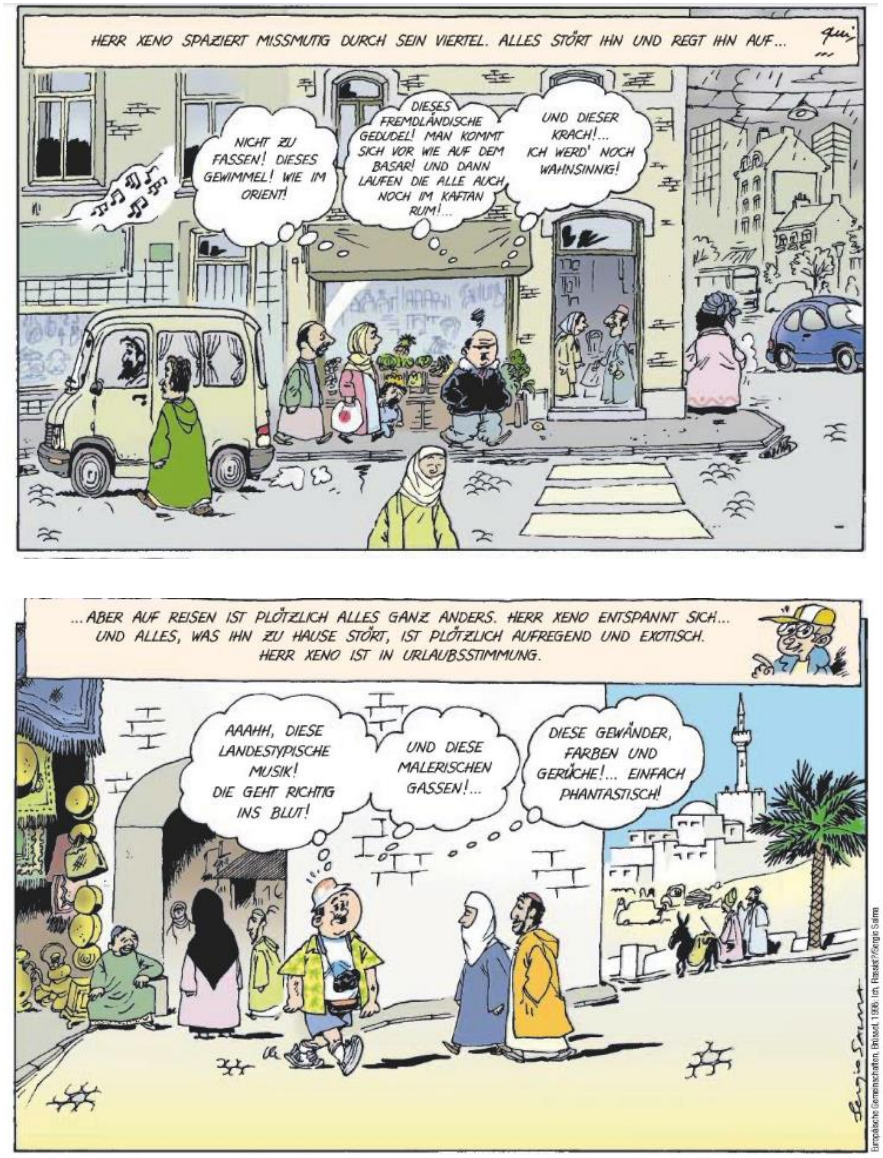


Abbildung 34- Meine Geschichte 3, S. 22

Hier wird Rassismus nicht auf eine Annahme von vermeintlich biologischen Rassen bezogen, sondern auf kulturelle Abwertungen. Diese betreffen im Comic Personen, die sich dem Islam zugehörig fühlen. Hier kommt auch das Schlagwort „Orient“, das kolonialistisch geprägt ist, vor. Ebenfalls wird gezeigt, dass rassistisches Gedankengut oft unbewusst vorhanden ist. Dies ist noch deutlicher ersichtlich, wenn man den Titel des Comics in der Anmerkung am Seitenrand des Schulbuches liest:

„Ich, Rassist?“[263]

[263]Paireder, Hofer, Meine Geschichte 3, S. 22.

Ebenso wird das Fremde als ambivalent erlebbar dargestellt. So empfindet Herr Xeno im Urlaub das Fremde positiv, aber lehnt es in seinem Alltag Zuhause ab. Das ambivalente Verhältnis zum „als fremd Konnotierten“ wird im Schulbuch auch auf der Seite 19 behandelt:

> „Diskutiert in der Klasse, warum fremde Kulturen faszinierend sind, aber auch Unsicherheit hervorrufen können“[264]

Auch auf Seite 17 findet sich wieder ein Bezug zum „Fremden“:

> „Fremdes kann faszinieren, aber auch Angst machen. Man muss sich erst mit dem Fremden auseinandersetzen und es kennenlernen, damit man es verstehen kann.“[265]

Auf Seite 23 werden schließlich weitere Auswirkungen des Imperialismus aufgelistet,

- „Viele ehemalige Kolonien zählen heute zu den ärmsten Ländern der Welt. Die frühere Ausbeutung durch die Kolonialherren ist nicht verschwunden, sondern hat sich gewandelt: So kaufen zum Beispiel große ausländische Konzerne in Afrika Land auf, um Pflanzen für Biotreibstoff anzubauen.
- In manchen ehemaligen Kolonien konnten sich demokratische Systeme erst nach langen Kriegen durchsetzen, wie etwa in der Demokratischen Republik Kongo.
- Die Ursachen vieler gegenwärtiger Konflikte und Kriege liegen in den Auswirkungen des Imperialismus: Machtstreitigkeiten, Anerkennung von Grenzen, Unterdrückung und Vertreibung von Volksgruppen.
- Rassismus existiert in allen Teilen der Welt: in den ehemaligen Kolonien genauso wie in den ehemaligen Imperialstaaten.
- In den Großstädten der ehemaligen Kolonien leben viele Menschen, die aus den ehemaligen Kolonien stammen. Oft sind sie wirtschaftlich benachteiligt und leben in eigenen Stadtvierteln (z.B. Southhall, auch „Little India“ genannt, in London, z.B. Barbès, amerikanisches Viertel von Paris).
- Viele Handelsgüter und Wirtschaftszweige gehen auf die Zeit des Imperialismus zurück: beispielsweise Tee in Großbritannien, Schokolode in Belgien.
- Manche ehemaligen Kolonien sind heute funktionierende Demokratien und in gewissen wirtschaftlichen oder technischen Bereichen hoch entwickelt (z.B. Indien- Computertechnologie).“[266]

Zu dieser Liste kann angemerkt werden, dass Rassismus gemäß den Postkolonialen Studien sich nicht nur auf Imperialstaaten und ehemalige Kolonien, wie in der Theorie erwähnt wurde, bezieht. Abschließend werden noch die Auswirkungen des Imperialismus über eine Bildanalyse methodisch behandelt. Es sind zwei Fotos abgebildet, die die Auswirkungen des Imperialismus darstellen. Ein Foto zeigt die Hauptstraße der Stadt Bétouin der heutigen Republik Kongo. Das andere ein Schild des U-Bahn Eingangs von Southhall in London. Auswirkungen werden so einerseits in den Imperialstaaten und andererseits in den ehemaligen Kolonien thematisiert. Die Schüler*innen sollen sich in Partner*innenarbeit jeweils eines der Bilder aussuchen, Gedanken

[264]Paireder, Hofer, Meine Geschichte 3, S. 19.
[265]Ebenda, S. 17.
[266]Ebenda, S. 23.

dazu notieren und schließlich ihre Ergebnisse besprechen. Ebenso ist ein Bezug zur eigenen Lebenswelt herzustellen: Wie schaut ein Bild einer Hauptstraße des Schulstandortes aus? Gibt es Ähnlichkeiten zu Schildern an öffentlichen Verkehrsmitteln, vergleichbar mit jenem von Southhall? Zum Schluss gibt es noch die Aufgabe, gemeinsam einen Text über die Auswirkungen des Imperialismus zu verfassen.

Hauptstraße der Stadt Bétou in der heutigen Republik Kongo, einer ehemaligen belgischen Kolonie (Foto, 2011)

Abbildung 35- Meine Geschichte 3, S. 23

Eingang zu einer U-Bahn-Station im Londoner Stadtteil Southall, der vorwiegend von aus Indien stammenden Menschen bewohnt wird (Foto, 2014)

Abbildung 36- Meine Geschichte 3, S. 23

6.5. Zusammenführung der Schulbuchinhalte.

Das Herausfiltern der Schulbuchinhalte zeigte, dass „Identität“ in allen Schulbüchern als ein Konglomerat von mehr oder weniger stabilen Merkmalen erklärt wird. Ebenso wird die damit verbundene Einzigartigkeit des Menschen erwähnt. Die Veränderlichkeit von Identität ist zwar in allen Schulbüchern angeführt, aber kann eher als ein strukturell langsam verlaufender Prozess im menschlichen Leben verstanden werden. Darüber hinaus sind die Identitätskategorien in allen Schulbüchern ähnlich. In Bausteine 3 werden angeborene, körperliche und kulturelle Merkmale betont. Kultur wird allerdings nicht näher definiert, sondern in einer Grafik eher als ein Resultat verschiedener Kategorien, wie Sprache, Religion, Tradition etc., verstanden. In Querdenken 3 wird auf den Kulturbegriff verzichtet und von „Säulen der Identität“ geschrieben, die aus den Kategorien Körper, Mitmenschen, Arbeit, Werte und Besitz bestehen. In „Meine Geschichte 3“ wird eine Grafik mit Schlagwörtern abgebildet, die Begriffe wie Freunde, Familie, Kultur, Lebensanschauung etc. anführt. Hier wird auch die Gruppenzugehörigkeit als ein Teil der Identität erwähnt. Meine Geschichte 3 bezieht sich zwar nicht explizit auf eine Definition von Identität, weist aber die Schüler*innen in eine gewisse Richtung, nämlich, dass Identität als eine Übereinstimmung mit bestimmten Merkmalen und Gruppenzugehörigkeiten zu denken ist. Außerdem wird erwähnt, dass die Staatszugehörigkeit zur Identität dazugehört. Letztlich wird das Verständnis von Identität als ausdrückbare, inhaltsbefüllte Größe auch in den Arbeitsaufträgen von Querdenken 3 und Meine Geschichte 3 sichtbar, bei denen die Schüler*innen ihre eigene Identität darstellen bzw. beschreiben sollen. Darüber hinaus verweisen Querdenken 3 und Meine Geschichte 3 auch darauf, dass Selbstbild und Fremdbild zur Identitätsbildung beitragen. Im Folgenden fokussieren sich beide Schulbücher auf das Fremdbild und damit verbundene Probleme von Stereotypisierungen und Vorurteilen. Querdenken 3 betont hier die Rolle der Selbstreflexion. Meine Geschichte 3 bezieht sich eher auf das Zustandekommen von begründeten Urteilen, die mit politischer Urteilsbildung verbunden wird. Einen anderen Zugang hat das Schulbuch Bausteine 3. Hier wird auf das Potential von Fremdbildern verwiesen. Der Blick der anderen könne als Kritik und Feedback zur eigenen Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Bausteine 3 setzt sich hier auch mit der unbewussten Ebene des Menschen auseinander. Zusätzlich gibt es eine Karikatur zum Selbstbild, das dieses als eigene Konstruktion darstellt. In Querdenken 3 wird das Unbewusste knapp in einer Seitenspalte in Bezug auf Stereotype und Klischees erwähnt. In Meine Geschichte 3 gibt es keine Aussagen über das Unbewusste. Grundsätzlich scheint diese Thematik in den Kapiteln zu Identität eine untergeordnete Rolle zu spielen. Das Konzept bzw.

die Definition von Identität in den Schulbüchern wird nicht als wissenschaftlich uneindeutig dargestellt, sondern es wird eher versucht, einen eigenen Zugang zu vermitteln, wobei sich die Autor*innen nicht auf eine Theorie beziehen, die die jeweiligen Erklärungen stützen. Ein postkoloniales Verständnis von Identität als uneindeutig, nicht beschreibbar und sich stets im Bezug zum anderen entwerfend, findet sich nicht und kann als Chance der Perspektiverweiterung für Schulbuchinhalte verstanden werden, da so im Sinne einer rassismuskritischen Bildung, keine Gegensätzlichkeiten von Eigen und Fremd hergestellt werden.

Die nationale oder kollektive Identität wurde in den Schulbüchern ähnlich erklärt und das Zusammengehörigkeitsgefühl als zentral für die nationale oder kollektive Identität aufgeführt. Unterschiede gibt es in den Erklärungen, wodurch dieses erzeugt wird. Bausteine 3 erklärt, dass das Zusammengehörigkeitsgefühl einer Gruppe durch gemeinsame Interessen entsteht und mittels Symbolen und Zeichen ausgedrückt, sowie bestärkt wird. Querdenken 3 erwähnt unterschiedliche „Bausteine“, die Zusammengehörigkeit bewirken, wie etwa Sprache, Geschichte, Religion und Kultur. Einen ähnlichen Zugang wählt auch Meine Geschichte 3, wobei dieser indirekt über die Erwähnung der Identitäten der einzelnen EU-Mitgliedsstaaten erfolgt. Hier werden auch Sprache, Kultur, Religion und Tradition erwähnt. Meine Geschichte 3 fokussiert sich im Teil über nationale Identität auf die Dekonstruktion von Staatssymbolen und stellt heraus, dass Staaten ein Identitätsgefühl bei den Bürger*innen erzeugen wollen. Angemerkt werden muss, dass dies auch die anderen Schulbücher erklären, aber weniger intensiv. Querdenken 3 beschäftigt sich dafür ausführlich mit nationalen Klischees, Nationalismus und – im Zusammenhang damit – mit der Anerkennung von nationalen Minderheiten. Bausteine 3 behandelt nationale Identität und Nationalismus dagegen eher knapp auf einer Seite und setzt sie in Zusammenhang mit allgemeinen Gruppenzugehörigkeiten. Grundsätzlich wird in allen Schulbüchern kaum am Konzept der nationalen Identität gerüttelt! Nationale Narrative werden nur in Querdenken 3 ansatzweise kritisch reflektiert, wie Bhabha in seinen Erörterungen zum Nationenbegriff fordert. Hier wird sich mit der Steirischen Völkertafel und nationalen Klischees auseinandergesetzt. Das Erstellen eines gemeinsamen Österreich ABCs könnte hingegen wieder eher als eine Arbeit an einer vermeintlich österreichischen Identität verstanden werden. In Bezug auf die österreichische Gesellschaft geht Querdenken 3 von einem Nebeneinander von nationalen Identitäten aus, wie in der Thematisierung der nationalen Volksgruppen sichtbar wird. Inhaltlich interessieren hier die gewährten Rechte und der Ortstafelsturm im Kontext von Nationalismus. Vermischung und Ausverhandlung innerhalb und durch nationale/kulturelle Minderheiten und das Entstehen von

Dritten Räumen sind kein Thema. Ein kritisch zu reflektierender Gegensatz wird indirekt in Bausteine 3 gemacht, wenn zwischen Österreicher*innen mit einem „Aber"- jene mit Migrationsbiografien- und Österreicher*innen ohne einem „Aber"- jene, die keine Migrationsbiografien haben- unterschieden wird. Menschen mit Migrationshintergrund werden allerdings im gesonderten Kapitel über Migration als Teil der österreichischen Gesellschaft repräsentiert, beispielsweise in der Abbildung der Österreichischen Nationalmannschaft. Es ist fraglich, warum diese Repräsentation nicht im Kapitel zu Identität und Politische Bildung (Modul 8,9) stattfindet.

Eine Reflexion von nationaler Identität im Zuge von Globalisierung und Hybridisierung ist subtil im Schulbuch Meine Geschichte 3 zu erkennen, das die drei Ebenen regional, national und global in Bezug auf die personale Identität anführt, aber eine Differenzierung der Ebene fokussiert. So sollen die Schüler*innen auf die Konflikte und Unterschiede der Ebenen eingehen, wodurch die Bezugnahmen und Verflechtungen vom Regionalen, Nationalen und Globalen eher in den Hintergrund treten. Eine Perspektiverweiterung könnte sicherlich die Theorie der Transkulturalität bieten, die nationale Zugehörigkeitsverortungen als nicht mehr zeitgemäß kritisiert und den Faktor der gegenwärtigen gesellschaftlichen Pluralität hervorhebt. Letztlich wird nationale Identität in Meine Geschichte 3 allerdings noch in einer Aufgabenstellung im Kontext der EU reflektiert, wenn die Schüler*innen darüber nachdenken sollen, inwiefern Nationalfeiertage gegenwärtig im Kontext gesellschaftlicher Pluralität noch Sinn machen.

Bezüglich der Selbstkonzeption von Europa bzw. Österreich als Teil Europas, machen die Schulbücher ebenso ähnliche Aussagen. Grundsätzlich ist vor allem das Thema der Konflikte zwischen supranationalen und nationalstaatlichen Interessen im Vordergrund, auch der Brexit findet Erwähnung. Die Frage der Identifizierung der Schüler*innen mit der EU findet auch in allen Schulbüchern Platz. Bausteine 3 spricht von einem „noch nicht erreichten Ziel" der europäischen Identität. Mögliches kritisches Potential zur Politik der Europäischen Union findet sich nur in Querdenken 3. Hier wird die „Festung Europa" angesprochen und von den Schüler*innen gefordert, diesen Begriff zu reflektieren. Ebenso werden im Kontext dazu die Herausforderungen für die Zukunft erwähnt und darauf angespielt, dass diese auf nationalstaatlicher Ebene nicht zu meistern sind (Klimawandel, Hungersnöte, Kriege). Das Schulbuch Meine Geschichte 3 beschreibt das Funktionieren der EU-Politik anhand der Metapher eines Freundeskreises und bezieht die nationalen Identitäten der Mitgliedsstaaten mit ein, die respektiert werden müssen. Hier wird nicht von unterschiedlichen nationalen Interessen,

sondern von Identitäten geschrieben. Die Europäische Union wird grundsätzlich als positiv dargestellt, vor allem in Bausteine 3. Kritisches Nachdenken über die EU Politik findet sich in einem Schulbuch bei der Thematisierung der Asylpolitik. In der Repräsentation der europäischen bzw. österreichischen Gesellschaft gibt es in Querdenken 3 und Meine Geschichte 3 keine Normierung dieser als „weiß". Grundsätzlich finden sich in beiden Schulbüchern keine Fotografien, die exemplarisch die aktuelle Gesellschaft repräsentieren. Eine Menschengruppe oder Einzelpersonen ohne historische Kontextualisierung werden ebenfalls nicht abgebildet. Die Illustrationen der Schulbücher bestehen hauptsächlich aus historischen Fotografien, Gemälden, Karikaturen oder Grafiken. Anzumerken ist eine Fotografie in Meine Geschichte 3, die einen Aspekt von „race" unhinterfragt abbildet. In Bausteine 3 wurde festgestellt, dass die österreichische Gesellschaft in den Modulen 8, 9 zu den Themen Identität, Nationalbewusstsein und Wählen ausschließlich als „weiß" repräsentiert wird. Es gibt im Kapitel zwar eine Abbildung einer Frau mit Migrationsbiografie, diese wird aber nur in Hinblick der Thematisierung ihrer Herkunft aufgeführt. Ebenso ist eine Fotografie auf der Auftaktseite 43 des Schulbuchs kritisch zu reflektieren, da sie Menschen mit dunkler Hautfarbe als „die Fremden" markiert und Europa von zwei Buben mit heller Hautfarbe repräsentiert wird. Letztlich führt das Schulbuch auch zahlreiche Darstellungen von „people of color" im Kapitel über Kolonialismus und Imperialismus an. Hier erscheinen diese als passiv und hilfsbedürftig. Das ist besonders kritisch zu hinterfragen, da es ansonsten keine alternativen Repräsentationen von „people of color" in Bausteine 3 gibt, bis auf die Abbildung der österreichischen Nationalmannschaft und eine Fotografie auf der ersten Seite, die das Thema „Menschenrechte" illustriert. Die bildliche Darstellung der Kolonisierten in Bausteine 3 wirkt sich auch auf die Thematisierung der Beziehungen zwischen Kolonisierten und Kolonialist*innen im Schulbuch aus. So wird zwischen Gewinnern (Kolonialist*innen) und Verlierern (Kolonisierte) des Kolonialismus unterschieden. Die Kolonialist*innen sind dabei die aktiv Handelnden, wenn auch als Täter*innen, wobei den kolonialen Bevölkerungen keine „agency" zugeschrieben wird. Es finden sich aber in Bausteine 3 zwei beiläufige Erwähnungen, die erklären, dass es zu Widerständen und Unabhängigkeitskriegen kam. Auch in Meine Geschichte 3 kommt es kaum zur Beschreibung von Handlungsmacht der Kolonisierten, die ebenso nur nebenbei erwähnt wird. Im Kapitel über Britisch-Indien wird der Aufstand gegen die Ostindien-Kompanie 1857 sowie die Unabhängigkeitskämpfe 1947 erwähnt. Zusätzlich werden die Schüler*innen in einer Aufgabe zur Quellenanalyse darauf hingewiesen, dass im britischen Kolonialsystem auch die indische Bevölkerung miteinbezogen werden musste, bzw. die Kolonisatoren sich mit dieser organisieren mussten. Des Weiteren werden die Schüler*innen zur Dekonstruktion einer

Fotografie aufgerufen, die abbildet, wie sich ein „Kolonialherr“ von Kolonisierten tragen lässt. Das Schulbuch fordert auf, die Absichten dieser Darstellung zu reflektieren, wodurch auch die Darstellung der Beziehungsebene thematisiert wird. Querdenken 3 erzählt am meisten über die Widerständigkeiten der kolonialen Bevölkerung. In einem Kapitel wird kurz der Boxer-Aufstand in China erwähnt und schließlich auf den Widerstand der Herero und Nama in Afrika eingegangen, der letztlich in einem Völkermord durch die deutschen Truppen endete. Neben dem Text findet sich eine Abbildung, die eine Kampfszene der Kolonisierten zeigt. Ansonsten finden sich im Schulbuch Querdenken 3 keine näheren Auseinandersetzungen mit kolonialen Beziehungen. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Thema der Beziehungen zwischen Kolonialist*innen und Kolonisierten in den Schulbüchern eher wenig Raum einnimmt und indirekt über die Beschreibung von kolonialen Diskursen vermittelt wird. „Agency“ der Kolonisierten erfolgt über die Erwähnung von Widerstandskämpfen, wobei eine Ausnahme die Thematisierung von „Britisch-Indien“ in „Meine Geschichte 3“ darstellt. Bhabhas „Mimikry Man“ und die damit verbundenen Unsicherheiten der kolonialen Diskurse auf Seiten der Kolonialist*innen wären eine Bereicherung in der Beziehungsdarstellung, weil so Kolonisierte als Handelnde betrachtet werden könnten (nicht nur im Kontext von aktivem Widerstand), koloniale Diskurse tiefgründiger in den Blick genommen werden könnten und die Kolonialist*innen in ihrer bewussten, aktiven Rolle hinterfragt werden würden.

Die Darstellung von Beziehungen steht auch im Zusammenhang mit Perspektivität. In allen drei Schulbüchern bleibt die europäische Perspektive zentral, obwohl es in zwei Schulbüchern zu sprachsensiblen Formulierungen kommt, wie „Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden“. Vergleichsweise offensiver eurozentrisch gestaltet Bausteine 3 seine Modulüberschrift mit „Europa begegnet fremden Kulturen“. In reflexiver Manier muss natürlich angemerkt werden, dass die Schulbuchautor*innen zwangsläufig aus ihrer europäischen Perspektive schreiben müssen. Diese wird aber nicht klar angesprochen, sondern verbleibt im Hintergrund. So thematisiert das Schulbuch Querdenken 3 zwar Eurozentrismus und Perspektivität, aber führt selbst nur eine außereuropäische Quelle an. Das sind zwei Darstellungen aus einer Bildhandschrift der Aztek*innen, die den Empfang von Hernan Cortez beim Herrscher der Aztek*innen, Montezuma, zeigen. In Bausteine 3 wird nicht über Eurozentrismus reflektiert, dafür finden sich zwei außereuropäische Textquellen, die die koloniale Unterdrückung Großbritanniens und Frankreichs beschreiben, sowie eine Zeichnung aus Indien. In Meine Geschichte 3 findet sich nur eine außereuropäische Perspektive, wenn diese als solche bezeichnet werden kann, da sie aus der Feder des amerikanischen Schriftstellers Scott O’ Dells stammt. Das Schulbuch versucht zwar in drei Übungen im Kapitel über

Kolonialismus immer wieder die Schüler*innen zu einem Perspektivwechsel zu bringen, allerdings stellt sich die Frage, inwiefern dies überhaupt möglich ist, wenn außereuropäische Perspektiven fehlen. So verbleibt der Ansporn eines Perspektivwechsels ein Unterfangen, das selbst wieder reflexionsbedürftig ist. Hier kann auf das Verständnis der Dekonstruktion von Spivak verwiesen werden.

Abschließend ist noch auf die Thematisierung der Auswirkungen von Kolonialismus in den Schulbüchern einzugehen. Am ausführlichsten werden diese in Meine Geschichte 3 behandelt. Hier wird vor allem auf gegenwärtigen Rassismus mit Hilfe eines Comics eingegangen, der Rassismus basierend auf kulturellen Abwertungen behandelt. Danach erfolgt eine Auflistung der Auswirkungen von Kolonialismus, die die ehemaligen kolonialen Gebiete ebenso betreffen, wie die ehemaligen Imperialstaaten. Es werden auch gegenwärtige wirtschaftliche Ausbeutungsverhältnisse erwähnt, sowie die Veränderung von Gesellschaften in den Metropolen der ehemaligen Kolonialmächte. Diese Erwähnungen finden sich in Bausteine 3 und Querdenken 3 nicht. In allen Schulbüchern werden die Konflikte und Kriege, entstanden durch die Grenzziehungen in Afrika, erwähnt, die wirtschaftliche Ausbeutung der ehemaligen Kolonialgebiete, sowie die Ausbreitung europäischer Sprachen. Ebenso wird der koloniale Warenverkehr aufgezeigt und die sich daraus ergebenen Auswirkungen für Natur und Mensch. Auffällig war, dass Rassismus in Querdenken 3 und Bausteine 3 behandelt wird, aber nicht im Kapitel über Auswirkungen, wobei Rassismus in Querdenken 3 schon am Beispiel der USA und Österreich auf die Gegenwart bezogen wurde. In Bausteine 3 kommt der Gegenwartsbezug allerdings nur in einem Satz als Erwähnung vor. Eine Bewusstmachung von kolonialem Gedankengut, das gesellschaftlich nach wie vor diskursiv zirkuliert, wird somit nicht möglich. Rassismus wird darüber hinaus primär als Abwertung von Menschen aufgrund biologischer Merkmale erklärt. Dass sich gegenwärtiger Rassismus auch auf Kultur beziehen kann, wird in keinem Schulbuch vermittelt. Nur in Meine Geschichte 3 wird im Zuge eines Comics antimuslimischer Rassismus aufgegriffen.

7. Conclusio

Zusammenfassend finden sich kaum Anknüpfungspunkte zu den postkolonialen Studien in den Schulbüchern und wenn, dann nur in ihren Grundpositionen und zwar, dass es Auswirkungen des Kolonialismus gibt und eurozentristische Perspektiven reflexionsbedürftig sind. Nur in Meine Geschichte 3 werden neokoloniale Ausbeutungsverhältnisse thematisiert. Dies wäre auch in den anderen Schulbüchern wichtig zu erwähnen. Ebenso wird koloniales Gedankengut im Sinne von Rassismus und Othering, das nach wie vor gesellschaftlich vorhanden ist, in den Schulbüchern nicht wirklich zur Sprache gebracht. In Bausteine 3 findet sich sogar nur eine knappe beiläufige Erwähnung zu gegenwärtigem Rassismus. Eine explizite Erklärung von Rassismus, der heutzutage meist auf kulturellen Zuschreibungen beruht, erfolgt in keinem Schulbuch. Allerdings thematisiert Meine Geschichte 3 diesen indirekt über einen Comic, der unbewusste, rassistische Denkweisen gegenüber Muslime darstellt. In Querdenken 3 wird struktureller Rassismus auf die USA bezogen, aber hinsichtlich Österreich nicht erwähnt, wobei dennoch klar gemacht wird, dass rassistische Vorurteile in Österreich vorhanden sind. Hier zeigt sich eine Chance der Perspektiverweiterung, indem sich die Schulbücher intensiver mit gegenwärtigem Rassismus in Bezug auf strukturelle Benachteiligungen und kulturelle Abwertungen auseinandersetzen und diese im Kontext von Kolonialismus behandeln. So würde ein Bewusstsein über gegenwärtigen Rassismus in Österreich geschaffen werden. Ebenso könnten koloniale Denkweisen über gegenwärtiges Othering thematisiert werden, wie im Theorieteil über die Silvesternacht in Köln oder die Kopftuchdebatten erläutert wurde. Die Schüler*innen könnten so selbstreflexiv über Rassismus nachdenken oder sich auch eigener Erfahrungen mit Diskriminierung bewusst werden. Zentrale Fragen gemäß den Postkolonialen Theorien sind in diesem Kontext: Was bedeutet Rassismus und Othering? Was macht dies mit dem Selbst- und Fremdbild? Warum ist es wichtig eigene Positionen immer wieder zu hinterfragen? Wie wirkt sich Gesellschaft und Vergangenheit auf „mein/das“ Denken aus?

Auf einer theoretischen Ebene wäre ebenso eine Rekonzeptionalisierung des Identitätsbegriffs spannend, um binäre Denkweisen aufzubrechen. Zwar werden die Zusammenhänge von Selbst- und Fremdbild in Bezug zueinander gesetzt, aber dennoch eher als Unterschiede und Gegensätzlichkeiten dargestellt. In zwei Schulbüchern wird die Konstruktion von Fremdbildern als selbstreflexive Aufgabe behandelt. Hier könnten als Ergänzung, die Möglichkeiten und Chancen von Fremdbildern besprochen werden, wie dies im Schulbuch Bausteine 3 passiert. In diesem wird auch die Herausforderung der Identitätsbildung von Menschen mit

Migrationsbiografien angesprochen, allerdings lediglich im Sinne eines Problemdiskurses. Eine Bereicherung bzw. die besondere Rolle von Migrant*innen in der Gesellschaft wird in keinem Schulbuch erwähnt. An dieser Stelle sei auf Bhabhas dritten Raum verwiesen, wonach Migrant*innen gerade als Vermittler*innen in diesem kulturellen Zwischenraum zu verstehen sind und der Gesellschaft die Möglichkeit bieten, sich zu transformieren und zu reflektieren. Darüber hinaus gibt es keine Hinterfragung von nationaler Identität, auch wenn diese als staatlich konstruiert oder befördert verstanden wird. Hinsichtlich der Behandlung von nationalen Zugehörigkeiten könnten Konzepte von Transkulturalität diskutiert werden, ebenso wie die Bedeutung von „Kultur" als bedeutungsgenerierender Prozess. Kultur bzw. nationale Zugehörigkeit im Sinne von nationaler Identität werden in allen Schulbüchern eher als unveränderlich beschrieben, die durch verschiedenste Elemente bestimmt seien, wie eine gemeinsame Sprache, Geschichte, Religion, etc. Im postkolonialen Verständnis von Kultur kommen die Faktoren von Uneindeutigkeit, Handeln und Veränderlichkeit in den Fokus. Nationale Zugehörigkeiten werden dadurch aufgeweicht und nicht mehr starr betrachtet. Erwähnt werden muss ebenfalls, dass es durch die Bildauswahl in einem der Schulbücher zu einer Normierung der österreichischen Gesellschaft als „weiß" kommt und „people of color" als hilfsbedürftig und passiv erscheinen. Ebenso gibt es eine Abbildung, die den kolonialen Diskurs des „Wilden" repräsentiert. Letztlich sind auch die Darstellungen der kolonialen Beziehungen einseitig. So werden im Schulbuch Bausteine 3 die Kolonisierten als passiv und unterdrückt repräsentiert, wobei die anderen Schulbücher diese kaum behandeln. In Meine Geschichte 3 wird in einer Übung aufgefordert, die Repräsentation der Beziehungsebene zwischen Kolonisierte und Kolonialist*innen kritisch zu dekonstruieren, ansonsten findet sich kaum „agency". In Querdenken 3 wird Widerstand erwähnt, aber nicht weiter auf die Beziehungsebene geblickt. Hier könnten Einflüsse von Bhabhas Konzept des „Mimikry Man" für Schulbuchinhalte fruchtbar sein, um Handlungsmacht nicht nur auf Seiten der Kolonialist*innen darzustellen. Abschließend wäre auch eine kritische Selbstreflexion in der Auseinandersetzung mit Eurozentrismus und außereuropäischen Perspektiven fruchtbar, da die Schulbuchautor*innen zwar größtenteils sprachsensibel formulieren, aber zwangsläufig eigenen, eurozentrischen Perspektiven nicht entkommen können, womit Spivaks Ansichten zu Dekonstruktion und Subalternen interessante neue Zugänge wären. Eine Möglichkeit wäre es zum Beispiel, bei der Behandlung von Eurozentrismus im Schulbuch auch die Schwierigkeit von Perspektivwechseln zu thematisieren und im besten Fall mehrere außereuropäische Quellen, vor allem im Kapitel zu Kolonialismus, miteinzubeziehen.

8. Literaturverzeichnis.

Quellenkorpus-Schulbücher:

Michael *Bachlechner*, Conny *Benedik*, Franz *Graf*, Franz *Niedertscheider*, Michael *Senfter*, Bausteine 3. Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung. (Wien 2018).

Andrea *Brait*, Cornelia *Sommer-Hubatschke*, Querdenken 3. Geschichte und Politische Bildung. (Wien 2018).

Bettina *Paireder*, Jutta *Hofer*, Meine Geschichte 3. Module für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. (Linz 2018).

Sekundärliteratur:

Johannes *Angermüller*, Leonie *Bellina*, Poststrukturalismus und Postkolonialismus. Jacques Derridas „Grammatologie" sowie Gilles Deleuzes und Felix Guattaris „Tausend Plateaus". In: Julia Reuter, Alexandra Karentzos (Hrsg.), Schlüsselwerke der Postcolonial Studies (Wiesbaden 2012), S. 27-38.

Emil *Anghern*, Der Mensch in der Geschichte. Konstellationen historischer Identität. In: Emil Anghern, Gerd Jüttemann (Hrsg.), Identität und Geschichte (Göttingen 2018), S. 7-52.

Susan *Arndt*, Weißsein. Die verkannte Strukturkategorie Europas und Deutschlands. In: Mareen Maisha Eggers, u. a. (Hrsg.), Mythen Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. (Münster 2020), S. 24-29.

Patricia *Banquero Torres*, Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In: Julia Reuter, Alexandra Karentzos (Hrsg.), Schlüsselwerke der Postcolonial Studies (Wiesbaden 2012), S. 315-326.

Ulrich *Beck*, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. (Frankfurt am Main 2003).

Sabine *Berghahn*, Petra *Rostock* (Hrsg.), Der Stoff, aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz. (Bielefeld 2009).

Homi K. *Bhabha*, Angst in kultureller Übersetzung. In: Hermann Herlinghaus, Utz Riese (Hrsg.), Heterotopien der Identität. Literatur in interamerikanischen Kontaktzonen. (Heidelberg 1999), S. 83-92.

Homi K. *Bhabha*, Globale Ängste. In: Peter Weibel, Slavoj Zizek (Hrsg.), Inklusion: Exklusion. Probleme des Postkolonialismus und der globalen Migration. (Wien 1997.), S. 19-44.

Homi K. *Bhabha*, Überkulturelle Identität. Tradition und Übersetzung. (Wien 2012).

Christoph *Bramann*, Chirstoph *Kühberger*, Roland *Bernhard*, Historisch Denken lernen mit Schulbüchern. Einleitung. In: Christoph Bramann, u. a. (Hrsg.), Historische Denken lernen mit Schulbüchern. (Frankfurth 2018), S. 5-17.

Judith *Breitfuß*, Thomas *Hellmuth*, Isabella *Schild*, Diskursanalytische Schulbuchforschung. Beiträge zur einer „Kritischen Geschichtsdidaktik", Frankfurt a. M. 2021 (im Druck, erscheint im Frühjahr 2021).

Anne *Broden*, Paul *Mecheri*l (Hrsg.), Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. (Bielefeld 2010).

María do Mar *Castro Varela*, Paul *Mecheril*, Die Dämonisierung der Anderen. Einleitende Bemerkungen. In: María do Mar Castro Varela, Paul Mecheril (Hrsg.), Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. (Bielefeld 2016), S. 7-20.

Maria do Mar *Castro Varela*, Nikita *Dhawan*, Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. (Bielefeld 2020).

María do Mar *Castro Varela*, Alisha M. B. *Heinemann*, Globale Bildungsbewegungen-Wissensproduktionen verändern. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 39/2 (2016).

Heike *Delitz*, Kollektive Identitäten. (Bielefeld 2018).

Die Initiative Minderheiten, Über die Initiative Minderheiten. Online unter: https://initiative.minderheiten.at/wordpress/index.php/ber-initiative-minderheiten/, letzter Zugriff: 22.03.21.#

Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstands, Identitäre Bewegung Österreich (IBÖ), Online unter: https://www.doew.at/erkennen/rechtsextremismus/rechtsextreme-organisationen/identitaere-bewegung-oesterreich-iboe, letzter Zugriff: 15.02.2021.

Gabriele *Dietze*, Sexualpolitik. Verflechtungen von Race und Gender. (Frankfurth/New York 2017).

Gabi *Elverich*, Annita *Kalpaka*, Karin *Reindlmeier* (Hrsg.), Spurensicherung - Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. (Münster 2006).

Britta *Eremit*, Kai F. *Weber*, Individuelle Persönlichkeitsentwicklung: Growing by Transformation. Quick Finder – Die wichtigsten Tools im Business Coaching. (Wiesbaden 2016).

Rolf *Eikelpasch*, Claudia *Rademacher*, Identität. (Bielefeld 2004).

Birtta *Eremit*, Kai F. *Weber*, Individuelle Persönlichkeitsentwicklung: Growing by Transformation. Quick Finder- Die wichtigsten Tools im Business Coaching. (Wiesbaden 2016).

Melisa *Erkurt*, Generation Haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben. (Wien 2020).

Philomena *Essed*, Understanding everday racism. An interdisciplinary theory. (Newbury Park 1991).

Johannes, *Feichtinger*, Habsburg (post)-colonial. Anmerkungen zur Inneren Kolonisierung in Zentraleuropa. In: Johannes Feichtinger u.a. (Hrsg.), Habsburg postcolonial. Machtstrukturen und kollektives Gedächtnis. (Innsbruck/Wien 2003), S. 13-33.

Michael *Frank*, Diskurs, Diskontinuität und historisches Apriori. Michel Foucaults „Die Ordnung der Dinge", „Archäologie des Wissens" und „Die Ordnung des Diskurses". In: Julia Reuter, Alexandra Karentzos (Hrsg.), Schlüsselwerke der Postcolonial Studies (Wiesbaden 2012), S. 39-50.

Michel *Foucault*, Die Ordnung des Diskurses. (Frankfurt am Main 1991).

Eckhardt *Fuchs*, Inga *Niehaus*, Almut *Stoletzki*, Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. (Göttingen 2014).

Helmut *Geuenich*, Migration und Migrant(inn)en im Schulbuch: Diskursanalysen nordrhein-westfälischer Politik- und Sozialkundebücher für die Sekundarstufe. (Wiesbaden 2015).

Jeanne L. *Gillespie*, The Codex of Tlaxcala: Indigenous Petitions and the Discourse of Heterarchy. In: Hipertexto, 13/59 (2011), S. 59-74.

Peter *Gross*, Bastelmentalität: ein „postmoderner" Schwebezustand? In: Thomas Schmid (Hrsg.), Das pfeifende Schwein. (Berlin 1985), S. 63-84.

Kien Nghi *Ha*, "People of Color" als solidarisches Bündnis. Online unter: https://www.migrazine.at/artikel/people-color-als-solidarisches-bundnis, letzter Zugriff: 12.03.2021.

Tanja *Hebenstreit*, Christiane *Toyka-Seid*, Dienstag, 12. Oktober 2021. Nationalfeiertag von Spanien. Online unter: www.hanisauland.de/wissen/kalender/spanien_nationalfeiertag, letzter Zugriff: 17.03.21.

Thomas *Hellmuth*, „Fröhlicher Eklektizismus". Diskursanalytische Schulbuchforschung als Beitrag zu einer „Kritischen Geschichtsdidaktik". In: Judith Breitfuß, Thomas Hellmuth, Isabella Schild, Diskursanalytische Schulbuchforschung. Beiträge zur einer „Kritischen Geschichtsdidaktik", Frankfurt a. M. 2021 (im Druck, erscheint im Frühjahr 2021).

Thomas *Hellmuth*, Christoph *Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung" (2016). (Wien 2016).

Thomas *Höhne*, Die thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Reiner Keller, u.a. (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskuranalyse, Bd. 2. Forschungspraxis (Opladen 2008), S. 423-453.

Thomas *Höhne*, Ökonomisierung der Produktion von Schulbüchern, Bildungsmedien und Vermittlungswissen. In: Tim Engartner, u. a. (Hrsg.), Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. (Wiesbaden 2018), S. 141-163.

Alexandra *Karentzos*, Julia *Reuter*, Vorwort. In: Julia Reuter, Alexandra Karentzos (Hrsg.), Schlüsselwerke der Postcolonial Studies (Wiesbaden 2012), S. 9-16.

Heiner *Keupp*, u.a., Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. (Reinbeck bei Hamburg 2006).

Eleftherios *Klerides*, Imagining the Textbook. Textbooks as Discourse and Genre. In: Journal of Educational Media, Memory, and Society, 2/1 (2010), S. 31-54.

Christian *Koller*, Rassismus. (Paderborn 2009).

Andrea *Komlosy*, Globalgeschichte: Methoden und Theorien. (Köln 2011).

Brigitte *Kossek*, Begehren, Fantasie, Fetisch: Postkoloniale Theorie und die Psychoanalyse (Sigmund Freud und Jacques Lacan). In: Julia Reuter, Alexandra Karentzos (Hrsg.), Schlüsselwerke der Postcolonial Studies (Wiesbaden 2012), S. 51-67.

Meltem *Kulaçatan*, Die verkannte Angst des Fremden. Rassismus und Sexismus im Kontext medialer Öffentlichkeit. In: María do Mar Castro Varela, Paul Mecheril (Hrsg.), Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. (Bielefeld 2016), S. 107-118.

Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Online unter: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01, letzter Zugriff: 29.03.21.

Helma *Lutz*, Welten verbinden. Türkische Sozialarbeiterinnen in den Niederlanden und der Bundesrepublik Deutschland. (Frankfurt am Main 1991).

Felicitas *Macgilchrist*, Schulbuchverlage als Orte der Diskursproduktion: Eine ethnografische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31/3 (Jänner 2011), S. 248-263.

Christa *Markom*, Heidi *Weinhäupl*, Die Anderen im Schulbuch. Rassismen. Exotismen, Sexismen und Antisemitismus im österreichischen Schulbuch. (Wien 2007).

Elina *Marmer* (Hrsg.), Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht: kritische Auseinandersetzung mit "Afrika"-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. (Weinheim 2015).

Paul *Mecheril*, Maria da Mar *Castro Varela*, Inci *Dirim*, Annita *Kalpaka*, Claus *Melter*, Migrationspädagogik. (Weinheim/Basel 2010).

Claus *Melter*, Paul *Mecheril* (Hrsg.), Rassismuskritik. Rassismustheorie und –forschung (Schwalbach 2009), Bd 1.

Wolfgang *Müller-Funk*, Theorie des Fremden. (Tübingen 2016).

Miriam *Nandi*, Gayatri Chakravorty Spivak: Eine interkulturelle Einführung. (Nordhausen 2009).

Benjamin *Opratko*, Im Namen der Emanzipation. Anitmuslimischer Rassismus in Österreich. (Bielefeld 2019).

Christine *Ottner*, Alexander *Preisinger*, Spielregeln der Schulbucherstellung nach dem Lehrplan für die Handelsakademien. In: Christoph Bramann, u. a. (Hrsg.), Historische Denken lernen mit Schulbüchern. (Frankfurth 2018), S. 63-80.

Österreichischer Bundesverlag, Wir leben Bildung. Online unter: Wir leben Bildung | öbv Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, Wien (oebv.at), letzter Zugriff: 03.03.2021.

Gerda *Pagel*, Jaques Lacan zur Einführung. (Dresden 2012).

Peggy *Piesche*, Das Ding mit dem Subjekt, oder: Wem gehört die kritische Weißseinsforschung? In: Mareen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche, Susan Arndt (Hrsg.), Mythen Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. (Münster 2020), S. 14-17.

PsyCuriostiy, Vorurteile und Stereotype. Einfach Erklärt. Online unter: https://www.youtube.com/watch?v=2U3bAIB32iw, letzter Zugriff: 06.03.21.

Christine *Riegel*, Bildung – Intersektionalität – Othering. (Bielefeld 2016).

Sieglinde, *Rosenberger*, Birgit *Sauer (*Hrsg.), Politics, Religion and Gender. Framing and Regulating the Veil. (London/New York 2012).

Jonathan *Rutherford*, The Third Space. Interview with Homi Bhabha. In: Ders. (Hrsg.), Identity: Community, Culture, Difference (London 1990).

Steven *Schwarz*, Some Observations On The Material Culture Of The Nicoleño. (Ventura 2003).

Cornelia *Sieber*, Der „dritte Raum des Aussprechens"-Hybridität-Minderheitendifferenz. Homi K. Bhabha: „The Location of Culture". In: Julia Reuter, Alexandra Karentzos (Hrsg.), Schlüsselwerke der Postcolonial Studies (Wiesbaden 2012), S. 97-108.

Statistik Austria, Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Online unter: ,http://statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html, letzter Zugriff: 30. 03. 21.

Republik Österreich-Parlament, Nationalrat beschließt Kopftuchverbot an Volksschulen. Online unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/AKT/SCHLTHEM/SCHLAG/J2019/099NR_Kopftuchverbot.shtml#:~:text=Volkssch%C3%BClerinnen%20d%C3%BCrfen%20ihr%20Haupt%20in,mehr%20mit%20einem%20Kopftuch%20verh%C3%BCllen.&text=Das%20hat%20der%20Nationalrat%20mit,Abgeordneter%20der%20Parlamentsfraktion%20JETZT%20beschlossen, letzter Zugriff: 10.02.21.

Karen *Struve*, Zur Aktualität von Homi K. Bhabha. Einleitung in sein Werk. (Wiesbaden 2013).

Universität Kassel, Entwicklungspolitik und Postkoloniale Studien. Online unter: https://www.uni-kassel.de/fb05/fachgruppen/politikwissenschaft/entwicklungspolitik-und-postkoloniale-studien.html, letzter Zugriff: 16.02.2021.

Verfassungsgerichtshof Österreich, Verhüllungsverbot an Volksschulen ist verfassungswidrig. Online unter:https://www.vfgh.gv.at/medien/Verhuellungsverbot_an_Volksschulen_ist_verfassungswid.de.php, letzter Zugriff: 10. 02. 21.

Veritas Verlag, Geschichte von Veritas. Online unter: https://www.veritas.at/about/geschichte, letzter Zugriff: 03.03.2021.

Wolfgang, *Welsch*, Transkulturalität: Realität- Geschichte- Aufgabe. (Wien 2017).

Verein Zara, Online unter: https://www.zara.or.at/de, letzter Zugriff: 26.03.21.

Peter V. *Zima*, Moderne/ Postmoderne. (Tübingen 2016).

9. Abbildungsverzeichnis.

Abbildung 1- Statistik Austria, Bevölkerung mit Migrationshintergrund, Online unter: http://statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html, letzter Zugriff: 20.03.21.....1
Abb. 2- Online unter: https://www.focus.de/politik/focus-titel-die-nacht-der-schande_id_5198275.html,.....35
Abbildung 3-Mayring, Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse, S. 60.....43
Abbildung 4- Mayring, Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse, S. 93.....44
Abbildung 5- Ottner, Preisinger, Spielregeln der Schulbucherstellung nach dem Lehrplan für die Handelsakademien, S. 66.....52
Abbildung 6- Bausteine 3, S. 115.....58
Abbildung 7- Bausteine 3, S. 115.....58
Abbildung 8- Meine Geschichte, S. 114.....61
Abbildung 9- Querdenken 3, S. 69.....64
Abbildung 10- Meine Geschichte 3, S. 114.....66
Abbildung 11- Meine Geschichte 3, S. 115.....67
Abbildung 12- Meine Geschichte 3, S. 116.....74
Abbildung 13- Bausteine 3, S. 119.....77
Abbildung 14- Querdenken 3, S. 75.....78
Abbildung 15- Meine Geschichte 3, S. 118.....80
Abbildung 16- Bausteine 3, S. 120.....82
Abbildung 17- Bausteine 3, S. 43.....83
Abbildung 18- Bausteine 3, S. 90.....84
Abbildung 19- Bausteine 3, S. 7.....84
Abbildung 20- Meine Geschichte 3, S. 121.....86
Abbildung 21- Bausteine 3, S. 54: Zeichnung zum Thema „Französische Truppen erobern ein Gebiet im heutigen Benin“.....89
Abbildung 22- Bausteine 3, S. 54: Karikatur mit dem Titel „So kolonisiert der Engländer“ (1904).....90
Abbildung 23- Bausteine 3, S. 49: gefärbter Holzschnitt mit dem Titel „Über 300 Jahre Zwangsarbeit“ (1860).....90
Abbildung 24- Bausteine 3, S. 47.....90
Abbildung 25- Bausteine 3, S. 53.....91
Abbildung 26- Bausteine 3, S. 58.....91
Abbildung 27- Querdenken 3, S. 21 Abbildung 28- Querdenken 3, S. 21.....93
Abbildung 29- Meine Geschichte 3, S. 25.....94
Abbildung 30- Bausteine 3, S. 60.....97
Abbildung 31- Bausteine 3, S. 61.....97
Abbildung 32- Querdenken 3, S. 19 Abbildung 33- Querdenken 3, S. 19.....99
Abbildung 34- Meine Geschichte 3, S. 22.....105
Abbildung 35- Meine Geschichte 3, S. 23.....107
Abbildung 36- Meine Geschichte 3, S. 23.....107

10. Abstract.

The present diploma thesis investigates the content-related offers on the topic of identity and colonialism in current school books of the 3rd grade AHS-lower level or new middle school. Text and images are examined according to Mayring's qualitative content analysis. For this purpose, analysis categories are defined that structure and divide the material. Above all, modules 2 (encounters between the self and the unfamiliar) and 8 (identities) of the school books are examined. This is followed by a merging of the textbook contents and a comparison with approaches to the identity and colonialism of postcolonial studies. To date, these have hardly found their way into pedagogical discourse, although they have the potential for approaches critical of racism and an expanded understanding of global learning. The analysis of the school books showed, that postcolonial ways of thinking can only be found to a limited extent.

Die vorliegende Diplomarbeit geht der Frage nach, welche inhaltlichen Angebote zum Thema Identität und Kolonialismus in gegenwärtigen Schulbüchern der 3. Klasse AHS- Unterstufe bzw. Neue Mittelschule vorhanden sind. Dabei werden Text und Bild mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring untersucht. Hierzu erfolgt eine Festlegung von Analysekategorien, die das Material gliedern und aufteilen. Es werden vor allem die Module 2 (Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden) und 8 (Identitäten) der Schulbücher untersucht. Im Anschluss kommt es zur Zusammenführung der Schulbuchinhalte und einer Gegenüberstellung mit Zugängen zu Identität und Kolonialismus der postkolonialen Studien. Diese haben bis dato kaum Eingang in pädagogische Diskurse gefunden, wobei sie Potenzial für rassismuskritische Ansätze und einem erweiterten Verständnis von Globalem Lernen haben. Die Analyse der Schulbücher zeigte, dass sich nur ansatzweise postkoloniale Denkweisen wiederfinden.