



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Zur Darstellung globaler Entwicklungen im österreichischen Geschichtsschulbuch – verschiedene Wege durch die Zeiten?“

verfasst von / submitted by

Astrid Reibenwein

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

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

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

A 109 333 313

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

Lehramtsstudium, UF Deutsch, UF Geschichte

Betreut von / Supervisor:

Dr. Elisabeth Röhrlich, M.A.

DANKSAGUNG

Es gibt viele Menschen, die mich beim Verfassen meiner Diplomarbeit – und generell während meinem Studium – begleitet und unterstützt haben. Gleich zu Beginn möchte ich ein ganz großes Dankeschön meiner Familie – vor allem meinen Eltern – aussprechen, die mich immer unterstützt, mir in schwierigen Phasen wieder neuen Mut zugesprochen und nie an mir gezweifelt haben. Ein besonderer Dank gilt auch meinen Freunden und Freundinnen, allen voran Alex, Maria, Raffy und Sandra, die stets Interesse an meiner Arbeit gezeigt und in sämtlichen Lebenssituationen ein offenes Ohr für mich hatten, wenn es nicht so lief, wie ich es gern gehabt hätte. Ein großer Dank geht auch an Thomas, der mir als zuverlässiger Korrekturleser zur Verfügung stand und mir wichtige Verbesserungen für meine Diplomarbeit lieferte. Herzlichst bedanken möchte ich mich auch bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin, Frau Dr. Elisabeth Röhrlich, die in jeder Phase meines Schreibens Zeit und wertvolle Tipps für mich parat hatte – ich hätte mir keine bessere (und menschlichere) Betreuerin wünschen können.

Ohne euch wäre diese Diplomarbeit sicher nicht das geworden, was sie heute ist und auch ich wäre nicht so, wie ich heute bin, deshalb gilt es an dieser Stelle nur noch eins zu sagen:

DANKE!

INHALTSVERZEICHNIS

Danksagung	3
Inhaltsverzeichnis.....	5
1. Einleitung.....	7
2. Theoretische Grundlagen	11
2.1 Zum Medium Schulbuch	11
2.1.1 Definition(en), Entwicklung und Funktionen von Schulbüchern	11
2.1.2 Leitlinien der Schulbuchproduktion – Lehrplan und Approbation	15
2.2 Zur Schulbuchforschung.....	19
2.2.1 Besonderheiten der Schulbuchforschung	22
2.2.2 Zur Forschung an Geschichtsschulbüchern.....	23
2.2.3 Methoden der Schulbuchforschung.....	25
2.3 Globalgeschichte und Schule.....	27
2.3.1 Zur geschichtswissenschaftlichen Disziplin der Globalgeschichte.....	27
2.3.2 Zur Integration der Globalgeschichte in den Geschichtsunterricht.....	39
2.3.3 Globales Lernen	45
2.3.4 Globalgeschichte in Geschichtslehrwerken	46
3. Empirischer Teil.....	51
3.1 Zur Methode	51
3.1.1 Zum Begriff „Diskurs“.....	51
3.1.2 Die historische Diskursanalyse	53
3.2 Globalgeschichte im österreichischen Geschichtsschulbuch der 1980er Jahre	67
3.2.1 Zur Darstellung des Zeitalters der „Entdeckungen“	67
3.2.2 Zur Darstellung des Zeitalters des Imperialismus.....	89
3.3 Globalgeschichte im österreichischen Geschichtsschulbuch der 2010er Jahre	118
3.3.1 Zur Darstellung des Zeitalters der „Entdeckungen“	118
3.3.2 Zur Darstellung des Zeitalters des Imperialismus.....	135
4. Conclusio	153
5. Bibliographie.....	161
6. Anhang	167
6.1 Zusammenfassung	167
6.2 Abstract.....	168

1. EINLEITUNG

Eines der Geschichtsschulbücher, das für diese Diplomarbeit relevant sein wird, trägt den Titel „Weg durch die Zeiten“ und ist erstmals in den 1970er Jahren erschienen. Ab 1991 ist eine kleine, aber wesentliche Veränderung im Titel dieses Mediums erkennbar, denn es wurde von da an unter dem Namen „Wege durch die Zeiten“ (Hervorhebung durch A.R.) herausgegeben. Diese Titeländerung suggeriert einen Paradigmenwechsel, der den Forderungen der geschichtswissenschaftlichen Disziplin der Globalgeschichte bzw. einer globalgeschichtlichen Perspektive entsprechen könnte. Denn diese widmet sich einer Geschichtsschreibung, die versucht, sämtlichen Akteuren und Räumen gerecht zu werden¹, also einer Geschichtsschreibung, die mehrere Wege durch die Zeiten vorsieht. Der Frage, ob diese Veränderung auch tatsächlich in den Darstellungen globaler Entwicklungen in derzeit an österreichischen Schulen verwendeten Geschichtsschulbüchern erkennbar oder nur auf der oberflächlichen Ebene des Schulbuchtitels vorhanden ist, soll mithilfe einer Geschichtsschulbuchforschung, die die verschiedenen Wege durch die Zeiten immer vor Augen behält, auf den Grund gegangen werden.

Forschungsfrage und deren Relevanz

In den letzten Jahren wurde im deutschsprachigen Raum sowohl von bildungswissenschaftlicher als auch von fachdidaktischer Seite vermehrt der Anspruch an den Geschichtsunterricht gestellt, globalgeschichtliche Aspekte zu integrieren. Diese Forderung ist eng an eine Debatte rund um eine „Neue Weltgeschichte“ im Geschichtsunterricht geknüpft.² Der Schulunterricht ist jedoch meist an die Arbeit mit den in der jeweiligen Schule bereitgestellten Lehrwerken gebunden, deren Inhalte wesentlich dazu beitragen, wie der Unterricht in den einzelnen Schulfächern gestaltet wird. Es ist jedoch fraglich, ob und auf welche Art und Weise die Globalgeschichte, die in der universitären Forschung einen etablierten Zugang der Geschichtswissenschaften darstellt, in österreichischen Schulgeschichtsbüchern ‚angekommen‘ ist. Die vorliegende widmet sich daher folgender Forschungsfrage:

¹ Vgl. Andrea Komlosy, Was ist Globalgeschichte? Neue Herausforderungen an den Geschichtsunterricht. In: Praxis Globales Lernen, H. 2: Globalgeschichte – Zeit & Raum. Ordnungsmuster für die Welt, 7-8, online unter <http://www.praxisglobaleslernen.at/uploads/tx_pglbooks/Heft2_Was_ist_Globalgeschichte_02.pdf> (14. September 2016) 7.

² Vgl. u.a. Johanna Forstner, Susanne Popp, Curriculum Weltgeschichte. Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht (Forum Historisches Lernen, Schwalbach 2003). Oder auch: Matthias MiddeLL, Susanne Popp, Hanna Schissler, Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht. Argumente und Thesen. In: Internationale Schulbuchforschung 25, H. 1-2: Curricula, Schulbücher und Unterricht in Nord- und Südamerika (2003) 149-154.

Welche Veränderungen lassen sich hinsichtlich der Darstellung globaler Entwicklungen in exemplarisch untersuchten Geschichtsschulbüchern der 1980er und der 2010er Jahre aus globalgeschichtlicher Perspektive erkennen?

Es soll durch die Beantwortung dieser Forschungsfrage ersichtlich werden, ob und inwiefern diverse Forderungen, die die Globalgeschichte an die Geschichtsschreibung stellt, in den analysierten Geschichtsschulbüchern erfüllt wurden bzw. werden. Im Zuge der Auseinandersetzung mit relevanter Fachliteratur³ wurden fünf forschungsleitende Unterfragen festgelegt, an denen sich auch die Darstellung der Analyseergebnisse orientieren wird. Erstens wird der Frage nachgegangen, wie der allgemeine Aufbau der Darstellungen globaler Entwicklungen in den analysierten Medien aussieht. Die zweite Frage widmet sich den behandelten Themen, um herauszufinden, welche räumlichen sowie fachlichen Schwerpunktsetzungen sich erkennen lassen. Daraufhin soll an dritter Stelle analysiert werden, ob und wie Kontakte und Vernetzungen dargestellt werden. Viertens wird die Frage behandelt, wie die verschiedenen Akteure bzw. Räume, die anhand der vorangehenden Unterfragen herausgearbeitet wurden, konstruiert werden. An fünfter und somit letzter Stelle soll die Frage beantwortet werden, welche Perspektive(n) innerhalb der untersuchten Darstellungen globaler Entwicklungen dominiert bzw. dominieren.

Die Beantwortung der Forschungsfrage ist insofern relevant, als dass der (Geschichts-)Unterricht stets den Lebenswelten der Lernenden, aus welchen globale Vorgänge heutzutage nicht mehr wegzudenken sind, entsprechen sollte. Schüler und Schülerinnen sind durch ihre vernetzten Lebenswelten alltäglich mit globalen Phänomenen konfrontiert und der (Geschichts-)Unterricht sollte diese Dimension des Alltags der Schüler und Schülerinnen auf keinen Fall ausblenden. Zudem ist die Beantwortung der Forschungsfrage nötig, um zu erkennen, ob die Debatte rund um eine „Neue Weltgeschichte“ im Geschichtsunterricht bis jetzt bloß auf universitärer Ebene eine breitere Basis gewonnen oder „schon“ die Institution Schule erreicht hat, was ein wesentliches Erkenntnisinteresse dieser Diplomarbeit darstellt. Als weitere Forschungserkenntnis soll ein Überblick darüber ermöglicht werden, welche Ansätze der Globalgeschichte bei der Darstellung globaler Entwicklungen bereits vorhanden sind bzw. ob/welche globalgeschichtlichen Perspektiven eingenommen und welche eher vernachlässigt werden. So kann diese Diplomarbeit einen expliziten Beitrag zur Forschungsdiskussion rund um eine „Neue

³ Die forschungsleitenden Unterfragen orientieren sich vorrangig an den wesentlichen Merkmalen der Globalgeschichte sowie der historischen Diskursanalyse nach Achim Landwehr, um sowohl zu Methodik als auch zu dahinterstehender Theorie der Globalgeschichte zu passen und so optimale Untersuchungsergebnisse zu erzielen.

Weltgeschichte“ im Geschichtsunterricht leisten, indem wesentliche Potentiale und Anknüpfungspunkte geboten werden und aufgezeigt wird, inwiefern sich die Theorie (noch) von der Praxis unterscheidet.

Methode

Um die Forschungsfrage sowie die Orientierung bietenden Unterfragen beantworten zu können, wird eine vergleichende Geschichtsschulbuchanalyse durchgeführt, die durch diskursanalytische Verfahren zur Darstellung globaler Entwicklungen im österreichischen Geschichtsschulbuch Aufschluss geben soll, da „Schulgeschichtsbuchanalysen [...] auch als Gradmesser für die Umsetzung von [...] Forschungsergebnissen“⁴ gesehen werden. Als passende Methode wurde die historische Diskursanalyse nach Achim Landwehr ausgewählt, da der Gegenstand der folgenden Schulbuchanalyse Lehrwerke des Unterrichtsfaches Geschichte umfasst, welche historische Narrative darstellen und deren historische Entwicklung zwischen den 1980er und 2010er Jahren untersucht werden soll. Untersuchungsgegenstand ist somit der historische Diskurs rund um die Darstellung globaler Entwicklungen in österreichischen Geschichtsschulbüchern. Das Erkenntnisinteresse dieser Diplomarbeit besteht darin, aus globalgeschichtlicher Perspektive herauszufinden, welche Veränderungen innerhalb dieses Diskurses zwischen den 1980er Jahren und heute zu erkennen sind. Dieser Vergleich wird angestrebt, um eruieren zu können, ob und inwiefern sich die Darstellung globalgeschichtlicher Themen im Wandel der Zeit verändert hat, ob wirklich ein Paradigmenwechsel von einem Weg zu verschiedenen Wegen durch die Zeiten stattgefunden hat.

Untersuchungskorpus

Das Untersuchungskorpus bilden sechs Geschichtsschulbuchreihen – jeweils drei wurden in den 1980er Jahren bzw. in den 2010er Jahren in österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen im Geschichtsunterricht verwendet. Da eine Analyse der Lehrwerke im vollen Umfang den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen würde, werden jeweils zwei Fallanalysen durchgeführt, die sich den Darstellungen des sogenannten Zeitalters der „Entdeckungen“ sowie des Imperialismus widmen. Diese beiden globalen Entwicklungen wurden ausgewählt, da sie wesentliche historische Etappen auf dem Weg zur heutigen Globalisierung darstellen und sich so besonders gut anbieten, um sie aus globalgeschichtlicher Perspektive aufzuarbeiten.

⁴ Christoph Kühberger, Welt- und globalgeschichtliche Aspekte in österreichischen Geschichtsschulbüchern. In: Christoph Kühberger, Philipp Mittnik (Hg.), Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung 10, Innsbruck 2016) 58.

Die vorliegende Diplomarbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Der theoretische Part beschäftigt sich zunächst mit dem Medium Schulbuch sowie der Schulbuchforschung, bevor auf den großen Themenkomplex „Globalgeschichte und Schule“ genauer eingegangen wird. Im Zuge dieses Kapitels wird die Disziplin der Globalgeschichte genauer erläutert, wesentlichen Stränge der Debatte rund um die Integration der Globalgeschichte in den Geschichtsunterricht nachgezeichnet, ein Einblick in das Prinzip des „Globalen Lernens“ gegeben sowie auf die Globalgeschichte im Geschichtsunterricht genauer eingegangen. Im darauffolgenden praktischen Teil findet sich zunächst ein Überblick über die Methode der (historischen) Diskursanalyse sowie eine Darstellung des konkreten Forschungsdesigns. Danach werden die genauen Ergebnisse der Analyse nachgezeichnet, bevor in einer abschließenden Conclusio diese nochmals zusammengefasst und ein Ausblick gegeben wird.

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2.1 ZUM MEDIUM SCHULBUCH

Da Schulbücher den Untersuchungsgegenstand dieser Diplomarbeit bilden, soll auf den nächsten Seiten näher auf dieses besondere Medium eingegangen werden. Im Zuge dieses Kapitels wird versucht, eine Definition des Schulbuchs darzulegen und die Entwicklung sowie die Funktionen von Schulbüchern nachzuzeichnen. Auch die besondere Form des Geschichtsschulbuchs soll kurz behandelt werden, da dieses den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Analyse bildet. Abschließend sollen die aktuellen Leitlinien, anhand derer die Produktion von Schulbüchern in Österreich erfolgt, genauer dargelegt werden.

2.1.1 DEFINITION(EN), ENTWICKLUNG UND FUNKTIONEN VON SCHULBÜCHERN

Das Schulbuch kann definitiv als Leitmedium⁵ im Unterricht bezeichnet werden und stellt somit das bedeutendste Lernmittel in der Schule dar.⁶ Durch die Vermittlung von kanonisiertem Wissen an die Schüler und Schülerinnen im Zuge des Unterrichts erfüllt es eine Orientierungsfunktion für die Lernenden, die in der Gesellschaft relevant ist.⁷ Hiller weist auch darauf hin, dass Schulbücher eine besondere Form von Medien darstellen, da sie aufgrund ihres Status als „politisch legitimierte[...] Unterrichtsmedien [...] das Kulturelle Gedächtnis einer Nation und den aktuellen Lehrplan für ihre jeweilige Zielgruppe“⁸ filtern. Zudem ist das Schulbuch im Spannungsfeld zwischen seinem Wert als Kulturgut mit einer politischen Funktion sowie seiner Funktion als Wirtschaftsgut zu verorten. Schulbuchwissen ist daher sowohl Wirtschafts- als auch Kulturgut.⁹

Laut dem Pädagogen Richard Bamberger kann das Schulbuch als Forschungsgegenstand nicht eindeutig definiert werden.¹⁰ Ein wesentliches Charakteristikum eines Schulbuchs ist jedenfalls

⁵ Ein Leitmedium einer Kultur ist „[e]in durch den gesellschaftlichen Selektionsprozess prämiertes und privilegiertes Medium an der Spitze der Hierarchie relevanter Medien.“ (Andreas Hiller, Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik. Konsequenzen für das Schulbuch als Leitmedium und die Rolle des Staates in der Schulbildung (Medienwissenschaften Bd. 20, Marburg 2012) 181.)

⁶ Vgl. Hiller, Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik, 146.

⁷ Vgl. Hiller, Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik, 146.

⁸ Hiller, Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik, 129.

⁹ Vgl. Hiller, Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik, 129.

¹⁰ Vgl. Richard Bamberger, Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick. In: Richard Olechowski (Hg.), Schulbuchforschung (Schule – Wissenschaft – Politik 1, Frankfurt am Main 1995) 46–94, hier 46.

die darstellende Aufbereitung der inhaltlichen Thematik für die Lernenden. Besonders wesentlich ist, dass die Aufbereitung der Inhalte sich an der kognitiven Leistungsfähigkeit der Lernenden orientiert.¹¹ Somit kann angenommen werden, dass mit dem Voranschreiten des Alters und somit der kognitiven Leistungsfähigkeiten der Schüler und Schülerinnen die Gestaltung der Schulbücher eine komplexere Dimension annimmt. Schulbücher stellen außerdem „zum Leben erweckte Lehrpläne“¹² dar. Erst durch die Gestaltung dieser bekommen die Formulierungen der Lehrpläne einen klaren Inhalt. Leo Kuhn betont, dass Schulbücher auch ein Instrument des Staats hinsichtlich der Bildung der Lernenden darstellen, weshalb manche Inhalte nicht Eingang in Schulbücher finden, was oft zu Kritik an Lehrwerken führt.¹³ Der Erziehungswissenschaftler Josef Thonhauser betont, dass Schulbücher zudem die allgemeinen Werte einer Gesellschaft tradieren¹⁴ und „interessante Zeitdokumente gesellschaftlichen Bewußtseins“¹⁵ darstellen.

Als ältestes bekanntes Beispiel für ein Schulbuch gilt das „Buch Kemit“, das am Ende des 3. Jahrtausends v. Chr. in Ägypten Verwendung fand. Später erfuhr das Schulbuch auf griechischem sowie römischem Gebiet durch die alphabetisierte Lautschrift eine rasante Weiterentwicklung. Eine größere Verbreitung kam durch den Buchdruck im 15. Jahrhundert auf. Die Inhalte variierten über die Jahrhunderte hinweg nach der Wichtigkeit bestimmter Themen in der jeweiligen Zeit.¹⁶ Der Philosoph und Pädagoge Johann A. Comenius entwickelte im 17. Jahrhundert eigene Schulbücher sowie Kriterien für die Qualität derselben, während die Einführung der Schulpflicht ihre Verbreitung abermals erhöhte. Ab dem 19. Jahrhundert kam es zu einer Differenzierung verschiedener Schulbücher nach ihren Inhalten, zuvor wurden mit jedem Schulbuch sämtliche Wissensgebiete abgedeckt. Seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gibt es für sämtliche Unterrichtsfächer, Schultypen sowie Jahrgänge separate Lehrwerke.¹⁷ Außerdem wurde (und wird) in Österreich die Verbreitung von Schulbüchern stark von der Schulbuchaktion, die 1971 ins Leben gerufen wurde, gefördert.¹⁸ Diese ermöglicht es,

¹¹ Vgl. Bamberger, Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick, 46f.

¹² Leo Kuhn, Schulbuch – ein Massenmedium. Information-Gebrauchsanweisungen-Alternativen (Pädagogik der Gegenwart 123, Wien/München 1977) 9.

¹³ Vgl. Kuhn, Schulbuch – ein Massenmedium, 9f.

¹⁴ Vgl. Josef Thonhauser, Das Schulbuch im Spannungsfeld von Wissenschaft und Ideologie. In: Richard Olechowski (Hg.), Schulbuchforschung. (Schule – Wissenschaft – Politik 1, Frankfurt am Main 1995) 175-194, hier 184.

¹⁵ Thonhauser, Das Schulbuch im Spannungsfeld von Wissenschaft und Ideologie, 184.

¹⁶ Vgl. Werner Wiater (Hg.), Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunfts-perspektive (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung 1, Rieden 2003) 7f.

¹⁷ Vgl. Wiater, Schulbuchforschung in Europa, 8.

¹⁸ Vgl. Bundesministerium für Familien und Jugend, Bundesministerium für Bildung und Frauen, Die österreichische Schulbuchaktion, online unter <<https://www.schulbuchaktion.at/index2.html>> (03.07.2017).

jedem Schüler und jeder Schülerin approbierte Schulbücher zu geringen Kosten zur Verfügung zu stellen.¹⁹

In der Forschungsliteratur finden sich neben der schon erwähnten Orientierungsfunktion zahlreiche Zuweisungen von Funktionen an das Schulbuch. Schulpädagoge Werner Wiater liefert eine Aufstellung sowohl über die gesellschaftlichen als auch über die pädagogisch-didaktischen Funktionen, die Schulbücher übernehmen sollen.²⁰ In gesellschaftlicher Hinsicht soll das Schulbuch u.a. die darin enthaltenen Thematiken im Sinne des Staates normieren, Chancengleichheit innerhalb der Institution Schule fördern, die „Konformität des schulischen Lernens mit den obersten Bildungs- und Erziehungszielen“²¹ gewährleisten und diverse Ziele der Bildungspolitik erleichtern. Zudem soll durch das Schulbuch sichergestellt werden, dass jeder Lernende und jede Lernende ein bestimmtes Grundwissen sowie bestimmte Grundkompetenzen aufweist. In pädagogisch-didaktischer Sicht sollen durch Schulbücher u.a. anhand von exemplarischen Lerninhalten die Schüler und die Schülerinnen gebildet sowie die schulischen Lernprozesse begleitet werden.²² Somit wird das Schulbuch als Arbeitsmittel und „Gegenstand des Lernens“²³ verwendet. Als letzte pädagogisch-didaktische Funktion ist noch „die Repräsentation, Strukturierung und Steuerung von Schulwissen in Form eines systematischen Überblicks dessen, was zu einer bestimmten Zeit als notwendig zu Erlernendes gelten soll“²⁴, zu erwähnen. Es ist jedoch meist nicht der Fall, dass immer all diese Funktion im gleichen Ausmaß erfüllt werden, da Schulbücher in den verschiedensten Gegenständen sehr unterschiedlich eingesetzt werden.²⁵

Thonhauser sieht Schulbücher vorrangig als „Medien zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen“²⁶ hinsichtlich der behandelten Thematik sowie der jeweils angewandten Lehr- bzw. Lernmethoden. Zudem werden Schulbücher ebenso eingesetzt, um bestimmte Werte weiterzugeben, was auch die Pädagogen Martin Rauch und Ekkehard Wurster betonen, und in der Regel von den Regierenden eines Landes gesteuert wird. Ebenso wie Thonhauser erwähnen auch

¹⁹ Vgl. Kuhn, Schulbuch – ein Massenmedium, 23.

²⁰ Vgl. Werner Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Werner Wiater (Hg.), Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung 1, Rieden 2003) 11-22, hier 14.

²¹ Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. 14.

²² Vgl. Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. 14.

²³ Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. 14.

²⁴ Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. 14.

²⁵ Vgl. Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. 14.

²⁶ Thonhauser, Das Schulbuch im Spannungsfeld von Wissenschaft und Ideologie, 178.

Rauch und Wurster die politische Funktion von Lehrwerken, die den Versuch, über das Schulbuch politische Ziele zu verfolgen, meint.²⁷ Das Schulbuch sichert als allgemein-didaktische Funktion hinsichtlich des Unterrichts vonseiten der Lehrpersonen „eine gewisse *Vollständigkeit* und hilft Lücken [zu] vermeiden.“²⁸ Jedoch sorgt die Steuerungsfunktion des Schulbuchs auch dafür, dass nur einige bestimmte Themen Eingang in die Schule und so in die Köpfe der Lernenden finden.²⁹ Diese Funktion ist besonders wichtig in Bezug auf die forschungsleitende Unterfrage, welche räumlichen und fachlichen Schwerpunkte sich in den Darstellungen globaler Entwicklungen erkennen lassen und muss somit im Hinterkopf behalten werden.

Zur besonderen Form des Geschichtsschulbuchs

Geschichtsschulbücher weisen mehrere Dimensionen auf. Sie sind – wie alle anderen Schulbücher – Gebrauchsgegenstände, die im Schulunterricht verwendet werden, stellen aber auch „staatliche anerkannte Medien der schulischen (Pflicht-)Unterweisung“³⁰ dar, da sie von einer öffentlichen Behörde, nämlich dem zuständigen Bundesministerium, approbiert – also offiziell genehmigt – werden. Daraus kann man schlussfolgern, dass die Darstellung von geschichtlichen Themen in den approbierten Geschichtsschulbüchern „zumindest den staatlichen Vorstellungen eines wissenschaftsorientierten und am Lehrplan ausgerichteten Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte“³¹ entspricht. Somit sind Geschichtsschulbücher auch als „geschichtskulturelle Produkte“³² zu sehen, weshalb Geschichtsschulbuchanalysen durchaus Schlüsse über den österreichischen Umgang mit Geschichte innerhalb der Institution Schule erlauben. Aber auch didaktische Schlussfolgerungen, etwa über bevorzugte Vermittlungsstrategien geschichtlicher Aspekte, können anhand solcher Untersuchungen gezogen werden.³³

Mit einem Blick auf die empirischen Studien zum Geschichtsinteresse und Geschichtsbewusstsein von Lernenden stellt der Geschichtsdidaktiker Christian Heuer fest: „Zentrales Medium

²⁷ Martin Rauch, Ekkehard Wurster, Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Vergleichende Schreibtisch- und Praxisevaluation von Unterrichtswerken für den Sachunterricht (DFG-Projekt) (mit ausführlicher Dokumentation der Meßinstrumente) (Freiburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik 3, Frankfurt am Main 1997) 29f.

²⁸ Rauch, Wurster, Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung, 32.

²⁹ Vgl. Rauch, Wurster, Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung, 35.

³⁰ Christoph Kühberger, Welt- und globalgeschichtliche Aspekte in österreichischen Geschichtsschulbüchern. In: Christoph Kühberger, Philipp Mittnik (Hg.), Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung 10, Innsbruck 2016) 57–72, hier 57.

³¹ Kühberger, Welt- und globalgeschichtliche Aspekte in österreichischen Geschichtsschulbüchern, 57.

³² Kühberger, Welt- und globalgeschichtliche Aspekte in österreichischen Geschichtsschulbüchern, 57.

³³ Vgl. Kühberger, Welt- und globalgeschichtliche Aspekte in österreichischen Geschichtsschulbüchern, 58.

war und ist das bei den Schülerinnen und Schülern so „unbeliebte“³⁴ Schulgeschichtsbuch.³⁵ Das Geschichtsschulbuch ist also gefangen zwischen Forderungen aus der Geschichtsdidaktik sowie den „alltägliche[n] Anforderungen an die unterrichtenden Lehrkräfte und die zu unterrichtenden Schülerinnen und Schülern.“³⁶ Geschichtsschulbücher haben zudem nach wie vor großen Einfluss auf das Geschichtslernen im Unterricht, da sie vielseitig verwendet werden können.³⁷ Zudem nimmt das Geschichtsschulbuch eine wichtige Funktion als Vermittlerin zwischen der Politik und der Geschichtswissenschaft ein.³⁸ Somit hat es einen großen Einfluss auf die Vermittlung von geschichtlichen Aspekten, was die Wichtigkeit der Schulbuchanalyse sowie der Untersuchung des Diskurses globaler Entwicklungen in Geschichtsschulbüchern unterstreicht.

2.1.2 LEITLINIEN DER SCHULBUCHPRODUKTION – LEHRPLAN UND APPROBATION³⁹

Da ein primäres Anliegen dieser Untersuchung ist, aktuelle Potentiale sowie Anknüpfungspunkte zu liefern, werden vorrangig die momentanen Eckpfeiler der Schulbuchproduktion geschildert und auch aus Platzgründen jene der 1980er Jahre außen vor gelassen. Die Schulbuchproduktion erfolgt in Österreich anhand zwei wesentlicher Leitlinien, die somit auch für den Diskurs rund um Darstellungen in Geschichtsschulbüchern von Bedeutung sind und daher nicht vergessen werden dürfen. Die erste stellt der Lehrplan dar, an dem sich die Schulbuchautoren und -autorinnen orientieren müssen, um eine realistische Chance auf eine Approbation ihres Schulbuchs zu erlangen. Die im Zuge dieser Diplomarbeit untersuchten Geschichtsschulbücher der 2010er Jahre orientieren sich am 2004 kundgemachten Lehrplan für das Fach „Geschichte, Sozialkunde/Politische Bildung“ der AHS Oberstufe, weshalb es wesentlich ist, sich diesen Lehrplan in Bezug auf globalgeschichtliche Aspekte genauer anzusehen, um erkennen zu können, ob eine Integration dieser in Geschichtsschulbücher überhaupt „erlaubt“ ist. Dabei zeigt sich, dass Globalgeschichte durchaus als Bildungs- und Lehraufgabe in diesem Lehrplan zu

³⁴ Zur Beliebtheit von Schulgeschichtsbüchern vgl. etwa Bodo von Borries, Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht (Opladen 1999).

³⁵ Christian Heuer, Geschichtskultur und Schulgeschichtsbuch – Konsequenzen, Möglichkeiten, Potentiale. In: Saskia Handro, Bernd Schönemann (Hg.), Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (Zeitgeschichte – Zeitverständnis 16, Berlin 2011) 53–56, hier 55.

³⁶ Heuer, Geschichtskultur und Schulgeschichtsbuch, 55.

³⁷ Vgl. Ursula A. J. Becher, Schulbuch. In: Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (Schwalbach 2 2002) 45–68, hier 45.

³⁸ Vgl. Heuer, Geschichtskultur und Schulgeschichtsbuch, 64.

³⁹ Der Abschnitt zum Thema „Approbation“ orientiert sich weitgehend an Sigrid Vandersitts Artikel „Ein Schulbuch ist ein Schulbuch“, da dieser die einzige ausführliche Darstellung des Ablaufs des Approbationsverfahrens im österreichischen Raum darstellt.

finden ist, da gefordert wird, „die Grundstrukturen und de[n] Strukturwandel der Weltgeschichte und der europäischen Geschichte sowie aktuelle Entwicklungen zu vermitteln.“⁴⁰ Es wird explizit hervorgehoben, dass „die Schülerinnen und Schüler [...] ein globales Geschichtsverständnis entwickeln sollen, das von regionalen Bezügen bis zur weltumspannenden Dimension reicht.“ Dies sei wesentlich „für das Verständnis gegenüber unterschiedlichen kulturellen Werten und die wertschätzende Beziehung zu anderen gegenwärtigen Kulturen.“⁴¹ Ein besonderes Augenmerk sollte auf die „Überwindung von Vorurteilen, Rassismen und Stereotypen“⁴² gelegt werden. Zudem führt das Bundesministerium das allgemeine Bildungsanliegen des Globalen Lernens an⁴³, auf das unter Punkt 2.3.3 noch genauer eingegangen wird. Es lässt sich jedoch ein österreichischer bzw. europäischer Fokus des Lehrplans erkennen, indem die Herstellung von „zu Geschichte, Gegenwart und politischer Struktur Österreichs ausreichende[n] Bezüge[n]“⁴⁴ sowie die Herausbildung eines „europäischen Selbstverständnisses der Schüler und Schülerinnen“⁴⁵ durch Akzeptanz und gegenseitige Achtung thematisiert wird. Dieser Fokus ergibt sich aus der Tatsache, dass die primäre Alltagswelt der Lernenden der österreichische bzw. europäische Raum ist und aus platz- und zeitökonomischen Gründen im Unterricht und in der Schulbuchproduktion immer Einschränkungen bzw. Schwerpunktsetzungen getroffen werden müssen. Es stellt sich jedoch – schon mit Blick auf die Schulbuchanalyse – die Frage, wie stark dieser Fokus ausgeprägt ist und ob er zu Lasten der Integration globalgeschichtlicher Forderungen geht, die vom Lehrplan – wie beschrieben – explizit gefordert werden. Lehrpläne müssen somit nicht stark modifiziert werden, damit globale Ansätze in den Geschichtsunterricht Eingang finden können, worauf auch der Geschichtsdidaktiker Reinhard Krammer hinweist.⁴⁶

⁴⁰ Bundesministerium für Bildung, Lehrplan AHS Oberstufe GESCHICHTE und SOZIALKUNDE/POLITISCHE BILDUNG, Wien 8.7.2004, online unter <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf?4dzgm2> (21.06.2017).

⁴¹ Bundesministerium für Bildung, Lehrplan AHS Oberstufe GESCHICHTE und SOZIALKUNDE/POLITISCHE BILDUNG, Wien 8.7.2004, online unter <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf?4dzgm2> (21.06.2017).

⁴² Bundesministerium für Bildung, Lehrplan AHS Oberstufe GESCHICHTE und SOZIALKUNDE/POLITISCHE BILDUNG, Wien 8.7.2004, online unter <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf?4dzgm2> (21.06.2017).

⁴³ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Globales Lernen, online unter <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/globales_lernen.html> (21.06.2017).

⁴⁴ Bundesministerium für Bildung, Lehrplan AHS Oberstufe GESCHICHTE und SOZIALKUNDE/POLITISCHE BILDUNG, Wien 8.7.2004, online unter <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf?4dzgm2> (21.06.2017).

⁴⁵ Bundesministerium für Bildung, Lehrplan AHS Oberstufe GESCHICHTE und SOZIALKUNDE/POLITISCHE BILDUNG, Wien 8.7.2004, online unter <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf?4dzgm2> (21.06.2017).

⁴⁶ Vgl. Krammer, Paradigmenwechsel? Geschichte, Politische Bildung und eine neue Herausforderung: Globalgeschichte. In: Informationen zur Politischen Bildung 25 (2005) 42-54, hier 48.

Kuhn postuliert, dass Schulbücher solch einen immensen Einfluss haben, „daß sich der Staat ihre Zensur vorbehält.“⁴⁷ Mit dieser Zensur ist das Approbationsverfahren von Schulbüchern gemeint, jedoch ist bei diesem Verfahren mittlerweile eine gewisse Transparenz gegeben.⁴⁸ Die Approbation bedeutet aber nicht automatisch, dass das zugelassene Schulbuch auch verwendet wird. Die Entscheidung, welche Schulbücher im Unterricht eingesetzt werden, wird schulintern getroffen und hängt von unterschiedlichen Faktoren ab.⁴⁹ Es entscheiden die Lehrkräfte darüber, welche Unterrichtsmittel von den sogenannten „Schulbuchlisten“ bestellt und verwendet werden. Um auf dieser jährlich aktualisierten Schulbuchliste aufzuscheinen, muss ein Buch jedoch das Zulassungsverfahren positiv beendet haben, also approbiert sein.⁵⁰

Gegenstand von Schulbuchforschungen sind in den allermeisten Fällen approbierte Schulbücher, das heißt im Falle Österreichs vom Bundesministerium für Bildung genehmigte Unterrichtsmedien.⁵¹ „Diese Schulbücher weisen in aller Regel eine lange, komplexe, von inneren und äußeren Einflüssen gesteuerte und vor allem eine überaus arbeitsreiche Entstehungsgeschichte auf.“⁵² In Österreich erfolgt die Herstellung von Schulbüchern durch Schulbuchverlage, die sowohl Planung, Produktion als auch Vertrieb steuern.⁵³ Neben Lehrplan und Approbationsverfahren stellen auch diverse Änderungen, die im Bildungssystem vonstattengehen, wie etwa die Kompetenzorientierung, die Einführung von Bildungsstandards, die standardisierte Diplom- und Reifeprüfung sowie die Modularisierung, Rahmenbedingungen für die Gestaltung und die darauffolgende Zulassung von Schulbüchern dar.⁵⁴

Die eigentliche Planung eines Schulbuchs nimmt meist eine große Zeitspanne in Anspruch. Wesentliche Fristen sind dabei die jährliche Schulbuchaktion sowie diverse Abgabetermine, die vom Ministerium vorgeschrieben werden, um die Schulbücher zur Approbation einreichen zu können.⁵⁵ Allerdings ist es in den meisten Fällen erst nach zwei Jahren möglich, diese Lehrwerke in den Schulen zu erwerben.⁵⁶ Die Schulbücher, die im untersuchten Schuljahr 2015/16 verwendet wurden, müssen also spätestens am 15. Oktober 2013 eingereicht worden sein, bei

⁴⁷ Kuhn, Schulbuch – ein Massenmedium. 20.

⁴⁸ Vgl. Kuhn, Schulbuch – ein Massenmedium, 20-21.

⁴⁹ Vgl. Kuhn, Schulbuch – ein Massenmedium, 22-23.

⁵⁰ Vgl. Vandersitt, Ein Schulbuch ist ein Schulbuch – Ein Essay aus der Praxis über die Produktion eines österreichischen Unterrichtsmittels. In: Christoph Kühberger, Philipp Mittnik (Hg.), Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich, (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung 10, Innsbruck 2016), 177-185, hier 178.

⁵¹ Vgl. Sigrid Vandersitt, Ein Schulbuch ist ein Schulbuch, 177.

⁵² Vandersitt, Ein Schulbuch ist ein Schulbuch. 177f.

⁵³ Vgl. Vandersitt, Ein Schulbuch ist ein Schulbuch. 178.

⁵⁴ Vgl. Vandersitt, Ein Schulbuch ist ein Schulbuch, 178.

⁵⁵ Vgl. Vandersitt, Ein Schulbuch ist ein Schulbuch, 180.

⁵⁶ Vgl. Vandersitt, Ein Schulbuch ist ein Schulbuch, 180.

Fristverkürzung aufgrund neuer Lehrpläne am 1. Mai 2014. Oft entsteht so eine zeitliche Lücke zwischen dem Erscheinen eines neuen Lehrplans und den darauf zugeschnittenen Schulbüchern, da diese erst dann entwickelt werden können, wenn der neue Lehrplan bereits erstellt ist. Damit die zeitliche Differenz minimal gehalten wird, wird den Verlagen der neue Lehrplanentwurf schon vor seinem offiziellen Erscheinen geschickt.⁵⁷

Die Approbation selbst läuft folgendermaßen ab: Das Manuskript des jeweiligen Schulbuchs wird beim Bundesministerium für Bildung eingereicht und den jeweiligen Gutachterkommissionen⁵⁸ zugeteilt. Es werden dabei u.a. die Lehrplangemäßigkeit, der Inhalt sowie dessen Darstellung geprüft. Nach ungefähr vier Monaten wird ein Kommissionsgutachten erstellt, das gemeinsam mit einem Einzelgutachten dem einreichenden Verlag zugeschickt wird. Dass dieses erste Gutachten ein „In der vorliegenden Fassung geeignet“ festlegt, kommt bei Geschichtsschulbüchern kaum vor. Meist werden Änderungswünsche geäußert, denen die Autoren und Autorinnen zu entsprechen versuchen, indem sie das Manuskript überarbeiten. Danach wird der Schulbuchentwurf erneut eingereicht, woraufhin nach zwei Monaten wiederum ein Gutachten erstellt wird. Nun kann ein „In der vorliegenden Fassung geeignet“ durchaus feststehen, es kann jedoch auch zu einer erneuten Bearbeitungsphase kommen, bis das Werk als geeignet befunden wird.⁵⁹ Die Entstehung eines Schulbuchs dauert somit zweieinhalb bis drei Jahre.⁶⁰

Vandersitt charakterisiert zusammenfassend das Medium Schulbuch wie folgt: „Ein Schulbuch ist also ein Werk von Menschen für Menschen, entstanden nach staatlichen und privatwirtschaftlichen Regeln, entstanden im Versuch, nah an der Lebenswelt der Schüler/innen zu sein, entstanden im kommunikativen Prozess aller Beteiligten. Als solches kann und muss es einer Kritik unterzogen werden, als solches kann und muss es der Kritik auch begegnen, doch eins sollte dabei immer klar sein: ein Schulbuch ist weder eine wissenschaftliche Abhandlung noch eine Tageszeitung – ein Schulbuch ist ein Schulbuch.“⁶¹

⁵⁷ Vgl. *Vandersitt*, Ein Schulbuch ist ein Schulbuch, 179.

⁵⁸ „Die Gutachterkommissionen bestehen entsprechend den Erfordernissen der Geschäftsbereiche aus drei bis fünf Mitgliedern und aus den für jedes Mitglied berufenen Ersatzmitgliedern.“ (ÖPU, Approbation von Unterrichtsmitteln, Wien 2013, online unter <<http://www.oepu.at/index.php/service/rechts-infos/infos-a-z/399-approbation>> (24.06.2017).

⁵⁹ Vgl. *Vandersitt*, Ein Schulbuch ist ein Schulbuch, 183.

⁶⁰ Vgl. *Vandersitt*, Ein Schulbuch ist ein Schulbuch, 185

⁶¹ *Vandersitt*, Ein Schulbuch ist ein Schulbuch, 185.

2.2 ZUR SCHULBUCHFORSCHUNG

„Schulbuchforschung gibt es, seit es Schulbücher gibt“⁶², postuliert Wiater. Eine „eigentliche“ Forschung an Lehrwerken gibt es jedoch erst seit dem Wirken des schon erwähnten Comenius.⁶³ Der Anfang der wissenschaftlichen europäischen Schulbuchforschung ist spätestens in den 1920er Jahren anzusiedeln.⁶⁴ Bis in die 1950er Jahre wurde der Fokus auf „Fragen des weltanschaulichen Hintergrunds, der sachgerechten Darstellung, der schülergemäßen Aufmachung und der didaktisch-methodischen Konzeption“⁶⁵ gelegt. Oft kam es zu werkimmanten Untersuchungen, Vergleichen verschiedener Schulbücher sowie zur Einbettung des untersuchten Schulbuchs in seinen historischen Kontext. Etablieren konnte sich dieser Forschungszweig jedoch erst in den 1960er Jahren, als das Schulbuch zu einem beliebten Forschungsgegenstand in den Erziehungswissenschaften sowie in diversen Fachdidaktiken avancierte.⁶⁶ Zudem wurde im Zuge der „realistischen Wende“ das Schulbuch als „gesellschaftliches Dokument und Produkt politisch-staatlicher Einflussnahme unter ideologiekritischer Perspektive betrachtet [...].“⁶⁷ Es ging dabei darum, die politische Dimension von Schulbüchern zu erkennen. Der Fokus lag nicht mehr allein auf Inhalten, „sondern auch [auf] deren Einbettung in die soziokulturelle Situation und Lage der Zeit ihrer Entstehung und ihrer Verwendung.“⁶⁸ Bedeutend für die Entwicklung der Schulbuchforschung war vor allem das 1975 gegründete Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung in Braunschweig sowie Arbeiten von Schallenger und Stein am Institut für Schulbuchforschung in Duisburg.⁶⁹ Die Schulbuchforschung der frühen 2000er Jahre verfolgt diese Forschungsinteressen nach wie vor, setzt sich jedoch noch weitere Ziele. Es sollen „Mentalitäten, Urteile [...] und Vorurteile [...], wie sie durch Schulbücher kolportiert und auch stabilisiert werden“⁷⁰, untersucht und zudem verschiedene Sichtweisen unterschiedlicher Kulturen vermittelt werden, sodass ein gegenseitiges Verstehen möglich ist. Zudem soll auch Vergangenheitsbewältigung durchgeführt werden, „wenn sie [Anm.: die Schulbuchforschung] die Aussagen der Schulbücher zu Krieg und Frieden

⁶² Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung, 7.

⁶³ Vgl. Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung, 11f.

⁶⁴ Vgl. Walter Müller, Schulbücher und Schulwandbilder im Spiegel der Forschung. In: Werner Wiater (Hg.), Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung 1, Rieden 2003) 119–138, hier 119.

⁶⁵ Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung, 8.

⁶⁶ Vgl. Müller, Schulbücher und Schulwandbilder im Spiegel der Forschung, 119.

⁶⁷ Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung, 8.

⁶⁸ Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung, 8.

⁶⁹ Vgl. Müller, Schulbücher und Schulwandbilder im Spiegel der Forschung, 119.

⁷⁰ Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung, 8.

herausarbeitet, grenzüberschreitend miteinander vergleicht und auf implizite Erkenntnisinteressen befragt.“⁷¹ Zudem versteht sich die Schulbuchforschung als internationales Unternehmen und forciert somit die Zusammenarbeit von Forschern und Forscherinnen unterschiedlicher Herkunft. Ein weiteres Ziel stellt das Erreichen einer „kritisch-selbstkritischen, friedfertigen und humanen Zukunftsorientierung“ der Schüler und Schülerinnen auf dieser globalisierten Welt dar.⁷² „Schulbuchforschung heute versteht sich [somit] nicht mehr nur als Analyse von Texten und ihren Funktionen im Schulunterricht, sie weiß sich vielmehr eingebunden in Ziele internationaler Aufklärungs-, Konfliktlösungs- und Verständigungsarbeit.“⁷³

Schinkel hält fest, dass man die allgemeine Schulbuchforschung in drei Hauptrichtungen einteilen kann, nämlich in einen „historischen, internationalen und didaktischen Ansatz.“⁷⁴ Die historische Schulbuchforschung widmet sich dem „Lehrwerk als Quelle für die zu einem bestimmten Zeitpunkt als konstitutiv geltenden „Geschichtsbilder“ einer Nation“⁷⁵, während sich die internationale Schulbuchforschung vor allem den in Schulbüchern enthaltenen Stereotypen, Vorurteilen sowie Klischees zuwendet. Innerhalb der fachdidaktischen Schulbuchforschung wird das Schulbuch hinsichtlich seiner didaktischen und methodischen Aspekte untersucht.⁷⁶ Weiters lässt sich Schulbuchforschung laut Wiater auch in folgende fünf unterschiedliche Schwerpunkte unterteilen:

- Schulbuchforschung als Teil der kulturhistorischen Forschung
- Schulbuchforschung als Teil der Medienforschung
- Schulbuchforschung unter fachwissenschaftlichen – fachdidaktischen Aspekten
- Schulbuchforschung als Textanalyse-Forschung
- Schulbuchforschung als Teil historischer Quellenforschung

Die im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführte Analyse stellt eine Forschung im „fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Rahmen“ dar, bei dem „meist Fragen nach dem wissenschaftlichen Sachstand, der Zulassung, der didaktischen Konzeption und der politisch-gesellschaftlichen Indienstnahme des Schulbuchs im jeweiligen Fach im Vordergrund“⁷⁷ stehen.

⁷¹ Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung, 8.

⁷² Vgl. Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung, 8f.

⁷³ Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung, 8f.

⁷⁴ Etienne Schinkel, Schulbuchanalyse. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 65, H. 7/8: Geschichte inszeniert (2014) 482-497, hier 482.

⁷⁵ Schinkel, Schulbuchanalyse, 482.

⁷⁶ Vgl. Schinkel, Schulbuchanalyse, 482f.

⁷⁷ Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung, 15

In Österreich gewann die Schulbuchforschung in den Wissenschaften ab den 1970ern an Bedeutung.⁷⁸ Zuvor kann man nur wenige Forschungsbeiträge zu dieser Thematik finden. An dieser Stelle ist wiederum die im Jahre 1970 von der Sozialdemokratischen Partei ins Leben gerufene „Schulbuchaktion“ zu erwähnen, die für die Schulbuchforschung in Österreich bedeutend ist. Aber auch der internationale Forschungsstand hat ebenjene wesentlich vorangetrieben (v.a. der BRD).⁷⁹

„Schulbuchforschung wird in Ö von folgenden Institutionen wahrgenommen:

- von den Universitäten
- von den Pädagogischen und Berufspädagogischen Akademien
- vom „Institut für Schulbuchforschung und Lernförderung“
- von der Kammer für Arbeiter und Angestellte
- von der Bundeskammer der Gewerblichen Wirtschaft.“⁸⁰

Es erscheinen jedoch auch immer wieder Einzelforschungen abseits dieser Institutionen.⁸¹ Bamberger postuliert zudem, dass in Österreich die Auseinandersetzung mit Schulbüchern stark von einer politischen Dimension geprägt ist, die am deutlichsten an der Schulbuchzulassung zu erkennen ist, die „vielfach als Zensur bezeichnet wurde und wird.“⁸² Ein wesentlicher Meilenstein der österreichischen Schulbuchforschung ist laut ihm eine Untersuchung dieser politischen Dimension von Schulbüchern von Kuhn in den 1970er Jahren.⁸³ Auch der Tagungsbericht der „Elften Konferenz der Bezirksschulinspektoren Österreichs“ des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst 1979 ist erwähnenswert. Im Zuge dieser Tagung kam es zu diversen Ansprüchen, die an Schulbücher gestellt wurden, die jedoch weder von den staatlichen Institutionen noch von diversen Akteuren der Schulbuchproduktion (Verlage, Autoren und Autorinnen, ...) beachtet wurden. Das 1988 gegründete Wiener Institut für Schulbuchforschung nahm sich diesen Forderungen an.⁸⁴

⁷⁸ Vgl. Ludwig Boyer, Schulbuchforschung als gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Österreich. In: Werner Wiater (Hg.), Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung 1, Rieden 2003) 55-65, hier 55.

⁷⁹ Vgl. Boyer, Schulbuchforschung als gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Österreich, 55.

⁸⁰ Boyer, Schulbuchforschung als gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Österreich, 55.

⁸¹ Vgl. Boyer, Schulbuchforschung als gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Österreich, 55.

⁸² Bamberger, Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick, 53.

⁸³ Vgl. Bamberger, Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick, 53 sowie Leo Kuhn, Schulbuch – ein Massenmedium.

⁸⁴ Vgl. Bamberger, Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick, 53f.

2.2.1 BESONDERHEITEN DER SCHULBUCHFORSCHUNG

Die Schulbuchanalyse weist jedoch auch einige Besonderheiten als Forschungszweig auf. So gibt es etwa laut dem Pädagogen Ludwig Boyer keine Untersuchungen, die nachweisen können, ob und welche positiven Auswirkungen die Erforschung von Schulbüchern hinsichtlich der Schulbuch- und Unterrichtsqualität in Österreich nach sich gezogen hat. Boyer vermutet, dass es vielleicht sogar unmöglich ist, „solche Zusammenhänge herausgelöst aus dem komplexen Kontinuum Unterricht mit seinen vielen [...] Einflussfaktoren“⁸⁵ zu erforschen. Es ist jedoch auf jeden Fall möglich, Differenzen zwischen früher und später erschienenen Schulbüchern festzustellen⁸⁶, was im Zuge meiner vergleichenden Lehrwerkanalyse auch geschehen soll.

Eine weitere Besonderheit der Schulbuchforschung ist, dass sie meist vor der unangenehmen Aufgabe steht, an Schulbüchern und somit an ihren Autoren und Autorinnen und Verlagen Kritik zu üben. Außerdem weist sie darauf hin, „daß die Wahrnehmung der Geschichte aus dem eigenen nationalen Blickwinkel spezifische Verzerrungen zur Folge hat und daß die Geschichte anderer Gesellschaften unzulänglich dargestellt wird.“⁸⁷ Diese Aufgabe erscheint mir als besonders wesentlich für die Schulbuchanalyse dieser Diplomarbeit, da eine globalgeschichtliche Geschichtsschreibung versucht, von solch verzerrten Geschichtsdarstellungen, die nur einen bestimmten Weg durch die Geschichte vorsehen, Abstand zu nehmen.

Wenn man davon ausgeht, dass über Schulbücher den jungen Lernenden bestimmte Informationen zur Teilhabe und zum Verständnis der eigenen Gesellschaft vermittelt werden, kann man daraus schlussfolgern, dass durchaus ein öffentliches Interesse an Schulbüchern existiert. Besonderes öffentliches Interesse kommt dabei oft Geschichtsschulbüchern zu, während naturwissenschaftliche Schulbücher weniger beachtet werden.⁸⁸ Dieses Interesse lässt sich nach der Historikerin Hanna Schissler, die am Georg-Eckert-Institut den Arbeitsbereich „Schulische Bildungsmedien im Zeitalter der Globalisierung. Kontexte, Akteure, Praktiken“ leitete, auf „der

⁸⁵ Ludwig Boyer, Schulbuchforschung als gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Österreich, 63.

⁸⁶ Vgl. Boyer, Schulbuchforschung als gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Österreich, 63.

⁸⁷ Hanna Schissler, Internationale Schulbuchforschung und Schulbuchkritik zwischen Wissenschaft, Praxis und Öffentlichkeit. In: Hanna Schissler (Hg.), Schulbuchverbesserung durch internationale Schulbuchforschung? Probleme der Vermittlung zwischen Schulbuchkritik und Geschichtsbuch (Studien zur internationalen Schulbuchforschung 40, Frankfurt am Main 1985) 89-101, hier 89. Vgl. auch Karl-Ernst Jeismann, Hanna Schissler (Hg.), Englische und deutsche Geschichte in den Schulbüchern beider Länder. Wahrnehmungsmuster und Urteilsstrukturen in den Schulbüchern beider Länder (Braunschweig 1982).

⁸⁸ Vgl. Schissler, Internationale Schulbuchforschung und Schulbuchkritik zwischen Wissenschaft, Praxis und Öffentlichkeit, 94. Vgl. dazu etwa Gerd Stein (Hg.), Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit (Stuttgart 1971).

Ebene der Tradierung ihrer [Anm.: der Öffentlichkeit] Normvorstellungen und ihres Selbstbildes“⁸⁹ sowie auf der Ebene politischer Kontroversen lokalisieren.⁹⁰ Laut Schissler kann Internationale Schulbuchforschung „eingespielte Sichtweisen und Wahrnehmungsselektionen [...] problematisieren“⁹¹ und so unhinterfragte Standpunkte in Frage stellen. Diese Infragestellung bezieht sich meist auf die Darstellung der eigenen Nation sowie fremder Nationen.⁹² Da sie jene Werte hinterfragt, die die jeweilige Gesellschaft durch die Schulbücher an die Lernenden weitergeben möchte, ist die internationale Schulbuchforschung ein wesentliches Instrument, um das Selbstbild einer Gesellschaft zu hinterfragen.⁹³

Zu erwähnen ist auch, dass es laut Thonhauser kaum möglich ist, das Schulbuch außerhalb des Spannungsfelds von Ideologie und Wissenschaft zu betrachten, denn „Wissenschaft wird von Menschen betrieben; und Menschen sind [...] für Ideologien anfällig.“⁹⁴ Auch eine wissenschaftliche Herangehensweise kann daher durchaus – ohne Absicht – ideologisch sein und deshalb gilt es, die Rolle der Schulbuchforschung kritisch zu reflektieren.⁹⁵ Daher darf für die Schulbuchforschung der vorliegenden Diplomarbeit nicht vergessen werden, dass auch die Globalgeschichte nicht „nur“ eine geschichtswissenschaftliche Disziplin, sondern – so wie jede wissenschaftliche Herangehensweise – auch eine bestimmte Perspektive und eine bestimmte Art, Geschichtsschreibung zu betreiben, darstellt, . Allerdings ist es eben kaum möglich, ohne eine bestimmte Theorie bzw. einen bestimmten Blickwinkel an wissenschaftliche Fragestellungen heranzugehen. Ebenjener globalgeschichtliche Blickwinkel wird für diese Untersuchung eingenommen, wobei mir durchaus bewusst ist, dass es sich bei der Globalgeschichte nicht um ein neutrales Konzept handelt.

2.2.2 ZUR FORSCHUNG AN GESCHICHTSSCHULBÜCHERN

Die Geschichtsdidaktik ist im deutschsprachigen Raum von einer großen Vielfalt gekennzeichnet, in welcher der empirischen Geschichtsschulbuchforschung eine Sonderstellung zukommt, „da sie bereits lange vor der sich am Beginn des 21. Jahrhunderts durchsetzenden empirischen

⁸⁹ Schissler, Internationale Schulbuchforschung und Schulbuchkritik zwischen Wissenschaft, Praxis und Öffentlichkeit, 94.

⁹⁰ Vgl. Schissler, Internationale Schulbuchforschung und Schulbuchkritik zwischen Wissenschaft, Praxis und Öffentlichkeit, 94.

⁹¹ Schissler, Internationale Schulbuchforschung und Schulbuchkritik zwischen Wissenschaft, Praxis und Öffentlichkeit, 96.

⁹² Vgl. Schissler, Internationale Schulbuchforschung und Schulbuchkritik zwischen Wissenschaft, Praxis und Öffentlichkeit, 96.

⁹³ Vgl. Schissler, Internationale Schulbuchforschung und Schulbuchkritik zwischen Wissenschaft, Praxis und Öffentlichkeit, 100.

⁹⁴ Thonhauser, Das Schulbuch im Spannungsfeld von Wissenschaft und Ideologie, 191.

⁹⁵ Vgl. Thonhauser, Das Schulbuch im Spannungsfeld von Wissenschaft und Ideologie, 192f.

Wende im Fach ein empirisch arbeitender Zweig war und die besondere Bedeutung von Schulbüchern immer wieder herausstellte“.⁹⁶ Seit den 1970ern kam es vermehrt zu Untersuchungen von unterschiedlichen Geschichtsschulbüchern, deren Ziel es war, herauszufinden, inwiefern sich Geschichtsschulbücher verändern oder „den Status Quo der fachlichen bzw. fachdidaktischen Umsetzungen in diesem Lehr-Lernmedium zu erheben.“⁹⁷

Seit den 1990ern werden Untersuchungen durchgeführt, die vermehrt die Entwicklung der Aufbereitung von vergangenen Entwicklungen in österreichischen Schulwerken zum Gegenstand haben und so „unmittelbare Zeitdiagnosen für das Lehr-Lernmedium erstellen.“⁹⁸ Dabei wird vorrangig auf konzeptionell angelegte Untersuchungen gesetzt. Die Rezeption des Geschichtsschulbuchs durch die Schüler und Schülerinnen wurde vor der Jahrtausendwende bis auf wenige Ausnahmen kaum untersucht. Diesem Thema widmet sich im 21. Jahrhundert u.a. der Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries, der ein noch immer vorherrschendes Defizit aufseiten der Rezeptionsuntersuchungen von Schulbüchern beklagt.⁹⁹ Im 21. Jahrhundert wird außerdem die Orientierung an Kompetenzen im Geschichtsschulbuch mitbeachtet. Globalgeschichtliche Ansätze im Schulgeschichtsbuch wurden vor allem von dem Geschichts- und Politikdidaktiker Christoph Kühberger untersucht. Zudem ist die kulturwissenschaftliche Geschichtsschulbuchforschung zu erwähnen, die u.a. von den Zeitgeschichtshistorikerinnen Ina Markova und Barbara Christophe vertreten wird.¹⁰⁰

Die Politik- und Geschichtsdidaktiker Philipp Mittnik und Christoph Kühberger unterteilen die Geschichtsschulbuchforschung der letzten Jahrzehnte in Österreich in drei Zugänge, nämlich in

- (1) „eine inhaltlich orientierte kulturell vergleichende Zugangsweise“¹⁰¹, im Zuge derer eine Komparation von Geschichtsschulbüchern unterschiedlicher Länder durchgeführt wird, in

⁹⁶ Christoph Kühberger, Philipp Mittnik, Geschichtsschulbuchforschung in Österreich – Splitter der rezenten Entwicklung. In: Christoph Kühberger, Philipp Mittnik (Hg.), Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung 10, Innsbruck 2016) 9-17, hier 9.

⁹⁷ Kühberger, Mittnik, Geschichtsschulbuchforschung in Österreich, 10.
Zu erwähnen sind hier u.a. Ludwig Sommerbauers Dissertation, der mithilfe eines vergleichenden Ansatzes die Darstellung des Barocks in Schulbüchern untersuchte sowie Norbert Schier, der einen Vergleich zwischen österreichischen und französischen Schulbüchern anhand der Darstellung Napoleons durchführte. Ähnlich verfuhr auch Roland Bernhard in seiner Dissertation 2012, die sich der Darstellung von Geschichtsmythen hinsichtlich des Diskurses zu Hispanoamerika in Lehrbüchern widmet. (Vgl. Kühberger, Mittnik, Geschichtsschulbuchforschung in Österreich, 10.).

⁹⁸ Kühberger, Mittnik, Geschichtsschulbuchforschung in Österreich, 11.

⁹⁹ Vgl. Kühberger, Mittnik, Geschichtsschulbuchforschung in Österreich, 11.

¹⁰⁰ Vgl. Kühberger, Mittnik, Geschichtsschulbuchforschung in Österreich, 12.

¹⁰¹ Kühberger, Mittnik, Geschichtsschulbuchforschung in Österreich, 12.

- (2) „ein[en] kategorial angelegte[n] Zugang“¹⁰², der konzeptionell arbeitet und nach der Umsetzung in Geschichtsschulbüchern fragt, sowie in
- (3) „eine von fachdidaktischen Fragestellungen ausgehende Forschung“¹⁰³.

Im Juni 2014 wurde im Zuge der Tagung „Empirische Schulgeschichtsbuchforschung in Österreich“ erstmals versucht, „spezielle Erkenntnisse der empirischen Geschichtsschulbuchforschung aus einer österreichischen Perspektive herauszuarbeiten.“¹⁰⁴ Eine wesentliche Veränderung in österreichischen Geschichtsschulbüchern in den letzten Jahrzehnten ist, dass „zeitgeschichtliche Themen dem derzeitigen Forschungs- und Interpretationsstand entsprechend revidiert“¹⁰⁵ werden.

2.2.3 METHODEN DER SCHULBUCHFORSCHUNG

In der Schulbuchforschung herrscht eine Vielfalt an Fragestellungen und Erkenntnisinteressen vor, die sich stetig vergrößert, da immer mehr Disziplinen sich an der Erforschung dieser Lehrmittel beteiligen. Daher ist es auch möglich, unterschiedlichste Methoden innerhalb der Schulbuchforschung heranzuziehen.¹⁰⁶ Es ist jedoch umso wichtiger, sich darüber im Klaren zu sein, welche Leistungen und welche Erkenntnisse eine bestimmte Methode erbringen kann.¹⁰⁷ Zudem kann sich eine Schulbuchuntersuchung und somit ihre Methode auf ein ganzes Schulbuch bzw. mehrere ganze Schulfächer beziehen oder sich nur auf einen Teil bzw. einzelne Aspekte daraus konzentrieren¹⁰⁸, wie es in der Untersuchung der vorliegenden Diplomarbeit der Fall sein wird.

Der Wirtschaftswissenschaftler Peter Weinbrenner unterteilt die Schulbuchforschung in einen prozessorientierten, einen produktorientierten und einen wirkungsorientierten Zweig. Erstere nimmt die Lebensspanne eines Schulbuchs von Entwicklung bis Vernichtung in den Blick. Zweitere legt den Fokus auf das Schulbuch als Medium, das im Unterricht gebraucht wird. Im Zuge dessen werden meist Inhaltsanalysen durchgeführt, die sich wiederum in Längsschnitt- und Querschnittanalysen einteilen lassen, also in historische und vergleichende Untersuchungen. Als Vorreiter der vergleichenden Schulbuchanalysen ist an dieser Stelle wiederum das

¹⁰² Kühberger, Mittnik, Geschichtsschulbuchforschung in Österreich, 12.

¹⁰³ Kühberger, Mittnik, Geschichtsschulbuchforschung in Österreich, 12.

¹⁰⁴ Kühberger, Mittnik, Geschichtsschulbuchforschung in Österreich, 6.

¹⁰⁵ Boyer, Schulbuchforschung als gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Österreich, 63.

¹⁰⁶ Vgl. Eva Matthes, Sylvia Schütze, Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung – Einleitung. In: Petr Knecht, Eva Matthes, Sylvia Schütze, Bente Aamotsbakken (Hg.), Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung (Heilbrunn 2014) 9–18, hier 9f.

¹⁰⁷ Vgl. Matthes, Schütze, In: Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung, 10.

¹⁰⁸ Vgl. Martin Rauch, Ekkehard Wurster, Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung, 58.

Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung zu nennen.¹⁰⁹ Die wirkungsorientierte Schulbuchforschung gehört der Schul- und Unterrichtsforschung an, „d.h. das Schulbuch wird als *Sozialisationsfaktor* des Unterrichts in Hinblick auf seine Wirkung auf Schüler und Lehrer untersucht.“¹¹⁰ Im deutschsprachigen Raum liegt der Fokus eindeutig auf der produktorientierten Schulbuchforschung. Weinbrenner weist jedoch explizit darauf hin, dass auch die anderen beiden Perspektiven interessante Fragestellungen beinhalten und nicht vernachlässigt werden sollten. So gibt es etwa kaum Informationen über die Intentionen von Schulbuchautoren und -autorinnen, ihre Vorgehensweise bei der Gestaltung sowie über die Vermarktung von Schulbüchern, um nur einige wenige prozessorientierte Beispiele zu nennen. Auch hinsichtlich der wirkungsorientierten Schulbuchforschung lassen sich Defizite ausmachen.¹¹¹

Der Geschichtsdidaktiker Etienne Schinkel weist kritisch darauf hin, dass viele Autoren und Autorinnen von Schulbuchanalysen nicht genau anführen, welche wissenschaftlichen und methodischen Kriterien sie für die Analyse heranziehen. Zudem ist die Repräsentativität mancher Ergebnisse mangelhaft. Es wird außerdem oft auf die Produktionsbedingungen und die eigentliche Zielgruppe von Schulbüchern vergessen sowie darauf, dass der Platz in Schulbüchern begrenzt ist und somit das Schulbuch nie dem Anspruch der Vollständigkeit gerecht werden kann.¹¹² Als mögliche Methoden führt Schinkel deskriptiv-analytische bzw. hermeneutische Methoden sowie inhaltsanalytische Verfahren an.¹¹³ Aber auch die in letzter Zeit an Bedeutung gewinnende Diskursanalyse stellt eine wesentliche Methode, die zur Erforschung von Lehrwerken herangezogen wird, dar.¹¹⁴ Diese wachsende Bedeutung von diskursanalytischen Methoden ist u.a. auf die Einsicht zurückzuführen, dass „soziale Kontrolle und Macht in modernen Gesellschaften zunehmend diskursiv, über Kommunikationsprozesse, vermittelt werden“¹¹⁵. Unter Kommunikationsprozesse fällt auch die Vermittlung von Inhalten durch Lehrwerke an Lernende, weshalb sich die Diskursanalyse ebenso als geeignete Forschungsmethode für Schulbuchanalysen anbietet.

¹⁰⁹ Vgl. Peter Weinbrenner, Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Schulbuchforschung. (Schule – Wissenschaft – Politik 1, Frankfurt am Main 1995) 21-44, hier 22f.

¹¹⁰ Weinbrenner, Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung, 23.

¹¹¹ Vgl. Weinbrenner, Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung, 23-35.

¹¹² Vgl. Schinkel, Schulbuchanalyse, 484-487.

¹¹³ Vgl. Schinkel, Schulbuchanalyse, 491-494.

¹¹⁴ Vgl. etwa Helmut Greuenich, Migration und Migrant(inn)en im Schulbuch. Diskursanalysen nordrhein-westfälischer Politik- und Sozialkundebücher für die Sekundarstufe I (Wiesbaden 2015).

¹¹⁵ Greuenich, Migration und Migrant(inn)en im Schulbuch, 65.

2.3 GLOBALGESCHICHTE UND SCHULE

Diese Diplomarbeit widmet sich der Frage, inwiefern der Diskurs rund um die Darstellung globaler Entwicklungen in zu verschiedenen Zeitpunkten erschienen Geschichtsschulbüchern den Ansprüchen einer Geschichtsschreibung aus globalgeschichtlicher Perspektive genügt. Globalgeschichte stellt – wie schon erwähnt – sowohl eine Perspektive als auch eine geschichtswissenschaftliche Forschungsdisziplin dar. Um die oben angeführte Frage beantworten sowie diese Perspektive besser verstehen zu können, ist es nötig, zunächst einen genaueren Blick auf die wissenschaftliche Disziplin der Globalgeschichte zu werfen, weshalb in diesem Kapitel diese (versuchsweise) definiert, ihre Merkmale sowie ansatzweise ihre (jüngere) Entwicklung aufgezeigt werden sollen. Danach wird die derzeit im deutschsprachigen Raum diskutierte Integration der Globalgeschichte in den Geschichtsunterricht genauer erläutert und es werden das Unterrichtskonzept des Globalen Lernens sowie aktuelle Studien im Bereich „Globalgeschichte in Geschichtslehrwerken“ behandelt, da diese wesentliche Anknüpfungspunkte für die Schulbuchanalyse dieser Diplomarbeit darstellen.

2.3.1 ZUR GESCHICHTSWISSENSCHAFTLICHEN DISZIPLIN DER GLOBALGESCHICHTE

Es gab schon in sehr frühen Zeiten historiographische Versuche Welt- bzw. Globalgeschichte zu betreiben, einen wirklichen Aufschwung erlebte die Globalgeschichte jedoch erst in der jüngsten Vergangenheit. So waren etwa im 20. Jahrhundert durchaus Triebkräfte derselben vorhanden, jedoch führte all dies zunächst nicht zu einer „welthistorischen Bewegung“¹¹⁶, denn die Weltgeschichte konnte keine breitere wissenschaftliche Basis gewinnen.¹¹⁷ Erst in den 1980ern erlebte die Globalgeschichte einen bedeutenden Aufschwung. An den amerikanischen Universitäten etablierten sich globalgeschichtliche Kurse, u.a. weil die nationale und kulturelle Diversität innerhalb der Studenten- und Studenten- und Studentinnenschaft zunahm. Daher mussten die Lehrenden Inhalte lehren, die einen Identifikationsprozess der Studenten und Studentinnen zuließen.¹¹⁸ Somit war es nicht mehr möglich, den geschichtlichen Fokus ausschließlich auf Interaktionen zwischen den USA und Europa liegen. Die gleichen Entwicklungen führ-

¹¹⁶ Peter N. Stearns, World History, The basic (Abindgon 2011) 9. (Original-Wortlaut: “world history movement“)

¹¹⁷ Vgl. Stearns, World History, 8-10.

¹¹⁸ Vgl. Stearns, World History, 10. (Original-Wortlaut: “find historical materials with which these students could identify“)

ten auch in anderen Ländern zu ähnlichen Veränderungen. Daher konnte die globalgeschichtliche Bewegung nicht mehr aufgehalten werden, obwohl es durchaus (nationalistische) Einwände gab.¹¹⁹

Seit den 1990ern lässt sich wiederum ein Boom der Globalgeschichte erkennen, dem unterschiedliche Ursachen zugrunde liegen. Innerhalb der Geschichtswissenschaft gab es starke Kritik an Nationalgeschichte, die Kulturen bzw. Nationen als abgeschlossene Einheiten innerhalb eines abgegrenzten Gebiets vermittelte¹²⁰, weshalb es zu vermehrt vergleichenden und transnationalen Ansätzen kam.¹²¹ Auch die Entwicklung der Computertechnologie hat zur Konjunktur der Globalgeschichte beigetragen. Durch das Internet wurde es möglich, Geschichtsforschungen miteinander zu verbinden und globale Austauschmedien („Foren“) zu führen, jedoch ist es oft so, dass Historiker und Historikerinnen aus ehemals kolonisierten Ländern in viel geringerem Ausmaß in diesem Austausch vertreten sind bzw. gehört werden als westliche.¹²²

Globalgeschichte stellt jedoch laut dem Globalhistoriker Conrad nur einen von vielen Ansätzen in der Geschichtswissenschaft dar, „der sich für bestimmte Themen und Fragestellungen [...] mehr eignet als für andere.“¹²³ Osterhammel sieht in diesem Ansatz „die Geschichte der kontinuierlichen, aber nicht linearen Intensivierung von Interaktionen über weite Räume hinweg sowie dem Herauskristallisieren dieser Interaktionen in ausgeweitete Netzwerke“¹²⁴, merkte 2009 jedoch auch an, dass zu dieser Zeit der Begriff „Globalgeschichte“ im deutschsprachigen Raum noch nicht vollständig etabliert war.¹²⁵ Der Fokus dieser Disziplin liegt auf „sich [...] wiederholt intensivierenden Interaktionen und Transfers zwischen Weltregionen und [der] Herausbildung von ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Netzwerken und jenen Institutionen, die sie ermöglichen, organisieren und vorantreiben“¹²⁶. Es wird von einer prinzipiellen Vernetzung der Welt ausgegangen, die von „Zirkulation und [dem] Austausch zwischen Dingen, Menschen, Ideen und Institutionen“¹²⁷ geprägt ist. Globalgeschichtliche Analysen ordnen diverse geschichtliche Aspekte in ihren globalen Kontext ein, was jedoch nicht bedeutet, dass

¹¹⁹ Vgl. Stearns, *World History*, 10f.

¹²⁰ Vgl. Sebastian Conrad, *Globalgeschichte. Eine Einführung*. (Beck'sche Reihe 6079, München 2013) 7.

¹²¹ Vgl. etwa Hein-Gerhard Haupt/Jürgen Kocka (Hg.), *Comparative und Transnational History: Central European Approaches and New Perspectives* (New York 2009).

¹²² Vgl. Conrad, *Globalgeschichte*, 8.

¹²³ Sebastian Conrad, *Globalgeschichte*, 9.

¹²⁴ Jürgen Osterhammel, *Global History in a National Context: The Case of Germany*. In: Peer Vries (Hg.) *Global History*, Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften 20, H. 2: *Global History* (2009) 40–58, hier 44. (Original-Wortlaut: „the history of the continuous, but not linear intensifications into extended networks“)

¹²⁵ Vgl. Jürgen Osterhammel, *Global History in a National Context: The Case of Germany*, 42f.

¹²⁶ Ernst Langthaler, Reinhart Sieder, Einleitung: Was heißt Globalgeschichte? In: Ernst Langthaler, Reinhart Sieder (Hg.), *Globalgeschichte 1800–2010* (Wien/Köln/Weimar 2010) 9–38, hier 10.

¹²⁷ Conrad, *Globalgeschichte*, 9.

die Geschichte einer „totalen Welt“ geschrieben werden möchte.¹²⁸ Auch die Globalhistoriker James Belich, John Darwin und Chris Wickham sowie die Globalhistorikerin Margret Frenz weisen darauf hin, dass es nicht sinnvoll ist, Globalgeschichte als „die Geschichte von allem, überall und zu jeder Zeit“¹²⁹ zu definieren. Conrad postuliert, dass sich die interessantesten Phänomene meist bei der Betrachtung der Schnittpunkte von globalen Prozessen und deren lokalen Auswirkungen zeigen.¹³⁰

Es ist daher mit „Globalgeschichte“ nicht (nur) die Geschichte des Phänomens der Globalisierung gemeint, die lediglich eine von vielen Möglichkeit darstellt, Globalgeschichte zu betreiben.¹³¹ Die Globalisierungsgeschichte stellt zwar einen wichtigen Teil der Globalgeschichte dar, ist mit dieser aber nicht gleichzusetzen.¹³² Die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler Reinhard Sieder und Ernst Langthaler weisen zudem darauf hin, dass aktuell verschiedene, ähnlich klingende Termini wie etwa „Weltgeschichte“, „Globalgeschichte“ und „Universalgeschichte“ in den Geschichtswissenschaften für diesen Ansatz kursieren.¹³³ Innerhalb des Theoriebereichs dieser Diplomarbeit werden sowohl Theorien zur Global- als auch zur Weltgeschichte behandelt, da diese Begriffe von einigen Spezialisten und Spezialistinnen innerhalb der Forschungslandschaft synonym verwendet werden.¹³⁴ Als häufigster Unterschied zwischen der Globalgeschichte und der Weltgeschichte wird der Fokus auf transkulturelle Interaktionen hervorgehoben, dem sich die Globalgeschichte verschreibt.¹³⁵ Auch die „Ablösung von einer westlich oder eurozentrisch grundierten Auffassung von Weltgeschichte ist ein weiteres Kennzeichen der neuen Globalgeschichte.“¹³⁶ Um diesen Differenzen Rechnung zu tragen, wird innerhalb des empirischen Teils stets der Terminus „Globalgeschichte“ verwendet, da die Analyse ein besonderes Augenmerk auf den Austausch und die Vernetzung von Nationen sowie auf möglicherweise noch vorhandene eurozentrische Sichtweisen im Geschichtsschulbuch legt.

¹²⁸ Vgl. Conrad, *Globalgeschichte*, 9.

¹²⁹ James Belich, John Darwin, Margret Frenz, Chris Wickham, Introduction. *The Prospect of Global History* (Oxford 2016) 3. (Original-Wortlaut: „the history of everything, everywhere, all the time“)

¹³⁰ Vgl. Conrad, *Globalgeschichte*, 9f.

¹³¹ Vgl. Berlich, Darwin, Grenz, Wickham, *The Prospect of Global History*, 3.

¹³² Vgl. Jürgen Osterhammel, Weltgeschichte. (*Basistexte Geschichte* 4, Stuttgart 2008) 19. Vgl. Sebastian Conrad, Andreas Eckert, *Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Modernen. Zur Geschichtsschreibung der modernen Welt*, In: Sebastian Conrad, Andreas Eckert, Ulrike Freitag (Hg.), *Globalgeschichte* (Frankfurt am Main 2007) 7-49, hier 24-39.

¹³³ Vgl. Sieder, Langthaler, Was heißt Globlageschichte? 9.

¹³⁴ Vgl. Sieder, Langthaler, Was heißt Globlageschichte? 9. Vgl. Georg Kreis, Weltgeschichte aus europäischer und nichteuropäischer Sicht. In: Georg Kreis (Hg.), *Europa und die Welt. Nachdenken über den Eurozentrismus* (Basel 2012) 9-38, hier 9.

¹³⁵ Vgl. Wolfgang Schwentker, Globalisierung und Geschichtswissenschaft. Themen, Methoden und Kritik der Globalgeschichte. In: Jürgen Osterhammel (Hg.), *Weltgeschichte* (*Basistexte Geschichte* 4, Stuttgart 2008) 101-118, hier 106.

¹³⁶ Schwentker, Globalisierung und Geschichtswissenschaft, 106.

2.3.1.1 Räumlicher und zeitlicher Bezugsrahmen

Die Globalhistorikerin Andrea Komlosy streicht wie Osterhammel und Conrad hervor, dass Globalgeschichte sich nicht ausschließlich überregionalen Kontakten außerhalb Europas widmet, sondern auch „kleinräumig auftretende Phänomene in ihrem übergreifenden Beziehungsgeflecht“¹³⁷ betrachten möchte. Die Globalgeschichte muss daher sowohl die Makro- als auch die Mikroebene in ihre Geschichtsschreibung miteinbeziehen. Im Gegenteil zur „Big History“ benötigt die Globalgeschichte die Mikrogeschichte, um von dieser ausgehend den „Bezug zu anderen Räumen und zu größeren räumlichen Einheiten“¹³⁸ herstellen zu können. So ist es möglich, dass sämtliche räumliche Ebenen in ihrer Ganzheit erfasst werden können, aber auch ihre Verbundenheit mit anderen räumlichen Einheiten herausgearbeitet werden kann. Dies hat eine bedeutende Konsequenz für Historiker und Historikerinnen zur Folge: Sie müssen „nicht nur zwischen den Räumen hin- und hergehen, sondern in mehr als einem Raum durch eigene Erfahrungen und Forschungen verankert sein.“¹³⁹ Zudem ist es für die Globalgeschichte wichtig, dass sich geschichtliches Wissen nicht mehr primär auf die eigene Nationalgeschichte beschränkt, sondern dass ein historisches Allgemeinwissen auch die Geschichte anderer Räume miteinbezieht.¹⁴⁰

Die Frage, mit welchem Zeitraum sich die Globalgeschichte beschäftigt und wie dieser zu gliedern ist, stellt die Forschung bis heute vor eine schwierige Herausforderung. Der Europahistoriker Georg Kreis weist darauf hin, „dass man keine durchgehende Epocheneinteilung etablieren kann.“¹⁴¹ Sieder und Langthaler betonen, dass eine Periodisierung der Globalgeschichte „nicht zu dem Zweck betrieben werden [soll], einen Kanon vermeintlich ‚sicheren‘ Wissens zu portionieren. Sie soll vielmehr Werkzeug einer Theoriebildung sein, die das Gleichzeitige und das Ungleichzeitige im Verlauf der diversen [...] Transfers und Vernetzungen zu fassen vermag.“¹⁴² Daher ergeben sich laut ihnen die Grenzen verschiedener globalgeschichtlicher Perioden meist nicht nur durch politische Ereignisse, sondern durch das Zusammenfallen diverser gesellschaftlicher sowie ökonomischer Veränderungen.¹⁴³ Die Globalgeschichte deckt zudem die uns geläufige Periodisierung der Weltgeschichte als eine universalistische und eurozentrische auf, da sie sich an Veränderungen orientiert, die auf westlichem Raum geschehen sind.¹⁴⁴

¹³⁷ Komlosy, Was ist Globalgeschichte? 8.

¹³⁸ Komlosy, Was ist Globalgeschichte? 7.

¹³⁹ Komlosy, Was ist Globalgeschichte? 7.

¹⁴⁰ Vgl. Conrad, Globalgeschichte, 20.

¹⁴¹ Georg Kreis, Weltgeschichte aus europäischer und nichteuropäischer Sicht, 29.

¹⁴² Conrad, Eckert, Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Modernen, 23.

¹⁴³ Vgl. Conrad, Eckert, Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Modernen, 23.

¹⁴⁴ Vgl. Andrea Komlosy, Globalgeschichte. Methoden und Theorien (Wien/Köln/Weimar 2011) 53f.

Komlosy plädiert für diverse Alternativen zu dieser Periodisierung, wie etwa „Periodenbildungen aus der Perspektive anderer Weltregionen bzw. Weltkulturen“¹⁴⁵, „multifokale [...] Chronik[en]“¹⁴⁶ und Periodisierungen durch interkulturelle Vergleiche oder entlang von Interaktion zwischen verschiedenen Räumen bzw. Kulturen.¹⁴⁷ Um einer globalgeschichtlichen Zeiteinteilung gerecht werden zu können, muss man sich Wissen über den Lauf der Zeit in anderen Räumen aneignen und andere Zeitmuster als gleichwertig zu europäischen bzw. westlichen betrachten. Nur so kann eine Periodisierung gewonnen werden, die der Perspektive jeder Region gerecht wird und hinsichtlich diverser Gemeinsamkeiten und gegenseitigen Beeinflussungen untersucht werden.¹⁴⁸

Hervorzuheben ist an dieser Stelle noch, dass die Globalgeschichte eine Methode bevorzugt, die nicht entlang von Grenzen hinsichtlich Raum, Zeit, etc. arbeitet und die „eine explizit anti-eurozentrische Stoßrichtung“¹⁴⁹ aufweist. Es darf daher keine Bevorzugung westlicher gegenüber nichtwestlicher Regionen bzw. Zeitverläufe geben, worauf unter Punkt 2.3.1.3 genauer eingegangen wird.

2.3.1.2 Multiperspektivität

Globalgeschichte stellt somit auch einen geschichtswissenschaftlichen Zugang dar, der sich vor allem durch seine Mehrperspektivität auszeichnet. Die globalgeschichtliche Perspektive – eigentlich müsste man von globalgeschichtlichen Perspektiven (Stichwort: Wege durch die Zeiten) sprechen – beschränkt sich nicht auf eine bestimmte Kultur, einen bestimmten Ort oder eine bestimmte Zeit, sondern sie strebt eine Geschichte an, „die jeder Region gerecht wird“¹⁵⁰ und die es ermöglicht, verschiedene Regionen als untereinander vernetzt zu verstehen. Komlosy formuliert als wesentliches Ziel der Globalgeschichte, „dass sich jeder Mensch, jede Gruppe, jedes Gemeinwesen aus jeder Weltregion in der Darstellung wiederfinden kann, ohne Minderwertigkeitskomplexe, Unterwerfungsrituale oder Gehirnverrenkungen vornehmen zu müssen“.¹⁵¹

¹⁴⁵ Komlosy, Globalgeschichte, 57.

¹⁴⁶ Komlosy, Globalgeschichte, 58.

¹⁴⁷ Komlosy, Globalgeschichte, 60-64.

¹⁴⁸ Vgl. Komlosy, Globalgeschichte, 56-65.

¹⁴⁹ Conrad, Globalgeschichte, 21.

¹⁵⁰ Komlosy, Was ist Globalgeschichte? 7.

¹⁵¹ Komlosy, Was ist Globalgeschichte? 7.

Um dieser Forderung nach Multiperspektivität gerecht werden zu können, wird bei der Globalgeschichte ein besonderes Augenmerkt auf die sogenannte „agency“, also auf verschiedene Interaktionsformen, gelegt.¹⁵² Dabei geht es darum, die große Variation an historischen Akteuren sowie ihre Interaktion untereinander zu berücksichtigen und dabei niemanden auszuschließen, wie es in vielen Versuchen der Weltgeschichtsschreibung geschieht, indem „die Dynamik der Weltgeschichte in Europa und der Expansion europäischer Errungenschaften in [der] außereuropäische[n] Welt“¹⁵³ verortet wird. Geschichte wird als relationale Geschichte aufgefasst, in der sämtliche Entwicklungen von der Interaktion zwischen verschiedenen Regionen geprägt ist. So lässt sich etwa die Entstehung von modernen Gesellschaften nur mit Blick auf den Kontakt zwischen Europa und außereuropäischen Regionen erklären, genauso wie die europäische Entwicklung nicht losgelöst von diversen Interaktionen gesehen werden darf. Dabei treten unterschiedliche Interaktionsformen sowie unterschiedliche Spielräume verschiedener Akteure auf den Plan, denn trotz steigender Bedeutung der Verbindungen zu Europa kann eine Kontinuität von lokalen Kontakten, die dem Austausch dienten, nachgewiesen werden.¹⁵⁴

Solch multiperspektivisches Denken ist auch aus den Diskursen der heutigen Geschichtsdidaktik nicht mehr wegzudenken und somit auch in Hinblick auf Geschichtsschulbücher von Bedeutung. So postuliert der Geschichtsdidaktiker Klaus Bergmann: „Multiperspektivität ist ein Prinzip historischen Lernens, bei dem historische Sachverhalte aus den Perspektiven verschiedener beteiligter und betroffener Menschen dargestellt und betrachtet werden.“¹⁵⁵ Auch der Geschichtsdidaktiker Michael Sauer listet Multiperspektivität als Prinzip des Geschichtsunterrichts auf.¹⁵⁶ Unterschiedliche Menschen besitzen unterschiedliche Intentionen und nehmen Dinge auf unterschiedliche Art und Weise wahr.¹⁵⁷ Als Historiker und Historikerin muss man sich immer bewusst sein, dass die untersuchten Quellen aus einer bestimmten Perspektive heraus entstanden sind.¹⁵⁸ Mit diesen unterschiedlichen Wahrnehmungen sollten Schüler und Schülerinnen im Zuge des Geschichtsunterrichts in Berührung kommen und dabei laut Bergmann folgende „wesentliche Operationen historischen Denkens und historischer Erkenntnis“¹⁵⁹ erlernen können:

¹⁵² Vgl. Conrad, Eckert, Freitag, Globalgeschichte, 33.

¹⁵³ Conrad, Eckert, Freitag, Globalgeschichte, 33.

¹⁵⁴ Vgl. Conrad, Eckert, Freitag, Globalgeschichte, 32f.

¹⁵⁵ Klaus Bergmann, Multiperspektivität. In: Forum Historisches Lernen (Hg.), Handbuch: Methoden des Geschichtsunterrichts (Schwalbach³ 2011) 65.

¹⁵⁶ Vgl. Michael Sauer, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik (5. aktual. u. erw. Aufl. Seelze 2006) 81-85.

¹⁵⁷ Vgl. Bergmann, Multiperspektivität, 65.

¹⁵⁸ Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, 81.

¹⁵⁹ Bergmann, Multiperspektivität, 65.

- (1) Verständnis und Empathie durch die Einnahme fremder Perspektiven
- (2) Verständnis für und Erklärung von unterschiedliche/n Kontexte zu verschiedenen Zeiten
- (3) Erkenntnis, dass dieselbe Geschichte unterschiedlich aufgefasst werden kann und von der jeweiligen Interpretation bzw. Wahrnehmung abhängt
- (4) Wahrnehmung des eigenen Selbst als deutendes, rekonstruierendes Subjekt¹⁶⁰
- (5) „Schrittfolge von Urteilen, die eine Balance zwischen Affektivität und Rationalität verbürgen soll“¹⁶¹

Die Lernenden können so herausfinden, dass Quellen nicht die einzige historische Wahrheit beinhalten, sondern „Sichtweisen, die in der sozialen Stellung und den Lebensumständen der Beteiligten und Betroffenen begründet und auch nur von daher erschließbar sind.“¹⁶² Die Schüler und Schülerinnen müssen anhand von Multiperspektivität im Geschichtsunterricht sehen, dass es nicht „die Geschichte „an sich“ gibt“¹⁶³ und dass Quellen an ihren Entstehungsort sowie an die dort vorherrschende Perspektive gebunden sind. Damit dies erreicht werden kann, muss eine sorgfältige Quellenauswahl für den Unterricht getroffen werden, die verschiedene Perspektiven aufweist. Diese unterschiedlichen Blickwinkel können von verschiedenen Faktoren (Religion, Kultur, Nation, Geschlecht, ...) abhängig sein. Um eine angemessene Interpretation hinsichtlich der Standortgebundenheit von Quellen durchführen zu können, ist es jedoch nötig, genügend zusätzliches Wissen zu erlangen.¹⁶⁴

Laut einer Studie von Bodo von Borries wünschen sich auch die Lernenden durchaus solch eine „problemorientierte, ja multiperspektivische und kontroverse Gestaltung“¹⁶⁵ von Geschichtsbüchern. Es ist jedoch so, dass die verwendeten Schulbücher nicht dem Ideal der Lernenden entsprechen, vor allem hinsichtlich dieser Forderung nach Multiperspektivität.¹⁶⁶ Sauer weist noch auf ein weiteres „Handicap des multiperspektivischen Prinzips“¹⁶⁷ hin: Die Perspektive mancher Personengruppe scheint in keinerlei Überlieferungen auf.¹⁶⁸ Diese Tatsache un-

¹⁶⁰ Vgl. Bergmann, Multiperspektivität, 65.

¹⁶¹ Bergmann, Multiperspektivität, 65.

¹⁶² Bergmann, Multiperspektivität, 72.

¹⁶³ Sauer, Geschichte unterrichten, 81.

¹⁶⁴ Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, 81.

¹⁶⁵ Bodo von Borries, Schulbuch-Gestaltung und Schulbuch-Benützung im Fach Geschichte. Zwischen empirischen Befunden und normativen Überlegungen In: Saskia Handro, Bernd Schönemann (Hg.), Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (Zeitgeschichte – Zeitverständnis 16, Berlin 2011) 39-51, hier 39.

¹⁶⁶ Vgl. Bodo von Borries, Schulbuchgestaltung und Schulbuchbenützung, 39f.

¹⁶⁷ Sauer, Geschichte unterrichten, 82.

¹⁶⁸ Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, 82.

terstreich die Notwendigkeit von globalgeschichtlichen – also multiperspektivischen – Ansätzen in Geschichtsschulbüchern, um verschiedene Wege durch die Zeiten sichtbar zu machen und zu vermeiden, dass die Perspektiven mancher Menschengruppen bzw. Räume unbeachtet bleiben.

2.3.1.3 Kritik am Eurozentrismus

Eng verbunden mit dem Aspekt der Multiperspektivität von Globalgeschichte ist ihre Kritik am Eurozentrismus. Dieser gründet u.a. darauf, dass Europa schon im 18. Jahrhunderts vor Asien, Afrika und Amerika „als Ausdruck des reifsten und fortschrittlichsten Kulturstandes galt“¹⁶⁹. „Europa hat sich lange als Zentrum der Welt verstanden und auch verstehen können“,¹⁷⁰ postuliert Kreis. Der Gedanke einer europäischen Sonderstellung in der Welt hing zusammen mit dem missionarischen Gedanken, dass die von Europa schon erreichte höhere Zivilisationsstufe anderen Regionen nähergebracht werden soll.¹⁷¹ Dieser Gedanke hat sich im Laufe der Zeit in der europäischen Identität tief verankert¹⁷² und wurde u.a. als Rechtfertigung für den Aufbau von Imperien herangezogen.¹⁷³

Obwohl der europäische Kontinent im Zuge der beiden Weltkriege erheblich an Bedeutung eingebüßt hat, galt Europa für viele weiterhin als „großer“ Kontinent, auch wenn mit der Zeit die europäische Selbtkritik zunahm.¹⁷⁴ Die unmittelbare Nachkriegszeit wurde als Krise wahrgenommen und der Ruf nach einem „neuen Menschen“ wurde – wie schon oft zuvor – in Europa laut.¹⁷⁵ So stellte sich die Frage nach einer europäischen Identität, die eine positive Konnotation erhalten sollte.¹⁷⁶ Nach den faschistischen Katastrophen sahen sich die Intellektuellen Europas „einfach in einer anderen Tradition [...] beziehungsweise blendeten bestimmte Traditionen [...] aus.“¹⁷⁷ Es kam somit kaum zu einer Abschwächung der europäischen „Überlegenheitsvorstellung“, sondern es herrschte die Ansicht vor, dass Europa durch diese Geschehnisse dazu gelernt

¹⁶⁹ Wolfgang Schmale, „Der europäische Mensch“: Europa- und Kolonialdiskurse nach 1945. In: Georg Kreis (Hg.), Europa und die Welt. Nachdenken über den Eurozentrismus (Basel 2012) 40.

¹⁷⁰ Georg Kreis, Europa und die Welt. Nachdenken über den Eurozentrismus (Basel 2012), 7.

¹⁷¹ Vgl. Matthias Middell, Warum Europa? – Anmerkungen zu einem historiographischen Topos aus globalgeschichtlicher Sicht. In: Georg Kreis (Hg.), Europa und die Welt, Nachdenken über den Eurozentrismus (Basel 2012) 155-179, hier 155f.

¹⁷² Vgl. Jürgen Osterhammel, Europamodelle und imperiale Kontexte. In: Journal of Modern European History 2, H. 2: Rural Societies (2004) 157-182 zitiert nach Middell, Warum Europa? 155f.

¹⁷³ Vgl. Middell, Warum Europa? 156.

¹⁷⁴ Vgl. Kreis, Europa und die Welt, Nachdenken über den Eurozentrismus (Basel 2012) 7.

¹⁷⁵ Vgl. Schmale, „Der europäische Mensch“, 42f.

¹⁷⁶ Vgl. Schmale, „Der europäische Mensch“, 43.

¹⁷⁷ Schmale, „Der europäische Mensch“, 43.

hatte und wiederum eine höhere, friedlichere Stufe der zivilisatorischen Gemeinschaft erkennen hatte, was erneut zu einer starken Idealisierung Europas führte.¹⁷⁸ „Dass es ein europäisches Selbst gebe, zu dem man nach dem Krieg nun wieder zurückfinden müsse, traf die Durchschnittsmeinung besser als kritische Ansätze, die mit der europäischen Kultur, mit dem europäischen Selbst ins Gericht gingen.“¹⁷⁹ Auch nach 1945 gab es noch koloniales Denken und „der Grundgedanke einer zivilisatorischen Überlegenheit Europas war [...] weiterhin sehr stark“¹⁸⁰. Diese Ansicht hängt u.a. mit den Tatsachen zusammen, dass diverse europäische Staaten auch nach 1945 noch im Besitz von Kolonien waren und dass Europa eine wichtige Vermittlerrolle zwischen der USA und der UdSSR als „Dritte Kraft“ zugeschrieben wurde.¹⁸¹ Aber koloniale Denkweisen ließen sich auch dann feststellen, wenn das eigene Land nicht mehr im Besitz von Kolonien war. Die Identitätssuche verlief somit nach wie vor über explizites und vor allem implizites koloniales Gedankengut.¹⁸² Bis heute findet man „Reste ursprünglich kolonialer Diskurse [...] in offiziellen EU-Diskursen wie allgemein in Europa-Diskursen“¹⁸³.

In den letzten Jahrzehnten hat das Interesse an Weltgeschichte aus nchteeuropäischer Perspektive zugenommen, jedoch ist das Wissen über andere Weltregionen nach wie vor gering und es wurden bisher kaum nichtwestliche Geschichtsschreibungen untereinander verglichen.¹⁸⁴ Es ist außerdem nach heutigem Wissensstand keine Weltgeschichte einer anderen Region bekannt, die nicht von einer europäischen Perspektive ausgeht, denn „Weltgeschichten sind offenbar ein Produkt der nur von Europa betriebenen europäischen Weltpolitik.“¹⁸⁵ Kreis unterscheidet hier „alte Weltgeschichten“, die sich nur auf den europäischen Raum beziehen, von „neuen Weltgeschichten“, die sich auch anderen Regionen widmen – aber aus europäischer Perspektive.¹⁸⁶ In diesen neuen Weltgeschichten bekommen nchteuropäische Weltteile aufgrund ihres exotischen, unerforschten Status‘ oft sogar einen größeren Raum als europäische eingeräumt.¹⁸⁷ „Der weltgeschichtliche Blick hing in hohem Maß vom Status des in die weite Welt blickenden Betrachters ab“¹⁸⁸, der zu unterschiedlichen Zeiten verschieden aussah.¹⁸⁹ Auch die aktuelle Weltgeschichte der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft, die 2009/10 erschien, weist laut

¹⁷⁸ Vgl. Kreis, Weltgeschichte aus europäischer und nchteeuropäischer Sicht, 21f.

¹⁷⁹ Schmale, „Der europäische Mensch“, 43.

¹⁸⁰ Schmale, „Der europäische Mensch“, 44

¹⁸¹ Vgl. Schmale, „Der europäische Mensch“, 54f.

¹⁸² Vgl. Schmale, „Der europäische Mensch“, 44f.

¹⁸³ Schmale, „Der europäische Mensch“, 56.

¹⁸⁴ Vgl. Hartmut Kaelble, Nichtwestliche Geschichtswissenschaften seit 1945: Afrika, Indien, Japan, China. In: Comparativ 11, H. 4: Nichtwestliche Geschichtswissenschaften seit 1945 (2001) 7-16.

¹⁸⁵ Kreis, Weltgeschichte aus europäischer und nchteeuropäischer Sicht, 10.

¹⁸⁶ Vgl. Kreis, Weltgeschichte aus europäischer und nchteeuropäischer Sicht, 12.

¹⁸⁷ Vgl. Kreis Weltgeschichte aus europäischer und nchteeuropäischer Sicht, 12.

¹⁸⁸ Kreis, Weltgeschichte aus europäischer und nchteeuropäischer Sicht, 14.

¹⁸⁹ Vgl. Kreis, Weltgeschichte aus europäischer und nchteeuropäischer Sicht, 14.

Kreis einen traditionellen Eurozentrismus auf. Es gibt jedoch auch Versuche von Weltgeschichten, die „traditionelle Ansätze weit hinter sich [lassen]“¹⁹⁰, wie etwa jene von Osterhammel, der sich in seiner Weltgeschichte dem 19. Jahrhundert widmet.¹⁹¹

Die (Welt)Geschichtsschreibung steht immer wieder vor der „Frage nach einer eventuellen europäischen Sonderrolle“¹⁹². Eine Rolle spielen dabei koloniale Begegnungen zwischen verschiedenen Kulturen, im Zuge derer sich der schon erwähnte Gedanke einer europäischen Sonderstellung in der Welt manifestierte.¹⁹³ Der Globalhistoriker Mathias Middell hebt hervor, dass die jüngere Universalgeschichtsschreibung „massiv unter dem Eindruck europäischer Dynamik“¹⁹⁴ stand, wodurch sich der Gedanke von Europas Sonderstellung in der historischen Identität Europas festsetzte. Vorangehende geschichtliche Entwicklungen wurden sozusagen als „Anlauf“ bzw. Vorlauf für diese Sonderstellung Europas gesehen, bis sich die Universalgeschichte auf die Defizite anderer Regionen konzentrierte. Nicht mehr die Frage, warum gerade Europa solch eine Vormachtstellung zukommt, sondern warum andere Weltteile nicht mit dieser Rolle bedacht wurden, stand dabei im Vordergrund.¹⁹⁵

Für das Geschichtsschulbuch ist die von Schissler beschriebene „große[...] Beharrungskraft“¹⁹⁶ des „Erzählen[s] von Geschichte als nationale Geschichte“¹⁹⁷ von großer Bedeutung. Kühberger weist darauf hin, dass solche nationalgeschichtliche Perspektiven nach wie vor vorhanden sind.¹⁹⁸ „So stellen etwa Schulgeschichtsbücher [...] Einfallstore eines Nationalismus dar, wenn mit Nationalgeschichtsschreibung sorglos umgegangen wird.“¹⁹⁹ Es ist jedoch hervorzuheben, dass geschichtswissenschaftliche Zugänge wie jene der Globalgeschichte nicht die Forderung, dass Europa gänzlich aus dem Blickfeld verschwinden soll, stellen. Man sollte sich jedoch die Frage stellen, „wie weit von Europa eine globale Prägung, die man Europäisierung²⁰⁰ nennt, ausgegangen ist“²⁰¹ und ob diese dem eurozentrischen Selbstbild zuzurechnen ist. Die

¹⁹⁰ Kreis, Weltgeschichte aus europäischer und nichteuropeischer Sicht, 27.

¹⁹¹ Vgl. Kreis, Weltgeschichte aus europäischer und nichteuropeischer Sicht, 24-28. Vgl. auch Jürgen Osterhammel, Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts (München 2009).

¹⁹² Middell, Warum Europa? 155.

¹⁹³ Vgl. Middell, Warum Europa? 155-156. Vgl. auch Boris Barth, Jürgen Osterhammel (Hg.), Zivilisierungsmission: Imperiale Weltverbesserung seit dem 18. Jahrhundert (Konstanz 2005).

¹⁹⁴ Middell, Warum Europa? 162.

¹⁹⁵ Vgl. Middell, Warum Europa? 162f.

¹⁹⁶ Hanna Schissler, Weltgeschichte als Geschichte der sich globalisierenden Welt. In: Aus Politik und Zeitgeschehen, H. 1-2: Zeitgeschichtsforschung (2005) 33-39, hier 33.

¹⁹⁷ Schissler, Weltgeschichte als Geschichte der sich globalisierenden Welt, 33.

¹⁹⁸ Christoph Kühberger, Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte. Geschichtsunterricht im Mehr-Ebenen-System (Historische Europa Studien 10, Hildesheim/Zurück/New York 2012) 32.

¹⁹⁹ Kühberger, Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte, 32.

²⁰⁰ „Europäisierung“ meint „die Verbreitung von europäischer Kultur in Form von Sprache (...), von Institutionen (...), von Religion und Ethik (...), Produktionsweisen und Technologien (...), des Konsumverhaltens und des Lebensstils.“ (Kreis, Weltgeschichte aus europäischer und nichteuropeischer Sicht, 34.)

²⁰¹ Kreis, Weltgeschichte aus europäischer und nichteuropeischer Sicht, 33.

Antwort auf die Frage, warum gerade heute das Anliegen entsteht, globale Zusammenhänge in der Geschichte zu untersuchen, liegt darin, dass sich die Globalgeschichte eindeutig von der früheren, eurozentrisch geprägten Welt- und Universalgeschichte abhebt, indem diese hinterfragt wird.²⁰² Daher präferiert der Ansatz der Globalgeschichte eine „explizit anti-eurozentrische Stoßrichtung“²⁰³, die keine Bevorzugung westlicher gegenüber nichtwestlicher Regionen bzw. Akteure zulässt. Bedeutend ist außerdem, sich den westlichen Entstehungshintergrund diverser Begriffe, mit denen Forscher und Forscherinnen arbeiten, bewusst zu machen.²⁰⁴ Kurz gesagt: Es gilt, den Eurozentrismus, der in der Geschichtsforschung nach wie vor zu finden ist, zu durchbrechen.²⁰⁵ Laut Komlosy ist es daher nötig, umfassenderes Wissen über sämtliche Regionen – auch außerhalb Europas – zu vermitteln und Europa nicht mehr als den Mittelpunkt der Welt zu sehen, sondern als „Provinz der Welt“. Dabei lehnt sich Komlosy an den indischen Historikers Dipesh Chakrabarty an, der diese Provinzialisierung Europas fordert.²⁰⁶ Zudem sollten eurozentrische Denkweisen explizit ausgewiesen und „regionales Wissen, Erfahrungen und Identitäten bewusst [gemacht] und von hier aus Brücken zu Menschen in anderen Regionen“²⁰⁷ geschlagen werden. Conrad und Eckert sprechen von einer „Vervielfältigung der Perspektiven“²⁰⁸ (Auch hier muss man unweigerlich an die schon angesprochenen Wege durch die Zeiten denken.), um der Falle des Eurozentrismus – bzw. des Ethnozentrismus‘ im Allgemeinen – zu entgehen.

Politische Dimension

Globalgeschichte hat durch ihre Forderung der Multiperspektivität und der Kritik am Eurozentrismus auch eine politische Dimension, da sie dazu beiträgt, dass verschiedene Geschichten unterschiedlicher Nationen/Kulturen/Räume als gleichberechtigt erscheinen. Zudem besitzt Globalgeschichte ein „emanzipatorisches Potenzial“, weil sie vernetzte Kommunikation sowie ein globales Bewusstsein fördert. Dadurch wird das Selbstbild der Menschen wesentlich geformt, indem sie sich eher als „globale Menschen“ wahrnehmen. Außerdem können für viele aktuelle Probleme – wie etwa in der Wirtschaft oder der Umwelt – nur auf globaler Ebene Lösungen gefunden werden.²⁰⁹ „[Zum] anderen ermöglicht es die Absage an internalistische

²⁰² Vgl. Komlosy, Was ist Globalgeschichte? 8.

²⁰³ Conrad, Globalgeschichte, 21.

²⁰⁴ Vgl. Conrad, Globalgeschichte, 21.

²⁰⁵ Vgl. Komlosy, Was ist Globalgeschichte? 7.

²⁰⁶ Vgl. Dipesh Chakrabarty, Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung (Frankfurt 2010).

²⁰⁷ Komlosy, Was ist Globalgeschichte? 7.

²⁰⁸ Conrad, Eckert, Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Modernen, 31.

²⁰⁹ Vgl. Conrad, Globalgeschichte, 26.

Erklärungen, historische Entwicklungslinien [...] nicht unmittelbar einzelnen Personen, Gesellschaften und „Kulturen“ zuzuschreiben und somit die Ideologie, dass jeder für sein Glück und Unglück selbst verantwortlich ist, kritisch zu hinterfragen.²¹⁰ Conrad warnt jedoch vor einer „Absolutierung“ der Globalgeschichte, da diese auch keine Lösung für alle Fragen anbietet, weil bei manchen Problemstellungen der globale Kontext nicht im Mittelpunkt steht.²¹¹ Die steigende Bedeutung der Globalgeschichte sollte jedoch zudem nicht dazu führen, dass isolierte historische Akteure aus der Geschichtsschreibung gedrängt werden, weil sie nicht umfassend mit anderen Akteuren vernetzt waren bzw. sind.²¹²

2.3.1.4 Themen und Felder

Wie man anhand der vorangehenden Zeilen sehen kann, stellt die Globalgeschichte einen ungeheuer großen Anspruch an sich selbst. Es ist jedoch nicht möglich, dass jemand das gesamte Wissen über die ganze Welt besitzt, weshalb Globalgeschichte nach Komlosy als „kooperatives Unterfangen“²¹³ betrachtet werden muss. Die Zusammenarbeit und Arbeitsteilung von Forschern und Forscherinnen aus unterschiedlichen Kontexten ist hierbei als wesentlich zu erachten.²¹⁴ „Globalgeschichte bedeutet nicht, zum wandelnden Lexikon werden zu müssen. Vielmehr geht es darum, Fragen und Themen auszuwählen, anhand von denen Kontakte, Verbindungen und gegenseitige Einflüsse zwischen den Kulturen aufgezeigt und erarbeitet werden können“²¹⁵, wofür eurozentrische Denkweisen durchbrochen werden müssen.²¹⁶

Sieder und Langthaler schlagen eine weite Definition von Globalgeschichte vor. Solch eine Globalgeschichte stellt auf keinen Fall nur die Summe mehrerer einzelner Nationalgeschichten dar, sondern erfordert fächerübergreifendes Arbeiten, um Vernetzungen unterschiedlichster Art (politisch, sozial, ökonomisch, religiös, kulturell, ...) zwischen verschiedenen Kulturen bzw. Nationen zu erkennen. Besonderer Bedeutung kommt lokalen Fallstudien auf verschiedenen Ebenen (Land-Region-Stadt-Gemeinde) zu, wodurch nationale Geschichten nicht an Bedeutung einbüßen, jedoch dürfen sie nicht bloß auf Politikgeschichte beschränkt sein, sondern sollten möglichst viele Themen ansprechen wie etwa Wirtschaft und Kultur.²¹⁷

²¹⁰ Conrad, *Globalgeschichte*, 26. Vgl. etwa Jerry H. Bentley, Myths, Wagers, and Some Moral Implications of World History. In: *Journal of World History* 16 (2005), 51-82 sowie Dominic Sachsenmaier, World History as Ecumenical History? In: *Journal of World History* 18 (2007), 465-490.

²¹¹ Vgl. Conrad, *Globalgeschichte*, 27.

²¹² Vgl. Conrad, *Globalgeschichte*, 27.

²¹³ Komlosy, Was ist Globalgeschichte? 7.

²¹⁴ Vgl. Komlosy, Was ist Globalgeschichte? 7.

²¹⁵ Komlosy, Was ist Globalgeschichte? 7.

²¹⁶ Vgl. Komlosy, Was ist Globalgeschichte? 7.

²¹⁷ Vgl. Langthaler, Sieder, Was heißt Globalgeschichte? 10f.

Wie schon erwähnt erfordern manche Forschungsfragen keine globalgeschichtliche Perspektive, „zugleich kann man [jedoch] sagen, dass es so gut wie keine Gegenstände gibt, die sich nicht auch globalgeschichtlich in den Blick nehmen lassen.“²¹⁸ Der Bedeutungszuwachs der Globalgeschichte hat dazu geführt, dass geschichtliche Aspekte, die in den letzten Jahrzehnten nicht im Vordergrund standen, nun „neu entdeckt“ werden, wie etwa wirtschafts- und kulturgeschichtliche Themen.²¹⁹ Es ist jedoch auf keinen Fall möglich, globalgeschichtliche Forschung auf einige wenige Felder zu beschränken. Zudem können sie auf makrohistorischer, aber auch auf mikrohistorischer Ebene angesiedelt sein.²²⁰ Conrad führt sieben Bereiche an²²¹, „die sich für Untersuchungen auf unterschiedlichen Analyseebenen besonders anbieten und in denen sich bereits ein größeres Forschungsfeld herausgebildet hat“²²²: globale Waren, Geschichte der Ozeane, Migration, Empire, Nation, Umweltgeschichte sowie Race.²²³ Jene zwei Themen der Geschichte, die für die Untersuchung dieser Diplomarbeit ausgewählt wurden, lassen sich den vier Bereichen „Globale Waren“, „Migration“, „Empire“ und „Nation“ zuordnen, was die Angemessenheit ihrer Auswahl bestätigt.

2.3.2 ZUR INTEGRATION DER GLOBALGESCHICHTE IN DEN GESCHICHTSUNTERRICHT

Der Geschichtsunterricht erfuhr in den letzten Jahrzehnten wesentliche Veränderungen und Erneuerungen. In den 1970er Jahren verlor die Tradition des Historismus an Bedeutung, was jedoch dazu führte, dass es nicht mehr so einfach zu entscheiden war, welche geschichtlichen Aspekte im Unterricht thematisiert werden sollten. Zudem kamen neue Forschungszugänge auf, wie etwa Frauen- und Geschlechtergeschichte, Mentalitätsgeschichte sowie Kulturgeschichte, die der Geschichtsunterricht nicht mehr einfach ignorieren konnte.²²⁴ Dies beeinflusste die Gestaltung der neuen Lehrpläne genauso wie die Beachtung neuer Räume bzw. Akteure.²²⁵ Viele Lehrende und Lehrpläne geben jedoch trotzdem die chronologische Darstellung geschichtlicher Themen nicht auf, was Krammer als „heroisch, pädagogisch gesehen aber zumindest problematisch“²²⁶ erachtet.

²¹⁸ Conrad, Globalgeschichte, 193.

²¹⁹ Vgl. Conrad, Globalgeschichte, 194.

²²⁰ Vgl. Conrad, Globalgeschichte, 198f.

²²¹ Vgl. Conrad, Globalgeschichte, 202-247.

²²² Conrad, Globalgeschichte, 202.

²²³ Vgl. Conrad, Globalgeschichte, 202-247.

²²⁴ Vgl. Krammer, Paradigmenwechsel? 44.

²²⁵ Vgl. Krammer, Paradigmenwechsel? 44.

²²⁶ Krammer, Paradigmenwechsel? 44.

Ein weiterer, neuer Zugang ist jener der Globalgeschichte, der „verspricht[,] mit der üblichen Verspätung auch den Geschichtsunterricht zu erreichen“²²⁷, wodurch für Lehrer und Lehrerinnen bisher unbekannte Themen auftauchen. Es stellt sich hier für viele die Frage, wie sinnvoll es ist, solch einem Ansatz im Geschichtsunterricht Raum zu geben, da es schier unmöglich erscheint, seine Ansprüche zu erfüllen.²²⁸ Die wichtigsten Linien dieser Kontroverse zur Integration der Globalgeschichte in den Geschichtsunterricht sollen daher auf den nächsten Seiten nachgezeichnet werden.

2.3.2.1 Warum braucht der Geschichtsunterricht die Globalgeschichte?

Schüler und Schülerinnen leben in einer vielschichtigen, vernetzten Welt, in der es schwerfallen kann, sich im jungen Alter zurechtzufinden. Geschichtsunterricht sollte den Lernenden stets bei dieser „lebensweltlichen Orientierung“²²⁹ helfen, was dazu führt, dass man weltgeschichtliche Aspekte im Geschichtsunterricht nicht außen vor lassen kann.²³⁰ Auch Reinhard Krammer hebt die Leistung des Geschichtsunterrichts (und der Politischen Bildung) hinsichtlich der Hilfe bei der Orientierung von Lernenden in der aktuellen Welt hervor und streicht heraus, dass dieser zu wenig Achtung geschenkt wird.²³¹ Middell, Popp und Schissler plädieren daher für eine Weltgeschichte im Geschichtsunterricht. Sie heben dabei jedoch hervor, dass „[f]rühere Formen, weltgeschichtliche Zusammenhänge exemplarisch an der Entwicklung einer historischen Region und vorrangig mit Blick auf die Geschichte des eigenen Nationalstaats verständlich zu machen, [...] sich als immer weniger ausreichend [erweisen], denn sie [...] sind einem zunehmend fragwürdiger werdenden Konzept des Eurozentrismus verpflichtet.“²³² Die im bisherigen Geschichtsunterricht vorrangig vermittelte nationale Geschichte sollte in einen größeren Kontext eingebettet werden, um der komplexen Welt, in der sich die Lernenden heutzutage bewegen, gerecht werden zu können.²³³

Auch Krammer stellt sich die Frage, warum man sich der Herausforderung „Global History“ stellen sollte. Er weist darauf hin, dass der Geschichtsunterricht überregionale Vernetzungen auf der ganzen Welt aufnehmen muss, da diese den Menschen heutzutage alltäglich begegnen

²²⁷ Vgl. Krammer, Paradigmenwechsel? 45.

²²⁸ Vgl. Krammer, Paradigmenwechsel? 45.

²²⁹ Middell, Popp, Schissler, Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht, 149.

²³⁰ Vgl. Middell, Popp, Schissler, Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht, 149.

²³¹ Vgl. Krammer, Paradigmenwechsel? 42.

²³² Middell, Popp, Schissler, Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht, 149.

²³³ Vgl. Middell, Popp, Schissler, Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht, 149.

und oftmals als gefährlich wahrgenommen werden, „weil die in der eigenen begrenzten Lebenswelt durch alltägliche Erfahrung erworbenen Instrumente zur Bewältigung dieser Probleme als nicht ausreichend erlebt werden.“²³⁴ Außerdem werden gegenwärtige sowie zukünftige Probleme nicht (nur) auf regionaler bzw. nationaler Ebene lösbar sein.²³⁵ Daher ist es nötig, einen Einblick in globale Zusammenhänge zu bekommen, um erfolgreich (globale) Probleme bewältigen zu können.²³⁶ Die zu lösenden Probleme sind zudem etwas vollkommen Neues, an das früher nicht zu denken war, wie etwa die mögliche Selbstvernichtung durch Atomwaffen.²³⁷ Weiters spricht für die Integration der Globalgeschichte in den Geschichtsunterricht, dass sich heutzutage viele verschiedene Menschen mit unterschiedlichen Traditionen auf engem Raum begegnen. Daher ist „[d]as Fremde [...] Teil des Lebens, Identitäten sind neu zu hinterfragen, [...] Vorurteile und Ängste [...] werden abzubauen sein.“²³⁸ Hinzu kommt, dass eine nationale Perspektive, die sich nur auf Europa konzentriert, zur Vorstellung der Überlegenheit Europas bzw. des Westens führt, was die Akzeptanz und das Verstehen fremder Menschen erschwert. Durch die rasante Weiterentwicklung von Kommunikationsmedien ist es jedoch möglich, auch mit geographisch weit entfernten Menschen in Kontakt zu treten, die wiederum fremde kulturelle, politische und soziale Traditionen kennen.²³⁹ Daher muss man über die „semantischen Codes der Verständigung“ und die „global vereinheitlichten Chiffren“ Bescheid wissen, um mit diesen Menschen, die sozusagen unsere virtuellen Nachbarn sind, interagieren zu können.²⁴⁰

Globalgeschichte sollte aus diesen Gründen unbedingt in den Geschichtsunterricht integriert werden, was jedoch nicht bedeutet, die Geschichte Österreichs bzw. Europas außer Acht zu lassen. Es herrscht jedoch noch lange kein Konsens darüber, welche genauen Themen im Zuge dieser globalgeschichtlichen Umorientierung des Geschichtsunterrichts nicht (mehr) berücksichtigt werden sollten.²⁴¹

2.3.2.2 Herausforderungen und Konsequenzen

Auch der Welthistoriker Imanuel Geiss plädiert für „ein Recht auf elementare Einführung in die Geschichte, möglichst global, also welthistorisch.“²⁴² Allerdings steht die Globalgeschichte

²³⁴ Krammer, Paradigmenwechsel? 44.

²³⁵ Vgl. Krammer, Paradigmenwechsel? 45.

²³⁶ Vgl. Krammer, Paradigmenwechsel? 45.

²³⁷ Vgl. Krammer, Paradigmenwechsel? 45.

²³⁸ Krammer, Paradigmenwechsel, 45.

²³⁹ Vgl. Krammer, Paradigmenwechsel? 45.

²⁴⁰ Vgl. Krammer, Paradigmenwechsel? 45.

²⁴¹ Vgl. Krammer, Paradigmenwechsel? 46.

²⁴² Imanuel Geiss, Weltgeschichte und Globalisierung. In: Johanna Forstner, Susanne Popp, Curriculum Weltgeschichte (Hg.), Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht (Schwalbach 2003) 50-67, hier 54.

vor vielfältigen Herausforderungen, die nun kurz dargelegt werden sollen. So sind etwa viele Sammelwerke zu detailreich, als dass sie dieser Zielgruppe gerecht werden könnten.²⁴³ Auch Kühberger weist darauf hin, dass die Neue Weltgeschichte ein derart umfassendes Konzept darstellt und von so vielen Faktoren abhängig ist, sodass man schnell den Überblick verlieren kann. Daher kann eine totale Abbildung der Geschichte nur scheitern.²⁴⁴ Es gibt jedoch durchaus einführende Werke, die versuchen, Weltgeschichte zu elementarisieren, also so zu erklären, dass auch Laien imstande sind, das Geschriebene zu verstehen.²⁴⁵ Diese Elementarisierung der Weltgeschichte kann das Erkennen von verschiedenen Dimensionen von „globalen Netzwerken in historischer Perspektivierung“²⁴⁶ fördern. Geiss spricht sich zudem für „strukturierende Kategorien“ aus, die weltgeschichtliche Thematiken Laien wie etwa Schüler und Schülerinnen leichter begreifbar machen können.²⁴⁷

Es müssen jedoch auch die Lehrkräfte davon überzeugt werden, dass es sinnvoll ist, Weltgeschichte in den Geschichtsunterricht zu integrieren, was auch eine große Herausforderung darstellen kann,²⁴⁸ da sich Lehrende oft mit eurozentrisch-nationalstaatlichen Perspektiven besser auskennen als mit globalgeschichtlichen.²⁴⁹ Hier können Schulbücher den Lehrenden eine wesentliche Hilfestellung geben, da die Integration der Globalgeschichte schnell als schwierig und zeitraubend erachtet wird. Eine Integration globalgeschichtlicher Ansätze in Lehrwerken stellt eine bedeutende Erleichterung für die Lehrpersonen dar, die die Skepsis gegenüber einer Weltgeschichte im Geschichtsunterricht vermindern kann.

Kühberger befürchtet zudem ohne wesentliche didaktische und methodische Veränderungen im Unterricht ein erneutes Aufkommen des Eurozentrismus, bevor diese aus den Lehrmaterial zur Gänze verschwinden konnte.²⁵⁰ Daher steht man vor der Herausforderung, Veränderungen hinsichtlich sämtlicher Aspekte des Geschichtsunterrichts zu treffen, wie etwa der Methodik und

²⁴³ Vgl. Geiss, Weltgeschichte und Globalisierung, 54.

²⁴⁴ Vgl. Kühberger, Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte, 162.

²⁴⁵ Vgl. Geiss, Weltgeschichte und Globalisierung, 54-56.

²⁴⁶ Kühberger, Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte, 162.

²⁴⁷ Vgl. Geiss, Weltgeschichte und Globalisierung, 54-56.

²⁴⁸ Vgl. Krammer, Paradigmenwechsel? 45.

²⁴⁹ Krammer, Paradigmenwechsel? 49.

²⁵⁰ Vgl. Christoph Kühberger, „Invented Europe“. Zur Instrumentalisierung der europäischen Geschichte im Geschichtsunterricht. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 17, H. 1: Die Räume der Geschichte (2006) 150-168.

der Schwerpunktsetzung.²⁵¹ Außerdem sollten alle Betroffenen in der Institution Schule an einem kollektiven Reflexionsprozess über dieses Konzept teilhaben.²⁵² Zuvor konnte der nationale Bezugsrahmen kaum überwunden werden,²⁵³ aktuell kommt der Welt außerhalb Europas jedoch mehr Bedeutung zu, sowohl als „Partner in Handel, Politik, Kommunikation, aber auch als „Geschichte, die zu uns kommt““²⁵⁴. Aufgrund dieser Tatsache darf man die Augen nicht vor Beziehungen zwischen dem Westen und anderen Ländern verschließen und man muss sich Wissen über den (Post)Kolonialismus aneignen.²⁵⁵ Es dürfe keine „light Version“ der Globalgeschichte gelehrt werden, weshalb die Lehrpersonen nicht nur über Basiswissen verfügen dürfen. Nur so kann man die Vielschichtigkeit der Globalgeschichte angemessen vermitteln²⁵⁶ und „die Bereitschaft [...] wecken[,] die vielfältigen Bezüge der Geschichten dieser Welt zu entdecken“²⁵⁷.

Zudem müssen verschiedene Blickwinkel in den Fokus gerückt werden, auch aufgrund von immer intensiver werdenden länderübergreifenden Vernetzungen. Wenn man sich dieser Tatsache bewusst wird, ist es nicht mehr möglich, nur von einer nationalen Geschichtskultur zu sprechen, sondern man muss erkennen, dass es viele verschiedene Geschichtskulturen gibt, die oft miteinander konkurrieren.²⁵⁸ Dabei darf nie vergessen werden, dass auch der Geschichtsunterricht sowohl zur Geschichtskultur als auch zur Geschichtspolitik gezählt werden muss. Manchmal ist es auch zielführend, von der „einen Welt“ auszugehen, wie etwa bei Kriegen und Umweltthemen. Dabei muss jedoch darauf geachtet werden, dass man auch dann eine bestimmte Perspektive einnimmt, wenn man von dieser einen Welt ausgeht.²⁵⁹ Weiters wäre es von Vorteil, wenn die alten, eurozentrischen Periodisierungskategorien („Antike“, „Mittelalter“, ...) relativiert werden. Historische Darstellungen von (Ent-)Kolonialisierung und Postkolonialismus im Geschichtsunterricht entsprechen oft „nicht dem Stand der historischen Forschung und [lassen] die Einführung in übergreifende Deutungen dieses global bedeutungsvollen Vorgangs vermissen“²⁶⁰. Um eine angemessene Aufbereitung dieser wichtigen Themen verwirklichen zu können, sollte die Institution Schule mit der Geschichtswissenschaft sowie mit

²⁵¹ Vgl. *Middell, Popp, Schissler*, Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht, 150.

²⁵² Vgl. *Middell, Popp, Schissler*, Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht, 150.

²⁵³ Vgl. *Middell, Popp, Schissler*, Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht, 150.

²⁵⁴ *Middell, Popp, Schissler*, Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht, 150.

²⁵⁵ Vgl. *Middell, Popp, Schissler*, Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht, 150.

²⁵⁶ Vgl. *Kühberger*, Neue Weltgeschichte im Geschichtsunterricht. Reflexion zur Anbahnung von globalgeschichtlichen Kompetenzen. In: Historische Sozialkunde 1 (2008) 4.

²⁵⁷ *Middell, Popp, Schissler*, Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht, 150.

²⁵⁸ Vgl. *Middell, Popp, Schissler*, Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht, 150f.

²⁵⁹ Vgl. *Middell, Popp, Schissler*, Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht, 150.

²⁶⁰ *Middell, Popp, Schissler*, Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht, 153.

den Lehrplanautoren und -autorinnen zusammenarbeiten. Zudem sollte sowohl darauf eingegangen werden, wie sich die Globalisierung auf kleine Regionen auswirkt, als auch darauf, wie Entscheidungen, die auf regionaler Ebene getroffen werden, globale Auswirkungen annehmen können.²⁶¹

Im Geschichtsunterricht selbst muss den Schülern und Schülerinnen klargemacht werden, dass geschichtliche Thesen auf eine bestimmte Zeit und einen bestimmten Raum beschränkt sind und keine allgemeine Gültigkeit besitzen. Außerdem sollte explizit erwähnt werden, dass der Fokus bewusst auf bestimmten Themen liegt, da diese als besonders bedeutend erachtet werden.²⁶² Zudem müssen Identitätskonzepte hinterfragt und nicht als fixe Normen erachtet werden. Vernetzungen und Verbindungen zwischen Kulturen sollten aufgezeigt und die historische Entwicklung der Globalisierung an sich sollte behandelt werden. Außerdem muss ein interdisziplinärer Zugang gefördert werden, da auch Kenntnisse aus anderen Fachgebieten notwendig sind, um Globalgeschichte betreiben zu können und es muss ein Rückgang an Politikgeschichte im Geschichtsunterricht angestrebt werden.²⁶³

Laut Krammer wird das Bedürfnis nach der Untersuchung von geschichtlichen Themen aus globalhistorischer Perspektive stetig steigen, da es den Menschen wichtig sein wird, zu erkennen, wie gegenwärtige, globale Herausforderungen entstehen konnten, wozu ein globalgeschichtlicher Blick in die Vergangenheit notwendig sein wird.²⁶⁴ „Das grundsätzlich Offene der Geschichte und die Abhängigkeit von der Beurteilung der eigenen Gegenwart sollte in einem Geschichtsunterricht hervorgehoben werden, der darauf vorbereitet, sich in einer Welt zurecht zu finden, die durch die Unübersichtlichkeit der Globalisierung gekennzeichnet ist.“²⁶⁵ Daher ist es nicht mehr angebracht, vergangene Thematiken als etwas Endgültiges bzw. Abgeschlossenes zu vermitteln. Es geht um die Vermittlung eines „reflektierten Geschichtsbewusstseins“, das jedoch bestimmte Kenntnisse voraussetzt, wie etwa eine Sachkompetenz. Anstelle des traditionellen Überblickwissens sollte ein Grundwissen vermittelt werden, das auf das Nötigste beschränkt ist.²⁶⁶ Dabei wird vor allem die „Fähigkeit, sich notwendige historisch-politische

²⁶¹ Vgl. *Middell, Popp, Schissler*, Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht, 153.

²⁶² Vgl. *Krammer*, Paradigmenwechsel? 48.

²⁶³ Vgl. *Krammer*, Paradigmenwechsel? 49.

²⁶⁴ Vgl. *Krammer*, Paradigmenwechsel? 46f.

²⁶⁵ *Middell, Popp, Schissler*, Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht, 153.

²⁶⁶ Vgl. *Krammer*, Paradigmenwechsel? 47.

Informationen rationell, kritisch und methodisch einwandfrei anzueignen und dieses neu erworbene Wissen in vorhandene Wissensbestände einordnen zu können“²⁶⁷ von immer größerer Bedeutung bei Lernprozessen werden.

2.3.3 GLOBALES LERNEN

Eng im Zusammenhang mit der Integration der Globalgeschichte in den Geschichtsunterricht steht das Konzept des Globalen Lernens, das sich jedoch auf alle Unterrichtsfächer bezieht. Die Erziehungswissenschaftlerin Neda Forghani-Arani sieht Globales Lernen als einen „Sammelbegriff für alle pädagogischen Ansätze, die sich auf den Prozess der Globalisierung beziehen“²⁶⁸. Dementsprechend kann man globalgeschichtliche Konzepte im Geschichtsunterricht innerhalb dieser pädagogischen Ansätze einordnen.

„Globales Lernen“ zeichnet sich durch seine Offenheit aus, wodurch es keine eindeutige, allgemeine Definition gibt, jedoch weist Forghani-Arani darauf hin, dass sämtliche im deutschsprachigen Raum kursierenden Ansätze ein gemeinsames Ziel („Erschließung der globalen Dimension und einer weltumfassenden Sichtweise in der Erziehung sowie die Ausbildung von Kompetenzen zur humanen Gestaltung weltgesellschaftlicher Verhältnisse“²⁶⁹), ein gemeinsames Leitbild („Ethische Verantwortung zur sozialen Gerechtigkeit, Zukunftsfähigkeit und Nachhaltigkeit“²⁷⁰) sowie eine gemeinsame Methode („ganzheitliches, interdisziplinäres, partizipatorisches, handlungsorientiertes Lernen“²⁷¹) aufweisen.²⁷²

Auf die Frage, warum Globales Lernen ein wichtiges Konzept darstellt, lautet die Antwort, dass die Globalisierung²⁷³ die Menschheit vor bisher unbekannte Aufgaben stellt, da mit ihr eine steigende Komplexität in vielen Lebensbereichen einhergeht. Die Institution Schule steht somit vor der Herausforderung, ihre Lernenden dazu zu befähigen, diese Aufgaben zu bewältigen. Daher ist es nötig, die Bildung im Sinne des Globalen Lernens umzugestalten, um den mit der

²⁶⁷ Krammer, Paradigmenwechsel? 47.

²⁶⁸ Neda Forghani-Arani, Globales Lernen. Was? Warum? Wozu? In: Informationen zur Politischen Bildung 23 (2005) 5-10, hier 5.

²⁶⁹ Neda Forghani-Arani, Globales Lernen – Was? Warum? Wozu? Wie? 5.

²⁷⁰ Neda Forghani-Arani, Globales Lernen – Was? Warum? Wozu? Wie? 5.

²⁷¹ Neda Forghani-Arani, Globales Lernen – Was? Warum? Wozu? Wie? 5.

²⁷² Vgl. Neda Forghani-Arani, Globales Lernen – Was? Warum? Wozu? Wie? 5.

²⁷³ „Globalisierung“ stellt einen Prozess dar, „in dessen Verlauf der Umfang und die Intensität nationale Grenzen überschreitender Verkehrs-, Kommunikations- und Austauschbeziehungen rasch zunimmt. Die trennende Bedeutung nationalstaatlicher Grenzen wird unterspült: Die Wirkungen grenzüberschreitender ökonomischer, sozialer und politischer Aktivitäten für nationale Gesellschaften verstärken sich, viele Probleme laufen quer zu den nationalen Grenzen, immer mehr Ereignisse werden gleichzeitig wahrgenommen und wirken sich mit zunehmend kürzeren Verzögerungen an unterschiedlichsten Orten der Welt aus.“ (Stiftung *Entwicklung und Frieden* (Hg.), *Globale Trends 2000. Fakten-Analysen-Prognosen*. (Frankfurt 1999) 50.)

Globalisierung einhergehenden veränderten Lebenswelten der Menschen Rechnung zu tragen.²⁷⁴ „Globales Lernen will von den Gesellschaftsproblemen unserer Zeit entsprechende Lernaufgaben ableiten“²⁷⁵, jedoch bedeutet das nicht, dass thematisch nur „Weltprobleme“ im Unterricht behandelt werden sollen. Es kann beim Globalen Lernen also nicht von einer sogenannten „Katastrophenpädagogik“ gesprochen werden.²⁷⁶

Zudem versteht sich „Globales Lernen als Bildungsauftrag zur Förderung mündiger, verantwortungsbewusster und mitgestaltungsfähiger WeltbürgerInnen.“²⁷⁷ Ziel ist es, Persönlichkeitkeiten heranzubilden, die aufgrund der Aneignung bestimmter Kompetenzen in einer globalisierten Welt zurechtkommen. Welche genauen Kompetenzen benötigt werden, wurde in der Forschung bereits untersucht und in diversen Auflistungen festgehalten.²⁷⁸ Diese Kompetenzkataloge, die sich an den gesamten Fächerkanon richten, „müssen mit dem domänen spezifischen Kompetenzen des Faches Geschichte verwoben werden, um das historische Lernen nicht seiner eigentlichen Aufgabe zu berauben.“²⁷⁹ Es herrscht daher eine bestimmte Skepsis gegenüber dem Globalen Lernen und dessen Integration in den Geschichtsunterricht vor, die reflektiert werden sollte. Kühberger spricht sich für eine Überwindung dieser Skepsis sowie für eine Beschäftigung der Geschichtsdidaktik mit dem Konzept des Globalen Lernens und damit einhergehenden Modellen bzw. Kompetenzen aus.²⁸⁰ Es stellt sich jedoch auch die Frage, welche Methoden im Zuge des Globalen Lernens angewendet werden sollten. Prinzipiell zeichnet sich dieser pädagogische Ansatz durch eine methodische Offenheit und Vielfältigkeit aus. Zusammengefasst kann man sagen, dass der „Einsatz von fächerübergreifender, über kognitive Lernziele hinausgehender Unterrichtspraxis“ forciert wird.²⁸¹

2.3.4 GLOBALGESCHICHTE IN GESCHICHTSLEHRWERKEN

Es wurden bislang nur wenige Analysen von Geschichtsschulbüchern in Hinblick auf die Integration globalgeschichtlicher Aspekte im deutschsprachigen Raum durchgeführt. Ausnahmen bilden eine Untersuchung an österreichischen Geschichtsschulbüchern von Kühberger sowie eine Analyse von deutschen Geschichtsschulbüchern und Curricula von Schissler. Die wichtigsten Ergebnisse dieser Forschungen sollen auf den nächsten Seiten dargestellt werden.

²⁷⁴ Vgl. Forghani-Arani, Globales Lernen – Was? Warum? Wozu? Wie? 6f.

²⁷⁵ Forghani-Arani, Globales Lernen – Was? Warum? Wozu? Wie? 7.

²⁷⁶ Vgl. Forghani-Arani, Globales Lernen – Was? Warum? Wozu? Wie? 7.

²⁷⁷ Forghani-Arani, Globales Lernen – Was? Warum? Wozu? Wie? 8.

²⁷⁸ Vgl. Forghani-Arani, Globales Lernen – Was? Warum? Wozu? Wie? 8.

²⁷⁹ Kühberger, Neue Weltgeschichte im Geschichtsunterricht, 5.

²⁸⁰ Vgl. Kühberger, Neue Weltgeschichte im Geschichtsunterricht, 5.

²⁸¹ Vgl. Forghani-Arani, Globales Lernen – Was? Warum? Wozu? Wie? 9.

Kühberger untersuchte neun österreichische Geschichtsschulbücher der Unterstufe, wobei im Zentrum die „Räume der präsentierten Geschichte“²⁸², die „Darstellungen von transkulturellen Phänomenen“²⁸³ und die „Präsentation der Welt als Ganzes“²⁸⁴ standen. Es konnte festgestellt werden, dass der europäische Raum bei Weitem am meisten Platz in den Lehrwerken einnimmt und dass eurozentrische Perspektiven keine Seltenheit sind.²⁸⁵ Nichteuropäische Regionen werden sehr traditionell dargestellt, was man nicht auf den Lehrplan zurückführen kann, sondern auf die Schulbuchautoren und -autorinnen, die sich scheinbar einem „letztlich nicht fixierten traditionellen Kanon“²⁸⁶ verpflichtet sehen. Ein weiteres Ergebnis stellt die Erkenntnis dar, dass Texte im Schulbuch zwar am häufigsten vorkommen, aber am wenigsten dazu fähig sind, „einen anschaulichen Einblick in einen globalen Gesamtzusammenhang zu liefern“²⁸⁷. Visuelle Versatzstücke wie Karten, Illustrationen, Statistiken, etc. sind dazu eher in der Lage.²⁸⁸

Von besonderer Bedeutung sind laut Kühberger dem Schulbuch zugrunde liegende Konzepte, über die sich das historische Wissen konstituiert²⁸⁹, da sie es den Lernenden erleichtern, „neue welthistorische Zusammenhänge mit unterschiedlicher Komplexität als vielschichtige, dynamische (sowie brüchige) und differenzierte Entwicklungen der Menschheit zu verstehen, zu interpretieren sowie historisch zu denken.“²⁹⁰ Diese Konzepte sollen mithilfe von exemplarischen Beispielen den Lernenden vermittelt werden, damit diese globalgeschichtliche Zusammenhänge leichter begreifen können.²⁹¹ Kühberger untersuchte die Darstellung von Wirtschaft und Handel mit der Globalisierung als Kontext, um herauszufinden, ob die analysierten Lehrwerke, es den Lernenden ermöglichen, „ein vernetzungsgeschichtliches Denken im Sinne der Neuen Weltgeschichte aufzubauen“²⁹². Es konnten im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse drei Progressionsstufen bei der Darstellung dieses Bereichs in den Schulbüchern festgestellt werden, jedoch erleichtern die gewählten Beispiele es den Lernenden kaum, ihr Verständnis zu erhöhen. „Falls in den Beispielen tatsächlich ein Konzept angelegt ist, gelingt es dem Schulbuch nicht, dieses herauszustellen, um sich daran abzuarbeiten und es anschlussfähig weiterentwickeln zu können“²⁹³. Der Handel wird meist nicht als ein komplexes, vernetztes System, das mehr als

²⁸² Kühberger, Welt- und globalgeschichtliche Aspekte in österreichischen Geschichtsschulbüchern, 60.

²⁸³ Kühberger, Welt- und globalgeschichtliche Aspekte in österreichischen Geschichtsschulbüchern, 60.

²⁸⁴ Kühberger, Welt- und globalgeschichtliche Aspekte in österreichischen Geschichtsschulbüchern, 60.

²⁸⁵ Vgl. Kühberger, Welt- und globalgeschichtliche Aspekte in österreichischen Geschichtsschulbüchern, 61f.

²⁸⁶ Kühberger, Welt- und globalgeschichtliche Aspekte in österreichischen Geschichtsschulbüchern, 62.

²⁸⁷ Kühberger, Welt- und globalgeschichtliche Aspekte in österreichischen Geschichtsschulbüchern, 66.

²⁸⁸ Vgl. Kühberger, Welt- und globalgeschichtliche Aspekte in österreichischen Geschichtsschulbüchern, 65f.

²⁸⁹ Vgl. Kühberger, Welt- und globalgeschichtliche Aspekte in österreichischen Geschichtsschulbüchern, 62.

²⁹⁰ Kühberger, Welt- und globalgeschichtliche Aspekte in österreichischen Geschichtsschulbüchern, 64.

²⁹¹ Vgl. Kühberger, Welt- und globalgeschichtliche Aspekte in österreichischen Geschichtsschulbüchern, 64.

²⁹² Kühberger, Welt- und globalgeschichtliche Aspekte in österreichischen Geschichtsschulbüchern, 63.

²⁹³ Kühberger, Welt- und globalgeschichtliche Aspekte in österreichischen Geschichtsschulbüchern, 63.

der Tausch von Waren und Geld ist, dargestellt. Dies wäre jedoch die Voraussetzung dafür, um das Phänomen der Globalisierung in der jüngsten Geschichte angemessen vielschichtig darstellen zu können.²⁹⁴ Somit findet eine falsche Darstellung der Globalisierung statt und es „wurden vor allem jene Potentiale der Thematik verschenkt, die ab der Urgeschichte hinsichtlich von Netzwerken und ihrer Veränderung [...] angebahnt hätten werden können.“²⁹⁵

Kühberger hält zusammenfassend fest, „dass die „Neue Weltgeschichte“ und ihre Umsetzung in den Schulbüchern noch weitere zentrale Forschungs- und Entwicklungsfragen für die Geschichtsdidaktik und die Schulbuchverlage bereithält.“²⁹⁶ Es sollen dabei sowohl Defizite als auch Potentiale herausgearbeitet werden. Kühberger geht jedoch nicht davon aus, dass ein auffallender Wandel in der Aufbereitung weltgeschichtlichen Wissens in Geschichtsschulbüchern bis 2015 vonstatten gegangen ist²⁹⁷, was es zu überprüfen gilt.

Schissler führte eine Untersuchung durch, im Zuge derer deutsche Curricula und Schulbücher der Fächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde hinsichtlich der Frage, „was Schüler und Schülerinnen in Deutschland über die Welt außerhalb Europas laut den Lehrplänen [...] lernen sollen, bzw. was ihnen die Schulbücher in dieser Hinsicht *anbieten*“²⁹⁸ (Hervorhebungen im Original), analysiert wurden. Wie auch bei Kühbergers Untersuchung lassen sich typische „weltgeschichtliche“ Herangehensweisen in den Schulbüchern erkennen. So findet man etwa meist die Darstellung von Ägypten als Beispiel für eine frühe Hochkultur. Ebenso wird der Eroberungszug von Alexander dem Großen immer behandelt, jedoch werden die Verbindungen zwischen Europa und Asien prinzipiell sehr verkürzt dargestellt.²⁹⁹ Die Darstellung der frühen Neuzeit ist geprägt von der Kolonialisierung und den sogenannten „Entdeckungsfahrten“, „wo bei fast immer die Kulturen der eroberten lateinamerikanischen Völker vor dem Zusammentreffen mit den Europäern kurz beschrieben“³⁰⁰ werden. Hin und wieder findet sich auch eine Darstellung über die Konsequenzen der Kolonialisierung bis in die Gegenwart. Sehr selten finden sich Darstellungen von intakten afrikanischen Kulturen, denn „die Zerstörung der afrikanischen

²⁹⁴ Vgl. Kühberger, Welt- und globalgeschichtliche Aspekte in österreichischen Geschichtsschulbüchern, 63.

²⁹⁵ Kühberger, Welt- und globalgeschichtliche Aspekte in österreichischen Geschichtsschulbüchern, 64.

²⁹⁶ Kühberger, Welt- und globalgeschichtliche Aspekte in österreichischen Geschichtsschulbüchern, 67f.

²⁹⁷ Vgl. Kühberger, Welt- und globalgeschichtliche Aspekte in österreichischen Geschichtsschulbüchern, 68.

²⁹⁸ Hanna Schissler, Der eurozentrische Blick auf die Welt. Außereuropäische Geschichten und Regionen in deutschen Schulbüchern und Curricula. Gutachten des Georg-Eckerts-Instituts für internationale Schulbuchforschung für das Bundespräsidialamt. In: Internationale Schulbuchforschung, H. 25 (2003) 155-166. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, G-E-Institut, Band 40. (Braunschweig 1985) 155-166, hier 155.

²⁹⁹ Vgl. Schissler, Der eurozentrische Blick auf die Welt, 156.

³⁰⁰ Schissler, Der eurozentrische Blick auf die Welt, 156.

Kulturen wird meist mit Blick auf das Elend der Sklaven behandelt“³⁰¹. Im Zuge der Aufarbeitung der Epoche des Imperialismus werden manche afrikanische Nationen in einigen Schulbüchern vor ihrer Kolonialisierung dargestellt, oft wird dabei auf den Aufstand der Herero und Nama sowie dessen „Niederwerfung“ eingegangen.³⁰²

Schissler kommt zu dem Schluss, dass „in den bundesdeutschen *Geschichtsbüchern und Curricula* [...] außereuropäische Geschichte außerordentlich selektiv und so gut wie immer aus der eigenen (deutschen, nationalen) Perspektive betrachtet vor[kommt]“³⁰³ (Hervorhebungen im Original). Außereuropäische Themen werden nur selten, unsystematisch und mit einem „deutlich erkennbaren eurozentrischen Subtext“³⁰⁴ dargestellt. Es lassen sich zwar durchwegs selbstkritische Darstellungen hinsichtlich der Rolle Europas im Zuge der Kolonialisierung feststellen, jedoch sind diese auch von einer eurozentrischen Perspektive geprägt, weshalb kein tatsächlicher Perspektivenwechsel vorgenommen wird.³⁰⁵ Es ist somit klar ersichtlich, dass in die meisten Schulbücher das Konzept der „Weltgeschichte“ noch kaum Eingang gefunden hat.³⁰⁶ „Am ehesten kommt das in den Schulbüchern gelegentlich vorkommende Konzept der „Einen Welt“ einem weltgeschichtlichen Konzept nahe“³⁰⁷. Dies muss angesichts der international verbreiteten Debatte über weltgeschichtliche Aspekte als ein Defizit von deutschen Schulgeschichtsbüchern gesehen werden. Jedoch ist positiv zu erwähnen, dass in den deutschen Schulgeschichtsbüchern ein integrativer Ansatz vorherrscht, wodurch nicht zwischen nationaler Geschichte und der Geschichte der restlichen Welt differenziert wird wie in vielen anderen Ländern, wodurch sowohl nationale, europäische als auch außereuropäische Geschichte im gleichen Buch dargestellt wird.³⁰⁸ Das führt wiederum dazu, dass es möglich ist, Vernetzungen darzustellen und „auch die eigene Nationalgeschichte in den Weltzusammenhang einzuordnen“³⁰⁹. Jedoch wird derzeit primär in deutschen Schulgeschichtsbüchern eine eurozentrische Perspektive eingenommen, wenn Räume außerhalb Europas in den Blick genommen werden, was dem heutigen globalisierten Stand der Welt nicht gerecht werden kann.³¹⁰ Es wäre wünschenswert, dass weltgeschichtliche Perspektiven eingenommen werden – auch bei der Betrachtung von nationaler Geschichte, was den Vorteil mit sich bringen würde, dass das „Urteilsvermögen im Hinblick auf

³⁰¹ Schissler, Der eurozentrische Blick auf die Welt, 156.

³⁰² Vgl. Schissler, Der eurozentrische Blick auf die Welt, 156.

³⁰³ Schissler, Der eurozentrische Blick auf die Welt, 159.

³⁰⁴ Schissler, Der eurozentrische Blick auf die Welt, 159.

³⁰⁵ Vgl. Schissler, Der eurozentrische Blick auf die Welt, 159.

³⁰⁶ Vgl. Schissler, Der eurozentrische Blick auf die Welt, 159.

³⁰⁷ Schissler, Der eurozentrische Blick auf die Welt, 159.

³⁰⁸ Vgl. Schissler, Der eurozentrische Blick auf die Welt, 159.

³⁰⁹ Schissler, Der eurozentrische Blick auf die Welt, 159.

³¹⁰ Vgl. Schissler, Der eurozentrische Blick auf die Welt, 159.

die eigene, deutsche bzw. europäische Position“³¹¹ geschärft und der eigene Standpunkt geklärt wird.³¹²

Da eine eurozentrische Perspektive in den deutschen Schulgeschichtsbüchern vorherrscht, fehlt es auch an einer kritischen Kontextualisierung Europas in der Geschichte. Es findet keine Relativierung der Bedeutung und des Einflusses des europäischen Kontinents in gegenwärtigen Zeiten statt. Auch im Zuge von kritischen Passagen über (die Rolle) Europa(s) wird kein Perspektivenwechsel vorgenommen.³¹³ Eine veränderte weltgeschichtliche, nicht-eurozentrische Ausrichtung der Lehrpläne würde deutlich machen, dass der europäische Kontinent und sämtliche positive Assoziationen mit ihm (Stichwort Menschenrechte und liberale Gesellschaft) „historisch gesehen ein Ausnahmefall der Weltgeschichte“³¹⁴ sind. Als Hauptaufgaben, vor denen die Schulbuchentwicklung steht, sieht Schissler die Relativierung der nationalen, eigenen Geschichte sowie die Kontextualisierung dieser Geschichte in der Weltgeschichte.³¹⁵ Zudem sollten eurozentrische Perspektiven hinterfragt werden, was im Zuge eines Perspektivenwechsels geschehen kann. Dafür muss hinterfragt werden, welche Perspektive die jeweiligen Darstellungen einnehmen und welche Personen in den Darstellungen agieren.³¹⁶ Schissler schließt mit folgendem Hinweis: „Schulbücher [...] sind [jedoch] nicht in der Lage diejenigen Fragen zu lösen, für die die Politik noch keine Lösung gefunden hat, die aber in der Öffentlichkeit als dringend lösungsbedürftig definiert werden.“³¹⁷

Somit ist klar ersichtlich, dass sowohl Schissler als auch Kühberger zu dem zusammenfassenden Ergebnis gekommen sind, dass die Globalgeschichte noch nicht (ausreichend) in die Geschichtsschulbücher und somit in den Geschichtsunterricht integriert wurde. Die im Zuge dieser Diplomarbeit durchgeführte Schulbuchanalyse soll an diese Ergebnisse anschließen und herausfinden, ob diese These nach wie vor gültig ist und welche Veränderungen sich aus globalgeschichtlicher Perspektive im Vergleich zu früheren Schulgeschichtsbüchern ergeben haben.

³¹¹ Schissler, Der eurozentrische Blick auf die Welt, 160.

³¹² Vgl. Schissler, Der eurozentrische Blick auf die Welt, 160.

³¹³ Vgl. Schissler, Der eurozentrische Blick auf die Welt, 160.

³¹⁴ Schissler, Der eurozentrische Blick auf die Welt, 162.

³¹⁵ Vgl. Schissler, Der eurozentrische Blick auf die Welt, 165.

³¹⁶ Vgl. Schissler, Der eurozentrische Blick auf die Welt, 165.

³¹⁷ Schissler, Der eurozentrische Blick auf die Welt, 165.

3. EMPIRISCHER TEIL

Innerhalb des empirischen Teils wird zunächst ein Einblick in die allgemeine Diskursanalyse gegeben, bevor die Methode der historischen Diskursanalyse nach Achim Landwehr genauer erläutert werden soll. Im Zuge dieser Erläuterung wird auch das genaue Forschungsdesign dieser Schulbuchanalyse vorgestellt. Danach folgt die Darstellung der Analyseergebnisse, worauf abschließend die Conclusio angeführt wird.

3.1 ZUR METHODE

Im Zuge des ersten Recherchezyklus wurde entschieden, eine diskursanalytische Schulbuchanalyse durchzuführen, da sich diese besonders gut dafür eignet, sich diskursiv geschaffene Wirklichkeiten anzusehen. Um einen Einblick in diese spezifische Forschungsmethode zu erhalten, soll zunächst auf den Begriff des Diskurses nach Foucault genauer eingegangen werden, da dieser die Grundlage für Achim Landwehrs historischer Diskursanalyse bildet. Diese besondere Methode soll danach genauer erläutert und das eigene Forschungsdesign, das sich stark an dieser orientiert, vorgestellt werden.

3.1.1 ZUM BEGRIFF „DISKURS“

Der Begriff des „Diskurses“ wurde in den 1979er Jahren von dem französischen Philosophen Michel Foucault in die Geschichtswissenschaft eingeführt. Da dieser Terminus die Geisteswissenschaften nachhaltig prägte, soll er nun etwas genauer erläutert werden. In seiner „Archäologie des Wissens“ sieht Foucault als Anlass für die Entwicklung der Diskursanalyse wesentliche Veränderungen in der Geschichtsschreibung, die sich nun von einer „kontinuierlichen Chronologie der Vernunft“³¹⁸ abwendet. Im Vordergrund steht laut Foucault nun das Diskontinuierliche, das „jetzt eines der grundlegenden Elemente der historischen Analyse“ geworden ist.³¹⁹

Foucault verwendet den Begriff des Diskurses auf vielfältige Art und Weise in seiner „Archäologie des Wissens“ und weist auf diese unterschiedliche Benutzung auch dezidiert hin: „[A]uf die allgemeinste und unentschiedenste Weise bezeichnet er [Anm.: der Diskurs] eine Menge von sprachlichen Performanzen. Wir verstanden unter Diskurs einmal, was [...] an Zeichenmengen produziert worden war. Aber wir verstanden darunter auch eine Menge von Formulierungsakten, eine Folge von Sätzen oder Propositionen. Schließlich [...] wird der Diskurs durch

³¹⁸ Michel Foucault, Archäologie des Wissens (wissenschaft 356, Frankfurt am Main⁸ 1997) 17.

³¹⁹ Foucault, Archäologie des Wissens, 17.

eine Menge von Zeichenfolgen konstituiert, insoweit sie Aussagen sind, das heißt insoweit man ihnen besondere Existenzmodalitäten zuweisen kann.“³²⁰

Foucault sieht im Nachhinein die erste Formulierung als den Horizont und die letzte als jene Ausdrucksweise an, die schließlich überwogen hat. Schlussendlich definiert er einen Diskurs jedoch als „eine Menge von Aussagen [...], die einem gleichen Formationssystem zugehören“³²¹. Als Beispiel werden daraufhin etwa der ökonomische Diskurs und der Diskurs der Naturgeschichte genannt.³²²

Der Untersuchungsgegenstand Foucaults sind also die Aussagen („énoncés“) des Diskurses. Eine Aussage stellt einen Teil des Ganzen, also des Diskurses, dar.³²³ Allerdings ist es für Foucault nicht möglich, den Begriff der Aussagen eindeutig zu definieren, denn „man [muß] zugestehen, daß irgendeine Folge von Zeichen, von Figuren, von Graphismen oder Spuren – gleich welcher Organisation oder welcher Wahrscheinlichkeit – für die Konstituierung einer Aussage genügt.“³²⁴ Eine Aussage lässt sich nicht nach den gleichen Kriterien definieren wie etwa der Satz oder der Sprechakt. Außerdem ist sie keine unveränderbare, totale Einheit, die von klaren Grenzen umgeben ist. So schreibt Foucault: „Man braucht also nicht zu staunen, daß man für die Aussage keine strukturellen Einheitskriterien gefunden hat. Das liegt daran, daß sie in sich selbst keine Einheit ist, sondern eine Funktion, die ein Gebiet von Strukturen und möglichen Einheiten durchkreuzt und sie mit konkreten Inhalten in der Zeit und im Raum erscheinen läßt.“³²⁵

Von einer beliebigen Zeichenabfolge kann man eine Aussage dadurch unterscheiden, dass sie „mit einem Subjekt eine bestimmte Beziehung unterhält.“³²⁶ Die Analyse der Aussagen stellt eine „spezifische Ebene der Beschreibung“³²⁷ dar, „eine andere Weise [...], die sprachlichen Performanzen in Angriff zu nehmen, ihre Komplexität aufzulösen, die Termini zu isolieren, die sich darin überkreuzen, und die verschiedenen Regelmäßigkeiten aufzufinden, denen sie gehorchen.“³²⁸ Damit eine Aussage aber überhaupt erst beschrieben und analysiert werden kann, muss sie eine „materielle Existenz“³²⁹ aufweisen. Die Zeichen, aus denen die Aussage besteht, muss von einer Oberfläche getragen werden (z.B. Schrift). Die Art der Oberfläche wirkt sich

³²⁰ Foucault, Archäologie des Wissens, 156.

³²¹ Foucault, Archäologie des Wissens, 156.

³²² Vgl. Foucault, Archäologie des Wissens, 156.

³²³ Vgl. Foucault, Archäologie des Wissens, 115-117.

³²⁴ Foucault, Archäologie des Wissens, 123.

³²⁵ Foucault, Archäologie des Wissens, 127f.

³²⁶ Foucault, Archäologie des Wissens, 134.

³²⁷ Foucault, Archäologie des Wissens, 157.

³²⁸ Foucault, Archäologie des Wissens, 157.

³²⁹ Foucault, Archäologie des Wissens, 145.

auch auf die Bedeutung der Aussage aus, denn ein gesprochener Satz im Zuge eines Gesprächs hat eine andere Bedeutung als ein geschriebener Satz in einer Zeitschrift.³³⁰

In seinem Werk „Die Ordnung des Diskurses“ bezeichnet Foucault den Diskurs als ein „gesprochenes oder geschriebenes Ding“³³¹. Außerdem schreibt er dem Diskurs eine große Macht zu, weshalb dieser „in jeder Gesellschaft [...] zugleich kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert wird“.³³² Diese Bändigung des Diskurses erfolgt durch bestimmte Prozesse, die die Unberechenbarkeit, die Bedrohungen des Diskurses minimieren sollen. Diese Prozeduren schließen gewisse Dinge aus, etwa durch Verbote, die dazu führen, dass es nicht jedem erlaubt ist, über alles Beliebige in beliebiger Art und Weise zu sprechen. Typen des Verbotes stellen das „Tabu des Gegenstandes, [das] Ritual der Umstände, bevorzugtes und ausschließliches Recht des sprechenden Subjekts“³³³ dar. Verbote können sich jedoch verändern, was auch zu Veränderungen des Diskurses führt. Besonders voll mit Verboten sind die Diskurse der Sexualität und der Politik.³³⁴ Verbote gehören zu jenen Prozeduren, die von außen auf den Diskurs als Ausschließungssystem einwirken. Es gibt jedoch auch „interne Prozeduren, mit denen die Diskurse ihre eigene Kontrolle selbst ausüben; Prozeduren, die als Klassifikations-, Anordnungs-, Verteilungsprinzipien wirken.“³³⁵

3.1.2 DIE HISTORISCHE DISKURSANALYSE

Die Beschäftigung mit dem Diskursbegriff hat in den Geisteswissenschaften zu verschiedenen Ansätzen geführt, wie etwa zur Linguistischen Diskursanalyse³³⁶ sowie zur Kritischen Diskursanalyse³³⁷. Der deutsche Historiker und Germanist Achim Landwehr verfasste eine Einführung in die historische Diskursanalyse, einen weiteren diskursanalytischen Ansatz. In dieser Einführung betont Landwehr, dass es sich bei Diskursen nicht bloß um eine leere Hülle von

³³⁰ Foucault, Archäologie des Wissens, 146.

³³¹ Michel Foucault, Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France – 2. Dezember 1970. In: Wolf Lepenies, Henning Ritter: Anthropologie (Ullstein-Bücher 3367 Frankfurt/Berlin/Wien 1977) 6.

³³² Foucault, Die Ordnung des Diskurses, 7.

³³³ Foucault, Die Ordnung des Diskurses, 7.

³³⁴ Vgl. Foucault, Die Ordnung des Diskurses, 7-10.

³³⁵ Foucault, Die Ordnung des Diskurses, 15f.

³³⁶ Vgl. zur Linguistischen Diskursanalyse etwa Dietrich Busse, Fritz Hermanns, Wolfgang Teubert (Hg.), Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik (Opladen 1994) sowie Matthias Jung: Linguistische Diskursgeschichte. In: Karin Böke, Matthias Jung, Martin Wengeler (Hg.), Öffentlicher Sprachgebrauch. Praktische, theoreteische und historische Perspektiven. Georg Stötzel zum 60. Geburtstag gewidmet (Opladen 1996).

³³⁷ Vgl. zur Kritischen Diskursanalyse etwa Siegfried Jäger, Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung (Duisburg 1993) sowie Norman Fairclough, Ruth Wodak, Critical Discourse Analysis. An Overview. In: Teun A. van Dijk (Hg.): Discourse as Social Interaction. A Multidisciplinary Introduction. Vol. 2. (London/Thousand Oaks/New Delhi 1997) 258-284.

sprachlichen Bezeichnungen handelt, die auf „real existierende“ Dinge angewandt werden. Daher definiert er den Ausgangspunkt der historischen Diskursanalyse wie folgt: „Die historische Diskursanalyse geht [...] davon aus, dass es keine Möglichkeit gibt, um hinter die Diskurse zu gelangen. Wirklichkeit ist nie an sich erfahrbar, sondern immer nur für uns.“³³⁸ Es ist zudem immer gesellschaftlich bedingt, was als Wirklichkeit (und somit welches Wissen) akzeptiert wird. Diese Wirklichkeit wird durch Diskurse erschaffen, die „alles andere als unschuldig“³³⁹ sind.³⁴⁰ Landwehr hebt vor allem die große Bedeutung von Wissen und Macht hervor. Indem etwas als Wissen und somit als Wirklichkeit (diskursiv) anerkannt wird, bekommt dieses Etwas Macht verliehen. Macht bildet wiederum spezifisches Wissen. Als Folge dessen, dass nicht immer alles gesagt wird und somit nur Teile von Wissen mit Macht ausgestattet werden können, ist die „Verknappung von Aussagemöglichkeiten“³⁴¹ zu sehen. Landwehr bestimmt die grundsätzliche Funktion von Diskursen somit als folgende: „Diskurse bringen Wirklichkeiten hervor“.³⁴² Außerdem werden Diskurse von solchen Aussagen bestimmt, die immer wieder wiederholt werden und in Bezug auf ein bestimmtes Thema systematisch organisiert sind.³⁴³

Die historische Diskursanalyse möchte herausfinden, „welche Umstände dazu geführt haben, solche Erscheinungen als Wirklichkeiten hervorzubringen.“³⁴⁴ Diskurse stellen somit Praktiken dar, „die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen.“³⁴⁵ Als grundlegende Frage der historischen Diskursanalyse sieht Landwehr daher, „welche Aussagen zu welchem Zeitpunkt an welchem Ort auftauchen.“³⁴⁶ Es gilt, herauszufinden, weshalb trotz der unendlichen Möglichkeiten, Aussagen zu bilden, gerade bestimmte Aussagen zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort getätigter werden und andere nicht.³⁴⁷ Denn „[n]icht alles was gesagt werden kann, wird gesagt, nicht alles, was gemacht werden kann, wird gemacht, und nicht alles, was gedacht werden kann, wird gedacht.“³⁴⁸ Was wann wo gesagt, gedacht und/oder getan wird, ist von Gesellschaft zu Gesellschaft verschieden.³⁴⁹ Durch Diskurse werden diese „Bereiche des Machbaren, Denkbaren und Sagbaren“³⁵⁰ geregelt und somit Wirklichkeit produziert sowie

³³⁸ Achim *Landwehr*, Historische Diskursanalyse (Historische Einführungen 4, Frankfurt am Main 3., überarbeit. Auflage 2009) 91.

³³⁹ *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 91

³⁴⁰ Vgl. *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 91.

³⁴¹ *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 92.

³⁴² Vgl. *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 92

³⁴³ *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 92f.

³⁴⁴ *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, Landwehr, 92.

³⁴⁵ Foucault, Archäologie des Wissens, 74 zitiert nach *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 92.

³⁴⁶ *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 92.

³⁴⁷ *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 92.

³⁴⁸ *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 20.

³⁴⁹ Vgl. *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 21.

³⁵⁰ *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 21.

organisiert. „[D]iese diskursive Produktion von Wirklichkeit [geht] jedoch nicht willkürlich vonstatten, sondern unterliegt gewissen Regeln, die es den Beteiligten ermöglichen, im Rahmen eines Diskurses korrekt zu sprechen, zu denken und zu handeln.“³⁵¹ An dieser Stelle setzt die historische Diskursanalyse an, indem sie versucht, solche Regeln aufzudecken und zu erkennen, auf welche Art und Weise und aus welchen Gründen eine Veränderung von Diskursen im Laufe der Zeit stattfindet.³⁵²

Um Diskurse untersuchen zu können, muss man sich in den allermeisten Fällen mit Sprache auseinandersetzen, da diese eine besondere Bedeutung innerhalb von Diskursen einnimmt. Sprache hat zunehmend eine wichtige Funktion bei der Produktion bzw. Konstruktion von Wirklichkeit bzw. dem, was als Wirklichkeit in einer Gesellschaft angesehen wird.³⁵³ Vor allem für die Geschichtswissenschaft haben solche Überlegungen eine besondere Bedeutung, da die Sprache zweifellos das wichtigste Darstellungsmittel von Historikern und Historikerinnen darstellt und Geschichte daher primär durch Sprache vermittelt wird. Natürlich ist die Geschichtswissenschaft keine Disziplin, die ohne andere Darstellungsmittel – wie etwa Bilder – auskommt, jedoch stellt die Sprache das Kernmedium dar. Daher ist es unerlässlich, die Sprache im Zuge historischer Analysen zu untersuchen, da diese nicht bloß eine leere Hülle darstellt, welche den Dingen als Bezeichnung übergestülpt wird.³⁵⁴ Sprache stellt vielmehr Wirklichkeit her, denn mit Sprache handelt man.³⁵⁵ Zudem werden mit einfachen sprachlichen Mitteln diverse Konzepte (zum Beispiel von Raum, Zeit und Identität) hervorgebracht.³⁵⁶

Laut Landwehr kann für Diskursanalysen keine universal gültige Herangehensweise, anhand derer man sich sukzessive abhandeln kann, festgelegt werden, da es sehr vielfältige Untersuchungswege gibt, wenn man diskursanalytisch vorgeht. Dies hat jedoch den Ruf der Diskursanalyse zur Folge, „eine mehr oder minder ominöse Geheimwissenschaft zu sein, zu der nur Eingeweihte Zugang haben.“³⁵⁷ Landwehr sieht es daher als umso bedeutender an, dass die durchgeführte historische Diskursanalysen als transparent erscheinen, weshalb er folgende Vorgehensweise vorschlägt.

³⁵¹ Landwehr, Historische Diskursanalyse, 21.

³⁵² Vgl. Landwehr, Historische Diskursanalyse, 21.

³⁵³ Vgl. Landwehr, Historische Diskursanalyse, 22.

³⁵⁴ Vgl. Landwehr 22f. (Landwehr führt hier auch Koselleck „Vergangene Zukunft – Zur Semantik geschichtlicher Zeichen“ (1989, S. 96-98) und Febvre „Das Gewissen des Historikers“ (1988, S. 207) an – ist es okay, wenn ich nur Landwehr zitiere?)

³⁵⁵ Vgl. dazu die sogenannte Sprechakttheorie von John L. Austin und John R. Searle (John L. Austin, How to Do Things with Words (Cambridge 1967).

John R. Searle, Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language (Cambridge 1969).).

³⁵⁶ Vgl. Landwehr, Historische Diskursanalyse, 24.

³⁵⁷ Landwehr, Historische Diskursanalyse, 101.

Erster Schritt: Themenfindung

Die Themenfindung kann nur schwer methodisch festgelegt werden, sondern erfordert eine individuelle Literatur- und Quellenrecherche. Landwehr erklärt, dass es dabei gilt, „die Fähigkeit zu trainieren, sich zu wundern – zu wundern darüber, dass bestimmte Aussagen in bestimmten Texten auftauchen, andere hingegen nicht, dass bestimmte Motive in Bildern immer wiederkehren, andere jedoch offensichtlich weniger von Interesse waren, dass bestimmte Handlungen als normal akzeptiert wurden, andere hingegen undenkbar schienen.“³⁵⁸ Dabei sollte man den Fokus auf thematische Verbindungen legen. Meist ist es nicht sinnvoll, nur ein einziges Medium oder eine einzige Institution zu analysieren, es sei denn, es laufen dort einzelne Diskursfäden zusammen.³⁵⁹

Die Themenfindung für diese Diplomarbeit erfolgte im Zuge der eben beschriebenen Vorgehensweise. Zunächst fand eine Auseinandersetzung mit wesentlicher wissenschaftlicher Literatur zu den Themen Global-/Weltgeschichte, Schulbuchforschung bzw. Globalgeschichte im Geschichtsunterricht statt. Zugleich erfolgte ein erstes Einlesen in die für die Untersuchung relevanten Quellen, also in diverse Geschichtsschulbücher, um einen Einblick in deren Verfasstheit zu bekommen. Trotz Landwehrs Einwand, dass es meist nicht zielführend ist, nur eine bestimmte Art von Medium zu untersuchen, erscheint hier eine Ausnahme als gerechtfertigt, da Schulbücher eine besondere Art von Medium darstellen, in dem verschiedene Diskursstränge zusammenfließen bzw. dessen Produktion von anderen Diskurssträngen beeinflusst wird. So fließen etwa Elemente aus der Geschichtswissenschaft in Geschichtsschulbücher ein, wie etwa Forschungsergebnisse oder sonstige Inputs aus verschiedenen Forschungsrichtungen sowie Primärquellen. Ebenso übt der Diskurs der Fachdidaktik einen wesentlichen Einfluss auf die Aufbereitung von Lehrmaterialien für den Geschichtsunterricht aus. Außerdem wird die Produktion von Schulbüchern staatlich gelenkt, indem sie einem Lehrplan folgen und einem Approbationsverfahren unterzogen werden müssen, damit sie tatsächlich in der Schule Verwendung finden dürfen. Daher erscheint es durchaus als gerechtfertigt, sich auf diese eine Art des Mediums als Untersuchungsgegenstand zu beschränken.

Schlussendlich wurde als Thema der vorliegenden Diplomarbeit die „Darstellung globaler Entwicklungen in Geschichtsschulbüchern“ festgelegt. Die historische Diskursanalyse wurde deshalb als Methode ausgewählt, da sowohl aktuelle Schulbücher als auch Schulbücher aus den

³⁵⁸ Landwehr, Historische Diskursanalyse, 101

³⁵⁹ Landwehr, Historische Diskursanalyse, 100f.

1980er Jahren untersucht werden sollen, um zu erkennen wie sich der Diskurs über die Darstellung globaler Entwicklungen gewandelt hat. Die historische Diskursanalyse erscheint dafür als besonders geeignet, weil sie wie schon erwähnt erkennen möchte, auf welche Art und Weise eine Veränderung von Diskursen im historischen Verlauf stattfindet.³⁶⁰ Es soll so im Zuge der Diskursanalyse dieser Diplomarbeit herausgefunden werden, welche Aussagen wann diesen Diskurs rund um die Darstellung globaler Entwicklungen in Schulbücher dominier(t)en. Daraus soll weiters erschlossen werden können, ob diese Darstellung den Ansprüchen des globalgeschichtlichen Zugangs der Geschichtswissenschaft genügt und somit eine Integration der Globalgeschichte in den Geschichtsunterricht – wie es in der an Bedeutung gewinnenden Debatte rund um eine neue Weltgeschichte im Geschichtsunterricht gefordert wird – vor dem Hintergrund unserer zunehmend globalisierten Welt erlaubt. Daher steht der Einfluss des Diskurses der Globalgeschichte auf die Themengestaltung von Schulbüchern im Vordergrund und es wird besonderes Augenmerk darauf gelegt, inwieweit dieser Diskurs bereits Eingang in die Darstellung globaler Themen in Schulbüchern gefunden hat. Da jedoch wie schon erwähnt auch andere Diskurse Einfluss auf die Darstellung von Schulbüchern haben, sollen diese nicht unerwähnt bleiben, sondern anhand der Kontextanalyse, auf die etwas später noch genauer eingegangen wird, genauer beleuchtet werden. Somit soll festgestellt werden, welche Art von Geschichtsbilder an die Lernenden durch die Schulbücher weitergegeben wurden bzw. werden und erkannt werden, welche Diskursstränge die Schulbuchgestaltung und somit die Darstellung globaler Entwicklungen bestimmt(t)en.

Zweiter Schritt: Korpusbildung

Für die historische Diskursanalyse ist es notwendig, ein Korpus zu finden, der „Wissensordnungen und Wirklichkeitskonstruktionen“³⁶¹ beinhaltet. Bedeutend ist dabei die „Wiederholung und die Gleichförmigkeit von immer wieder ähnlich Gesagtem oder Geschriebenen“³⁶². Es sollte versucht werden, das Untersuchungsfeld möglichst lange so offen wie möglich zu halten, einschränkende Entscheidungen ergeben sich meist automatisch aus ökonomischen Gründen. Das Korpus ist selbstverständlich auch mit der Fragestellung der jeweiligen Untersuchung verbunden und soll es ermöglichen, auf diese eine Antwort zu finden. Die Auswahl des zu untersuchenden Materials erfolgt dabei niemals objektiv, sondern beruht unter anderem auf Vorannahmen bzw. -wissen, ökonomischen sowie zeitlichen Richtlinien.³⁶³

³⁶⁰ Vgl. *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 21.

³⁶¹ *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 101f.

³⁶² *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 102.

³⁶³ *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 102f.

Das Untersuchungskorpus der Diskursanalyse dieser Diplomarbeit bilden drei Geschichtsschulbuchreihen, die Mitte der 1980er Jahre bzw. Mitte der 2010er Jahre in der Oberstufe von Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Österreich verwendet wurden³⁶⁴:

- 1980er Jahre
 - Weg durch die Zeiten 2, Stocker Verlag (WdZ 6)
 - Weg durch die Zeiten 3, Stocker Verlag (WdZ 7)
 - Zeitbilder 6, Überreuter Verlag (Zb84 6)
 - Zeitbilder 7, Überreuter Verlag (Zb84 7)
 - Zeiten, Völker und Kulturen 6, ÖBV (ZVK 6)
 - Zeiten, Völker und Kulturen 7, ÖBV (ZVK 7)
- 2010er Jahre
 - Netzwerk Geschichte 6, Veritas Verlag (NG 6)
 - Zeitbilder 6, ÖBV (Zb13 6)
 - Zeitfenster 6, Ed. Hölzel Verlag (Zf 6)

Die Auswahl dieser Primärquellen erfolgte im Vorfeld anhand von festgelegten Kriterien. Zunächst wurde festgelegt, dass nur approbierte Schulbücher in Frage kommen, da die Approbation Voraussetzung für die tatsächliche Verwendung in Schulen ist. Da untersucht werden soll, mit welchen geschichtlichen Darstellungen die Schüler und Schülerinnen konfrontiert wurden und werden, ist die tatsächliche Benutzung der untersuchten Schulbücher im Geschichtsunterricht unerlässlich. Die Entscheidung für die Oberstufe anstatt der Unterstufe wurde deshalb getroffen, weil davon ausgegangen wird, dass Schulbuchautoren und -autorinnen bei der Gestaltung von Geschichtsschulbüchern für die Unterstufe mehr Rücksichtnahme auf den noch nicht so weit fortgeschrittenen kognitiven Entwicklungsstand der Lernenden nehmen (müssen), als dies bei Schulbüchern für die Oberstufe der Fall ist. Somit können in Schulbüchern für die Oberstufe zum Beispiel vereinfachende Aspekte, wie etwa mangelnde Multiperspektivität, nicht mehr der Kognitionsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen zugeschrieben werden. Ein weiteres Auswahlkriterium war die Frage nach der Verbreitung der verwendeten Geschichtsschulbücher. Daher wurde vom Bundesministerium für Bildung die Auskunft eingeholt, welche fünf Schulbuchreihen für das Unterrichtsfach „Geschichte, Politische Bildung und Sozialkunde“ in den 2010er Jahren bzw. für „Geschichte und Sozialkunde“ in den 1980er Jahren am häufigsten bestellt wurden. Von diesen fünf Schulbuchreihen wurden drei ausgewählt, die von

³⁶⁴ Die Bezeichnungen in den Klammern stellen die jeweiligen Kürzel dar, die im Zuge des Zitierens aus platzökonomischen Gründen verwendet werden. Eine Aufstellung der einzeln untersuchten Schulbücher samt näheren Informationen befindet sich in der Bibliographie.

drei unterschiedlichen Verlagen stammen, um einen möglichst repräsentativen Überblick über das vorhandene Spektrum der verwendeten Geschichtsschulbücher zu erhalten.

Da es den Rahmen dieser Diplomarbeit gesprengt hätte, sämtliche globale Ereignisse in den Schulbuchreihen zu untersuchen, wurde eine Auswahl von zwei thematischen Aspekten getroffen, die als wesentliche Etappen in der Entwicklung zu unserer vernetzten heutigen Welt und somit als repräsentativ für die Darstellung globaler Entwicklungen im Schulbuch damals und heute angesehen werden können. Bei diesen zwei Aspekten handelt es sich um das sogenannte Zeitalter der „Entdeckungen“ sowie des Imperialismus.

Dritter Schritt: Kontextanalyse

Im Zuge der Kontextanalyse soll der Kontext des Untersuchungskorpus genauer untersucht werden. Dies ist unter anderem deshalb besonders wichtig, weil somit Machtverhältnisse aufgedeckt werden, welche bei der historischen Diskursanalyse eine wichtige Rolle einnehmen, da sie die Produktion der sozialen Wirklichkeit entscheidend beeinflussen.³⁶⁵ „Erst diese Einbettung des untersuchten Materials erlaubt es, sinnvolle Aussagen über die Gehalte, die Tendenzen und die historischen Verschiebungen von Diskursen zu machen.“³⁶⁶ Dieser Schritt ist für diese Diplomarbeit von besonderer Bedeutung, da im Schulbuch mehrere Diskurse zusammenfließen und die Schulbuchproduktion von Kontexten bzw. Diskursen beeinflusst wird, welche im Zuge der Kontextanalyse genauer beleuchtet werden können. Landwehr weist auch darauf hin, dass je nach Zuschnitt der Untersuchung weitere Fragen hinzugefügt, andere weggelassen werden können³⁶⁷, schlägt jedoch eine grundsätzliche Kontextanalyse auf vier Ebenen vor:

- (1) Bei der Analyse des *situativen Kontexts* geht es vor allem um die Frage, „wer zu welchem Zeitpunkt an welchem Ort was tut.“³⁶⁸ Es geht also darum, wie die Situation ausgesehen hat, in der die untersuchten Quellen entstanden sind. Welche Eigenschaften weisen die beteiligten Personen auf? An welchen Orten trug sich die Situation zu?³⁶⁹

Die untersuchten Schulbücher meiner diskursanalytischen Forschung wurden in den 1980er Jahren bzw. 2010er meist von zwei bis vier österreichischen Autoren und Autorinnen verfasst. Sofern etwas über die einzelnen Autoren und Autorinnen via Internetrecherche herausgefunden werden konnte, handelte es sich dabei immer um Historiker und Historikerinnen, die in der Fachdidaktik und/oder als Lehrpersonen tätig sind. Im Werdegang der Autoren und Autorinnen

³⁶⁵ Vgl. *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 106.

³⁶⁶ *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 110.

³⁶⁷ Vgl. *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 109f.

³⁶⁸ *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 107.

³⁶⁹ Vgl. *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 107.

lassen sich also schon jene Diskurse feststellen, die wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung von Schulbüchern haben. Zudem sind sie an institutionelle Vorgaben im Sinne des Approbationsverfahrens und des Lehrplans gebunden. Die Verfasser und Verfasserinnen der Schulbücher stellen somit die Schnittstelle zwischen den Lehrmaterialien und den sie bestimmenden Diskursen dar. Aspekte wie jene der Kleidung bzw. Gestik sowie der bedeutenden Lokalitäten können für diese Analyse vernachlässigt werden.

- (2) Zudem soll eine Analyse des *medialen Kontexts* des Untersuchungskorpus durchgeführt werden, im Zuge dessen die Medienform der Quellen beschrieben werden soll.³⁷⁰

Diese Art der Kontextanalyse fand bereits im Kapitel „Zum Medium Schulbuch“ statt. Ergänzend soll hier noch erwähnt werden, dass die untersuchten Schulbücher meist einen Seitenumfang von 130 bis 180 Seiten aufweisen³⁷¹. Außerdem sind darin nicht bloß schriftliche Texte zu finden sind, sondern diese werden durch graphische Aufbereitungen wie Bilder, Karten und Statistiken unterstützt. Auch diese Grafiken müssen zum Diskurs rund um die Darstellung globaler Entwicklungen gezählt werden und sollen deshalb auch in die Analyse miteinfließen, wenngleich das Hauptaugenmerk auf der Sprache bzw. Schrift liegt.

- (3) Die Analyse des *institutionellen Kontexts* soll weitere Bedingungen untersuchen, „unter denen das jeweilige Untersuchungsmaterial entstanden ist“³⁷², da die Entstehung von Quellen nie außerhalb von sozialen und politischen Institutionen bzw. institutionellen Abläufen gedacht werden kann.³⁷³

Auch die Entstehung von Schulbüchern erfolgt entlang institutioneller Rahmenbedingungen. Als besonders wesentlich sind hier das Approbationsverfahren sowie die Lehrplanvorgaben zu sehen. Auf diese Aspekte wurde bereits im Kapitel 2.1.2 „Leitlinien der Schulbuchproduktion“ genau eingegangen.

- (4) Die Analyse des *historischen Kontexts* bedeutet laut Landwehr eine Auseinandersetzung mit der Gesamtsituation in politischer, gesellschaftlicher, ökonomischer und kultureller Hinsicht. Dies soll eine angemessene Einordnung des Untersuchungsmaterials ermöglichen.

³⁷⁰ Vgl. *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 107.

³⁷¹ Eine Ausnahme bildet die Schulbuchreihe „Zeiten, Völker und Kulturen“, welche immer über 200 Seiten Umfang aufweist, jedoch ist diese nicht wie alle anderen Schulbuchreihen im DIN-A4-Format, sondern in einer kleineren Ausgabe erschienen.

³⁷² *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 107.

³⁷³ Vgl. *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 107.

An dieser Stelle erfolgt eine kleine Modifikation von Landwehrs Methode der historischen Diskursanalyse. Da sich diese Diplomarbeit vorrangig der Frage widmet, inwieweit die Globalgeschichte Einzug in die Praxis des Geschichtsunterrichts gehalten hat, stellt der wissenschaftliche Kontext das Hauptaugenmerk dar. Dieser wurde auch bereits im Theoriteil untersucht, indem auf die Schulbuchforschung, den Ansatz der Globalgeschichte sowie die Debatte rund um deren Integration in den Geschichtsunterricht vor dem Hintergrund unserer heutigen globalisierten Welt näher eingegangen wurde.

Vierter Schritt: Analyse der Aussagen

Als nächster Schritt erfolgt die Analyse der Aussagen, welche die wesentlichen Bestandteile des Diskurses sind.³⁷⁴ Landwehr beruft sich auf die Definition von Aussagen durch Foucault, der diese als „regelmäßig auftauchende und funktionstragende Bestandteile [...], die einen Diskurs formen“³⁷⁵ versteht. Um eine Aussage bestimmen zu können, geht es nicht primär um ihre Form, sondern um ihre Funktion, Diskurse zu konstituieren und somit Wirklichkeit zu erschaffen. Dabei muss es sich nicht zwangsläufig um sprachliche Äußerungen handeln, sondern auch Handlungen, Dinge sowie graphische Aufbereitungen können diese Funktion erfüllen.³⁷⁶ Im Falle von Schulbüchern handelt es sich jedoch aufgrund ihrer medialen Verfasstheit vorrangig sehr wohl um sprachliche Äußerungen in Form von niedergeschriebenen Sätzen, aber wie schon erwähnt bestimmen auch Grafiken wie etwa Bilder und Karten die diskursive Aufbereitung der im Schulbuch behandelten Themen mit.

Fünfter Schritt: Analyse von Texten

Der fünfte Schritt steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem vierten, da Landwehr darauf hinweist, dass sich historische Aussagen in unseren Breitengraden meist immer als Texte manifestieren, was darauf zurückzuführen ist, „dass westliche Kulturen sich der Autorität der Schrift >verschrieben< haben.“³⁷⁷ Das schriftliche Aufzeichnen von Wissen nimmt dabei eine Speicherfunktion wahr, was eine „zentrale Rolle für die Konstruktion von Wirklichkeit in diesen Gesellschaften“³⁷⁸ spielt.

³⁷⁴ Vgl. *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 110.

³⁷⁵ *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 110.

³⁷⁶ Vgl. *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 110f.

³⁷⁷ *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 112.

³⁷⁸ *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 112.

Landwehr schlägt eine spezifische Vorgehensweise bei der Analyse von Texten vor, weist jedoch darauf hin, dass nicht alle einzelnen Schritte bei allen Arten von Texten angewendet werden können. Forschende sollten für sich entscheiden, welche Untersuchungsschritte in welchem Ausmaß durchgeführt werden sollten, „um so zu einem fundierten, aber textanalytisch nicht ausufernden Ergebnis zu gelangen.“³⁷⁹

Zunächst ermittelt man nach Landwehr die Makrostruktur der Texte. Im Zuge dessen sollen die narrativen Muster der Texte herausgefiltert werden. Dabei wird untersucht, was das Thema des Textes ist und welche Textur, also welche Anordnung er aufweist. Dabei geht es um die grafische und gestalterische Form des Textes sowie um seine Gliederung in Abschnitte.³⁸⁰ Die Art der Gliederung kann durchaus eine diskursive Funktion einnehmen, denn diese stellen keine vermeintlich „natürlichen“ Einteilungen dar, sondern können „einerseits das Ergebnis bereits etablierter Wirklichkeiten darstellen, andererseits aber auch selbst zur Konstruktion von Wirklichkeit beitragen.“³⁸¹ Auch die Verfasser und Verfasserinnen von Texten können eine große diskursive Bedeutung annehmen. jedoch wird dieser Aspekt für die Schulbuchanalyse außen vor gelassen, da die Schulbuchautoren und Schulbuchautorinnen nicht in Erscheinung treten.

Zudem sollen im Zuge der Analyse der Makrostruktur die Darstellungsprinzipien des Texts herausgearbeitet werden. Es geht dabei darum, herauszufiltern, auf welche Art und Weise das Geschilderte dargestellt und so an die Rezipienten und Rezipientinnen weitergegeben wird. Landwehr verortet als nächsten Schritt die Analyse der Mikrostruktur der Texte, die vor allem Aspekte der Argumentation, Stilistik und Rhetorik auf verschiedenen Ebenen (Text, Satz, Wort, Lexik, Parapsprache) untersucht. Auch diese Ebene der Mikrostruktur wird im Zug der Schulbuchanalyse dieser Diplomarbeit genauer beleuchtet, um die Bedeutung und die Macht einzelner Wörter erkennen zu können. Es handelt sich also sowohl um die Frage, was (nicht) dargestellt wird, als auch darum, wie es aufbereitet wird.

Um diese Fragen beantworten zu können, erfolgt die Diskursanalyse der Darstellung der drei globalen Entwicklungen anhand folgender zwei Leitfragen, denen die bereits in der Einleitung vorgestellten Unterfragen zugeordnet werden.

- (1) Welche Art historischen Wissens fand/findet Einlass in den Diskurs?

³⁷⁹ Landwehr, Historische Diskursanalyse, 112

³⁸⁰ Vgl. 113.

³⁸¹ 113.

Es soll im Zuge dessen vor allem die Frage nach dem „Was?“ beantwortet werden. Dabei sollen jene Themen herausgearbeitet, die im Zuge der Darstellung globaler Entwicklungen in den Geschichtsschulbüchern aufbereitet werden, und räumliche sowie fachliche Schwerpunkte wie etwa Politik-, Wirtschafts- und Kulturgeschichte erkannt werden. Außerdem soll ein Augenmerk darauf gelegt werden, inwiefern Interaktionen zwischen den verschiedenen Räumen und Akteuren und eine Thematisierung der Vernetzung der Welt stattfinden. Besonders wichtig sind hierbei nicht nur jene Aspekte, die in den Lehrbüchern auffindbar sind, sondern auch jene, die außenvorgelassen werden und somit keinen Einlass in den Diskurs gefunden haben. Diese Ergebnisse sollen dann mit den Forderungen der Globalgeschichte abgeglichen werden. So kann etwa die Darstellung globaler Entwicklungen nicht als globalgeschichtlich angesehen werden, wenn globale Ereignisse bloß als Aneinanderreihung nationaler Politikgeschichten ohne die vielschichtigen Interaktionen zwischen verschiedenen Räumen und somit verschiedenen Akteuren sowie daraus entstehenden Netzwerken herausgearbeitet werden.

(2) Wie wird dieses historische Wissen im Diskurs dargestellt?

An dieser Stelle soll der Frage nach dem „Wie?“ nachgegangen werden. Auch hier muss die Diskursanalyse wieder vor dem Hintergrund der Ansprüche der Globalgeschichte gesehen werden. Als wesentliches Kriterium ist hier die Forderung nach Multiperspektivität zu sehen, die sich vor allem auf die Dimensionen Raum, Zeit und Akteure bezieht und von jeglicher eurozentrischen Darstellung Abstand nimmt. Daher sollen die Unterfragen, wie die einzelnen Räume bzw. Akteure konstruiert und aus welcher Perspektive die hier untersuchten globalen Entwicklungen geschildert werden, in den Blick genommen werden

Die Beantwortung dieser Fragen wird teilweise Hand in Hand miteinander gehen. So kann etwa ein ausschließlicher Fokus auf das Geschichtswissen eines bestimmten Raums auf eine monoperspektivische Darstellung globaler Ereignisse hindeuten.

Sechster Schritt: Diskursanalyse

Nach der Analyse der Aussagen bzw. Texte auf Makro- und Mikroebene soll nach Landwehr die Beschreibung von Diskursen stattfinden, da Aussage und Diskurs unmittelbar zusammenhängen.³⁸² „Bei der Beschäftigung mit Diskursen muss immer auf konkrete Aussagen Bezug genommen werden[,] während bei der Analyse von Aussagen der Rahmen des Diskurses nicht aus dem Auge verloren werden darf.“³⁸³ Diskurs und Aussage stehen nach Giddens, auf den

³⁸² Vgl. *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 127.

³⁸³ *Landwehr*, Historische Diskursanalyse, 127.

sich Landwehr bezieht, in einem „strukturiert-strukturierenden“ Verhältnis zueinander, da einerseits die Aussagen durch ihr regelmäßiges Auftreten den Diskurs strukturieren, andererseits jedoch der Diskurs bestimmte Aussagen überhaupt erst ermöglicht. Somit „ergibt sich die Analyse des Diskurses aus einer Reihe von regelmäßig wiederholten Aussagen zu einem bestimmten Themenkomplex.“³⁸⁴ Zunächst ist also die Analyse der Aussagen nötig, um überhaupt den Diskurs, der sie ermöglicht und der durch sie bestimmt wird, charakterisieren zu können. Die historische Diskursanalyse fragt jedoch auch danach, wie sich der Diskurs im Laufe der Zeit gewandelt hat, sowohl hinsichtlich seiner darin auftauchenden Themenfelder sowie hinsichtlich der Darstellung dieser und der daraus resultierenden Erschaffung einer bestimmten Wirklichkeit.³⁸⁵ Als wesentliches Ziel führt Landwehr daher an, „den Wahrnehmungskategorien, Bedeutungskonstruktionen und Identitätsstiftungen in ihrer historischen Veränderung auf den Grund zu gehen.“³⁸⁶ Im Zuge dessen kann danach gefragt werden, ob der jeweilige Diskurs auszuschließen, zu diskriminieren, zu überzeugen, etc. versucht.³⁸⁷

Bei der im Zuge dieser Diplomarbeit durchgeführten Diskursanalyse muss eine mehrfache Zusammenführung stattfinden. Nach der Analyse der Aussagen, die innerhalb der Darstellungen der zwei globalen Entwicklungen aufzufinden sind, müssen diese Ergebnisse zusammengefasst werden, um den Hauptdiskurs charakterisieren zu können, da dieser von den jeweiligen Aussagen bestimmt wird. Es geht dabei darum, Tendenzen, also immer wieder wiederholte Aussagen, innerhalb der Darstellung dieser untersuchen globalen Entwicklungen ausfindig zu machen und somit die Struktur des Diskurses freizulegen. Dabei darf nicht auf die schon erwähnten anderen Diskurse bzw. Kontexte, wie etwa die Lehrpläne, vergessen werden, die bestimmte Aussagen erst (un-)möglich machen. Da die Darstellung der Ergebnisse jedoch nach Schulbüchern bzw. deren Verwendungszeitpunkt erfolgt, ergeben sich eigentlich zwei Hauptdiskurse: jener Diskurs, der in den 1980er Jahren die Darstellung globaler Entwicklungen in Geschichtsschulbüchern prägte und jener, der in den 2010er Jahren ebendiese Darstellung bestimmte. Diese beiden Hauptdiskurse stellen den selben Diskurs dar, was in einem Vergleich der beiden deutlich gemacht werden soll, indem Kontinuitäten, aber auch Unterschiede aufgezeigt werden, was schon im Zuge der Darstellung der einzelnen Forschungsergebnisse geschehen wird. Abschließend sollen in der Conclusio die wichtigsten Ergebnisse nochmals zusammengefasst und ein Ausblick gegeben werden.

³⁸⁴ Landwehr, Historische Diskursanalyse, 127.

³⁸⁵ Vgl. Landwehr, Historische Diskursanalyse, 127f.

³⁸⁶ Landwehr, Historische Diskursanalyse, 128.

³⁸⁷ Vgl. Landwehr, Historische Diskursanalyse, 128.

Auf den folgenden Seiten sollen die Ergebnisse der Analyse genauer erläutert werden. Die Darstellung dieser erfolgt in chronologischer Reihenfolge, indem zunächst auf den untersuchten Diskurs in den 1980er Jahren und danach auf jenen der 2010er Jahre eingegangen wird. Innerhalb dieser beiden Blöcke werden jeweils zuerst die Ergebnisse zu den Darstellungen des Zeitalters der „Entdeckungen“ und danach jene zu den Darstellungen des Zeitalters des Imperialismus dargestellt. Nach einem kurzen fachlichen Input zu dem untersuchten Thema, wird jeweils ein Überblick über die gewonnenen Erkenntnisse hinsichtlich der untersuchten Geschichtsschulbücher der 1980er sowie der 2010er Jahre gegeben. Für die Darstellung dieser Erkenntnisse wurde schlussendlich folgende Unterteilung gewählt, die sich an den Unterfragen orientiert:

Allgemeiner Aufbau

Unter diesem Punkt soll der allgemeine Aufbau der Darstellungen unter die Lupe genommen werden. So wird die Textur genauer untersucht und vorherrschende Darstellungsprinzipien (Längsschnitt, Querschnitt, genetisch-chronologisches Verfahren, Fallstudie, ...³⁸⁸) herausgearbeitet, um einen ersten Eindruck zu bekommen, wie die Darstellungen in den Geschichtsschulbüchern aufgebaut sind. Wichtig ist hierbei, herauszufinden, ob sie einem bestimmten Schema folgen und ob dieses mit der globalgeschichtlichen Geschichtsschreibung vereinbar ist.

Behandelte Themen

An dieser Stelle soll zunächst in Tabellenform ein Überblick darüber gegeben werden, welche Themen innerhalb der jeweiligen Darstellungen behandelt werden. Danach soll festgestellt werden, ob ein Fokus auf bestimmte Räume bzw. Akteure erkennbar ist, da die Globalgeschichte eine Geschichtsschreibung anstrebt, die jeder Region gerecht wird und sich somit gegen einen einseitigen Fokus auf bestimmte Regionen ausspricht. Wesentlich für die Globalgeschichte ist auch, welche Auswahl von Themen erfolgt. Hier wird der Fokus vor allem auf die großen Bereiche der Politik-, Wirtschafts- und Kulturgeschichte gelegt und untersucht, welche Art von Wissen den untersuchten Diskurs dominiert.

³⁸⁸ Vgl. Michael Sauer, Geschichte unterrichten, 54-63.

Zur Darstellung von Kontakten und Netzwerken

Einen wesentlichen Punkt stellt die darauffolgende Analyse der Darstellung von Kontakten bzw. Interaktionen zwischen verschiedenen Akteuren und dem Aufbau von Netzwerken dar. Diese soll genau untersucht werden, um erkennen zu können, ob die Darstellungen der globalgeschichtlichen Forderung, den Fokus auf Interaktionen zwischen unterschiedlichen Räumen bzw. Akteuren zu legen, gerecht werden und ob eine explizite Thematisierung von der steigenden Vernetzung der Welt erfolgt.

Zur Konstruktion von europäischen und außereuropäischen Akteuren

Es stellt sich auch die Frage, wie die im Zuge der zweiten Unterfrage herausgearbeiteten Akteure bzw. Räume in den Darstellungen globaler Entwicklungen konstruiert werden bzw. welche Rollen sie zugeschrieben bekommen, um erkennen zu können, ob die Forderung, vielfältige Interaktionsformen und verschiedene Rollen der Akteure aufzuzeigen, erfüllt wird.

Zur Perspektive

Zuletzt soll untersucht werden, aus welcher Perspektive die dargestellten globalen Entwicklungen geschildert werden. Gemeinsam mit der Analyse der Konstruktion der verschiedenen Akteure sowie des räumlichen Fokus‘ soll herausgefunden werden, ob das Paradigma der Multi-perspektivität eingehalten wird oder ob eurozentrische Herangehensweisen erkennbar sind.

3.2 GLOBALGESCHICHTE IM ÖSTERREICHISCHEN GE-SCHICHTSSCHULBUCH DER 1980ER JAHRE

3.2.1 Zur Darstellung des Zeitalters der „Entdeckungen“

Bevor es konkret um die Darstellungen des Zeitalters der „Entdeckungen“ in Geschichtsschulbüchern geht, soll ein kurzer Überblick über ebenjenes geschichtlichen Zeitraum gegeben werden. Die im 15. und 16. Jahrhundert angesetzte Epoche der „Entdeckungen“ stellt eine Periode dar, „in der weltgeschichtlich erstmals dauerhafte globale Kulturkontakte entstanden.“³⁸⁹ Europäische Akteure veränderten sehr schnell die damaligen Beziehungen zwischen dem Westen und der restlichen Welt, was dazu führte, dass Europa „sich zu einem aufstrebenden Stützpunkt des Welthandels und zum Hauptquartier eines Seehandels, der sich von China bis Peru erstreckte, und zugleich zur Ausgangsbasis einer neuen transatlantischen Zone“³⁹⁰ entwickelte. Das Auftauchen der Europäer hatte an manchen Orten spürbare Konsequenzen. Es wurden Kommunikationswege geschaffen, welche eine Verbindung zwischen den verschiedenen Kontinenten herstellten. Zudem etablierten sich wirtschaftliche Vernetzungen, die weite Teile der Welt umfassten und den Austausch von Waren und Pflanzen ermöglichten.³⁹¹ Diese neue wirtschaftliche Vernetzung führte dazu, dass auch zahlreiche Verschiebungen von Bevölkerungsgruppen stattfanden, sowohl freiwillig als auch erzwungen.³⁹² Es fanden auch weitere kulturelle Kontakte statt, etwa im Zuge der Missionierung sowie der Vermischung verschiedener Kulturen (z.B. Entstehung der Population der „Mestizen“ in Südamerika).³⁹³

Man darf hier jedoch keineswegs außer Acht lassen, dass auch nichteuropäische Räume – vor allem Asien - eine wesentliche Rolle beim damaligen weltweiten Aufbau von wirtschaftlichen Netzwerken spielten und man so die damalige „Globalisierung nicht länger als ein rein europäisches Projekt betrachten kann.“³⁹⁴ Außerdem sollte man die damaligen Aktionen nicht überbewerten, da die verwendeten Ressourcen der Europäer begrenzt waren und die Erkundungsfahrten nicht als Vorhaben Europas, ein Imperium zu errichten, das die ganze Welt umspannt, gesehen werden können. Die Auswirkungen dieser Erkundungsfahrten der Portugiesen und Spanier waren nämlich sehr verschieden und von lokalen Bedingungen abhängig.³⁹⁵ „Diese

³⁸⁹ Thomas Maissen, Geschichte der Frühen Neuzeit (München 2013) 17.

³⁹⁰ John Gareth Darwin, Der imperiale Traum: die Globalgeschichte großer Weltreiche 1400 – 2000 (Frankfurt am Main 2010) 57.

³⁹¹ Vgl. Reinhard Wendt, Vom Kolonialismus zur Globalisierung: Europa und die Welt seit 1500 (Paderborn 2016) 80-85.

³⁹² Vgl. Wendt, Vom Kolonialismus zur Globalisierung, 85.

³⁹³ Vgl. Wendt, Vom Kolonialismus zur Globalisierung, 77-80.

³⁹⁴ Darwin, Der imperiale Traum, 24.

³⁹⁵ Vgl. Darwin, Der imperiale Traum, 57

„Entdeckungen“ mussten [also] nicht zwangsläufig zu einer globalen Vormachtstellung führen“³⁹⁶ und sind nicht als unabdingbare Folge eines stetigen Fortschritts oder einer technischen Vormachtstellung Europas zu bezeichnen.³⁹⁷ Die Rollen, die die verschiedenen Akteure zur damaligen Zeit einnahmen, waren zudem sehr vielfältig. Die Europäer waren nicht nur Eroberer „neu entdeckter“ Erdteile, sondern auch Zerstörer derselben sowie Ausbeuter ihrer Bevölkerung. Ebenso agierten sie als Kaufmänner und Missionare. In manchen Regionen kam den Europäern jedoch nur eine Rolle mit geringer Bedeutung zu und sie wurden bloß als Randfiguren wahrgenommen.³⁹⁸ Aber „in keinem dieser Kontaktszenarien konnten die Europäer allein den Gang der Dinge bestimmen“³⁹⁹, denn auch „[a]merikanische, afrikanische und asiatische Akteure verfolgten ihre eigenen Ziele und Strategien im Umgang mit den Europäern.“⁴⁰⁰ Somit sind außereuropäische Akteure auf keinen Fall nur Opfer der Europäer, sondern agierten selbst aktiv und konnten das Geschehen mitbestimmen.⁴⁰¹

Außerdem ist es wichtig, dass die Aktionen der Europäer im Kontext der Weltgeschichte gesehen werden, damit nicht der Anschein erweckt wird, dass außereuropäische Regionen keine Ausdehnung bzw. Entwicklung zu dieser Zeit erfahren haben.⁴⁰² Wichtige Mächte der damaligen Zeit waren unter anderem das Großfürstentum Moskau sowie die Ming-Herrschaft in China, die einen Aufstieg erlebten. Ebenso machten diverse islamische Länder eine dynamische Entwicklung durch und die Religion des Islams breitete sich ebenso wie das Osmanische Reich aus. Daher darf das damalige Europa nicht als einziges sich entwickelndes, fortschrittliches Zentrum der Welt gesehen werden, das „in einem starken Gegensatz zur „Starre“ der „orientalischen“ Gesellschaften steht.“⁴⁰³ Man kann zudem keineswegs davon sprechen, dass sich Europa schon damals auf dem Weg zu einer weltweiten Vormachtstellung befand. Es war im Gegenteil so, dass europäische Staaten durchaus instabil waren, da viele Ressourcen durch diverse Kriege vernichtet wurden.⁴⁰⁴ Ab dem 19. Jahrhundert ist die Vormachtstellung des europäischen Kontinents nicht mehr wegzudenken, jedoch „lief die Weltgeschichte keineswegs geradlinig auf die Dominanz Europas bzw. der Vereinigten Staaten zu“⁴⁰⁵. Davor kann jedoch nicht von einer Vormachtstellung Europas gesprochen werden, da das europäische Territorium keine

³⁹⁶ Darwin, Der imperiale Traum, 57.

³⁹⁷ Vgl. Darwin, Der imperiale Traum, 57.

³⁹⁸ Vgl. Wendt, Vom Kolonialismus zur Globalisierung, 57.

³⁹⁹ Wendt, Vom Kolonialismus zur Globalisierung, 58.

⁴⁰⁰ Wendt, Vom Kolonialismus zur Globalisierung, 58.

⁴⁰¹ Vgl. Wendt, Vom Kolonialismus zur Globalisierung, 58.

⁴⁰² Vgl. Darwin, Der imperiale Traum, 57-58.

⁴⁰³ Darwin, Der imperiale Traum, 98.

⁴⁰⁴ Vgl. Darwin, Der imperiale Traum, 100.

⁴⁰⁵ Conrad, Globalgeschichte, 139.

„homogene Einheit“ darstellte, sondern sehr unterschiedliche regionale Ausprägungen aufwies. Mit der Expansion nach Asien gewannen europäische Imperien zwar an Bedeutung, aber auch andere Reiche wie das der Osmanen, Moguln oder Chinesen waren Hauptakteure dieser Zeit.⁴⁰⁶ „Portugiesische, niederländische oder britische Kaufleute waren Akteure in einem Spiel, dessen Regeln nicht von ihnen gemacht wurden.“⁴⁰⁷ Auch in wirtschaftlicher Hinsicht kann vor dem 19. Jahrhundert nicht von einer europäischen Übermacht gesprochen werden.⁴⁰⁸

3.2.1.1 Allgemeiner Aufbau im Geschichtsschulbuch

Der Umfang der Auseinandersetzung mit dem Thema der hier untersuchten „Entdeckungsfahrten“ ist in allen Schulbüchern ähnlich und beträgt drei bis vier DIN-A4-Seiten („Zeitbilder“, „Weg durch die Zeiten“) bzw. fünf bis sechs DIN-A5 Seiten („Zeiten, Völker und Kulturen“). Es wird der Aufbereitung dieser globalen Entwicklung also in etwa der gleiche Raum zugesprochen, was die Vergleichbarkeit der verschiedenen Darstellungen gewährleistet, da so Schwerpunktsetzung, etc. auf gleichem Raum erfolgen müssen und sich Unterschiede nicht aus unterschiedlichen ökonomischen Möglichkeiten ergeben können. Sämtliche untersuchte Darstellungen bestehen aus einzelnen Fließtextabschnitten und werden von Grafiken wie Karten, Abbildungen, etc. und/oder Auszügen aus schriftlichen Quellen, die teilweise separat ausgewiesen, teilweise in den Fließtext eingeflochten sind, in unterschiedlichem Ausmaß unterstützt.

Die Textur des Themas sieht in den drei untersuchten Schulbüchern der 1989er Jahre unterschiedlich aus. In „Zeitbilder“ beschäftigen sich zwei getrennte Kapitel mit dem Zeitalter der „Entdeckungen“, während in „Zeiten, Völker und Kulturen“ nur in einem Kapitel darüber geschrieben wird. In „Weg durch die Zeiten“ sind die „Entdeckungsfahrten“ im Kapitel „Eine neue Zeit bricht an: Naturwissenschaften, Erfindungen, Entdeckungen“ eingebettet und bekommen somit kein eigenes Kapitel zugesprochen.

Im Inhaltsverzeichnis zeichnet sich eine Dominanz von chronologisch aufgelisteten Epochenquerschnitten ab. Die Darstellung des Zeitalters der „Entdeckungen“ selbst folgt ebenfalls einer chronologisch-genetischen Vermittlungsstrategie, da sie in sämtlichen untersuchten Medien dem gleichen Schema unterliegt: Zunächst werden die Voraussetzungen geschildert, woraufhin auf die daraus resultierenden Entwicklungen im Sinne der konkreten „Entdeckungsfahrten“ und abschließend auf die darauffolgenden Konsequenzen eingegangen wird. Dieses Schema ist teilweise schon in den Abschnittstiteln erkennbar:

⁴⁰⁶ Vgl. Conrad, 139.

⁴⁰⁷ Conrad, Globalgeschichte, 139.

⁴⁰⁸ Vgl. Conrad, 139.

„Technische und wissenschaftliche Voraussetzungen der Entdeckungsfahrten.“ (Zb84 6, 90.)

„Folgen der Entdeckungen – Verhältnis zu den Eingeborenen“ (ZKV 6, 209.)

Somit ist als wesentliches Darstellungsprinzip das genetisch-chronologische Erzählen zu nennen. Für dieses Verfahren spielt die Zeit eine wesentliche Rolle. Es wird im Zuge dessen die Entwicklung diverser Prozesse anhand von „Ursachen, Handlungen, Interessen, Zwangsläufigkeiten oder Alternativen“⁴⁰⁹ untersucht. Es ist nicht abzustreiten, dass die chronologische Darstellung nicht ganz außen vor gelassen werden kann, damit die Lernenden ein Überblickswissen über den Verlauf der Zeit erhalten und wesentliche geschichtliche Ereignisse angemessen zuordnen können, jedoch ist es schwierig, weltgeschichtliche Aspekte durch solch einen chronologischen Durchgang darzustellen, was Sauer darauf zurückführt, dass die Lernenden keine Verbindungen erschaffen und meist zu viele Details vorhanden sind, „als dass globalere Entwicklungsprozesse überhaupt in Erscheinung treten könnten“⁴¹⁰. Folgende Textstellen stellen nur zwei von mehreren Beispielen dar, die belegen, dass dieses Darstellungsprinzip auch im Fließtext dominiert, da linear aufeinanderfolgende Entwicklungen beschrieben werden:

„In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts gelangte Bartholomäus Diaz bis zur Südspitze Afrikas (1487). Elf Jahre später landete Vasco da Gama mit einem Lotsen an Bord im indischen Hafen Kalikut. [...] Nach der Heimkehr Vasco da Gamas entsandte der portugiesische König noch vier Expeditionen nach Indien. Eine davon unter der Führung Pedro Cabrals führte 1500 zur Entdeckung Brasiliens[.]“⁴¹¹

„Die ersten Ergebnisse schienen für die Portugiesen günstiger zu sein als für die Spanier[.] Dann allerdings entwickelte sich das Verhältnis unvermittelt zugunsten der Spanier. [...] Im Jahre 1513 überschritt Balboa die Landenge von Panama[.] [...] 1519 bis 1521 vernichtete Cortez das Reich der Azteken und eroberte die [...] Gebiete des ehemaligen Mayastaates [...] .] Diesen Großunternehmen folgte eine Kette kleinerer Entdeckungen und Expeditionen[.]“⁴¹² (Hervorhebungen im Original)

Die Darstellung kausaler Zusammenhänge ist beim genetisch-chronologischen Erzählen eine wesentliche Komponente und kann u.a. in folgender Textstelle festgestellt werden:

„Im 15. und 16. Jahrhundert drangen europäische Seefahrer in bisher unbekannte Räume vor, entdeckten neue Erdteile, Reichtümer und Kulturen. Sie stützten sich dabei auf die wissenschaftlichen Erkenntnisse und die Fortschritte in der Navigation und im Schiffsbau, die vorher gemacht worden waren.“⁴¹³

Somit kann festgehalten werden, dass die chronologisch-genetische Vermittlungsstrategie die Darstellung des Zeitalters der „Entdeckungen“ in den Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre vollständig dominiert, da sonst keine anderen Darstellungsprinzipien auszumachen sind.

Durch die vollständige Dominanz dieses Vermittlungsprinzips wird eine eurozentrische Sicht der Dinge suggeriert, da der Anschein erweckt wird, dass die damaligen „Entdeckungen“ auf

⁴⁰⁹ Sauer, Geschichte unterrichten, 54.

⁴¹⁰ Sauer, Geschichte unterrichten, 55.

⁴¹¹ Zb84 6, 90.

⁴¹² ZKV 6, 208.

⁴¹³ Zb84 6, 90.

eine stetige Entwicklung beziehungsweise technische Vormachtstellung der Europäer zurückzuführen sind und sozusagen unabwendbar waren. Dies entspricht nicht einer globalgeschichtlichen Geschichtsschreibung, da diese versucht, vom Denken eines kontinuierlichen Fortschritts, der in der Herausbildung der Vormachtstellung des europäischen Kontinents und der vermeintlichen Entwicklung Europas zur fortschrittlichsten Kultur endet, wegzukommen.

3.2.1.2 Behandelte Themen

Um einen Überblick zu bekommen, welche thematischen Abschnitte innerhalb der Kapitel⁴¹⁴ ausfindig zu machen sind, werden diese in einer Tabelle auf der nächsten Seite aufgelistet:⁴¹⁵ Man kann anhand dieser Tabelle erkennen, dass die Darstellung des Zeitalters der „Entdeckungen“ in den verschiedenen Schulbüchern der 1980er Jahre thematisch sehr ähnlich gestaltet ist. Es wird immer zunächst auf die Voraussetzungen der und danach konkret auf die Erkundungen der Europäer eingegangen. Abschließend liegt der thematische Fokus auf den Folgen dieser Entwicklungen und in zwei Fällen auf dem Auftreten anderer europäischer Akteure:

⁴¹⁴ Die Kapitelüberschriften werden zuerst in der Tabelle angeführt und sind fett markiert.

⁴¹⁵ Bei „Zeitbilder“ und „Zeiten, Völker und Kulturen“ handelt es sich um die tatsächlichen Überschriften, die das Thema des folgenden Abschnitts benennen. In „Weg durch die Zeiten“ sind keine Überschriften ausfindig zu machen, weshalb die Benennung thematischer Abschnitte eigenständig durchgeführt wurde.

„Zeitbilder“ – „Die „Entdeckungsfahrten der Portugiesen und Spanier“, „Die Spanier zerstören indianische Reiche und begründen die hispanoamerikanische Welt“	„Zeiten, Völker und Kulturen“ – „Die grossen geographischen Entdeckungen“	„Weg durch die Zeiten“ – „Eine neue Zeit bricht an – Naturwissenschaften, Erfindungen, Entdeckungen“
Technische und wissenschaftliche Voraussetzungen der Entdeckungsfahrten	Die Entdeckungsfahrten der Portugiesen	Entwicklungen in den Naturwissenschaften und des damit einhergehenden neuen Weltbilds
Die Entdeckungsfahrten der Portugiesen	Christoph Kolumbus – Spanische Entdeckungen	Entdeckungsreisen der Spanier Kolumbus, Balboa, Vespucci sowie der Portugiesen da Gama und Magalhaes
Die Portugiesen in Indien	Weitere Entdeckungen der Spanier und der Portugiesen	Aufteilung der neu entdeckten Gebiete
Kolumbus entdeckt einen neuen Erdteil	Folgen der Entdeckungen – Verhältnis zu den Eingeborenen	Eroberung der amerikanischen Hochkulturen und deren Folgen
Balboa erreicht den stillen Ozean	Berührung mit außereuropäischen Kulturen	Auftreten anderer europäischer Akteure als koloniale Konkurrenten
Magellans Weltumsegelung	Auftreten anderer europäischer Völker als Konkurrenten	
Die politischen und wirtschaftlichen Folgen der Entdeckungsfahrten		
Die Erweiterung des Weltbildes		
Cortés und Pizarro erobern Mexiko und Peru		
Altamerika		

Räumlicher Fokus

Es ist in allen drei untersuchten Geschichtsschulbüchern ein deutlicher Fokus auf europäische Räume und Akteure erkennbar, was sich schon anhand der in vorangehender Tabelle aufgelisteten Abschnittstitel erkennen lässt. Im Mittelpunkt stehen eindeutig die Portugiesen und Spanier, ihnen wird somit auch der meiste Platz in der Darstellung eingeräumt. Dieser Fokus zeigt sich schon im ersten Teil der Darstellung, die sich den Voraussetzungen der „Entdeckungsfahrten“ widmet. Es werden bloß kulturelle Entwicklungen wie etwa in den Naturwissenschaften und im Geistesleben thematisiert, die auf europäischen Boden stattfanden.⁴¹⁶ Sämtliche andere Entwicklungen, die nicht in (West)Europa auftraten, kommen nicht vor. Andere Räume werden auch in den nachfolgenden Schilderungen meist nur als erreichte Gebiete der Europäer erwähnt und nicht detaillierter geschildert, wie etwa in folgender Textstelle:

„Während die Portugiesen bemüht waren, ihr Überseereich durch Stützpunkte in Indien, China, Arabien und Afrika abzusichern, [...] gingen die Entdeckungen der Spanier seit 1513 rasch in die Tiefe des neuen Kontinents. Im Jahre 1513 überschritt *Balboa* die Landenge von Panama und nahm den Großen Ozean [...] für Spanien in Besitz. 1519 bis 1521 vernichtete *Cortez* das Reich der Azteken und eroberte die [...] Gebiete des ehemaligen Mayastaates [...] .] Diesen Großunternehmen folgte eine Kette kleinerer Entdeckungen und Expeditionen, in deren Verlauf die Spanier bis 1550 ihre Herrschaft von Kalifornien und Florida im Norden bis tief nach Chile in Argentinien im Süden sicherten.“⁴¹⁷

Eine Ausnahme bilden die amerikanischen Hochkulturen, da sie die einzigen außereuropäischen Akteure darstellen, über jene man in den untersuchten Lehrwerken etwas mehr erfährt:

„Vor allem auf der Halbinsel Yukatan hatten die **Mayas** Stadtstaaten mit großen Tempelbezirken errichtet. Im Hochland von Mexiko befand sich das **Reich der Azteken**. Mittelpunkt des Reichen war die Stadt Tenochtitlán [...]. Das Stadtbild wurde von der Tempelpyramide des Kriegsgottes beherrscht[.] Im **Inkareich** im Hochland von Peru herrschte ein Gottkönig. Er stützte sich auf eine zentralistische Verwaltung und ein gut ausgebildetes Heer. [...] Bei Azteken, Inkas und Mayas stand die Kunst der Edelmetallverarbeitung in hoher Blüte.“⁴¹⁸ (Hervorhebungen im Original)

Allerdings handelt es sich im Vergleich zu den Details über die Europäer auch bei der Schilderung der amerikanischen Hochkulturen nur um eine geringe Menge an Informationen, die in Bezug zu den Europäern stehen. Asiatische Gebiete, mit denen die Europäer in Berührung kamen, werden hingegen meist außen vor gelassen oder nur in wenigen Sätzen behandelt.

Der Fokus auf die außereuropäischen Akteure zeigt sich auch daran, dass die Schilderung der Konsequenzen vorrangig jene für die Europäer behandelt:

⁴¹⁶ Wobei an dieser Stelle der Begriff „europäisch“ schon zu weit gefasst ist und es eigentlich nur um Entwicklungen auf west- bzw. mitteleuropäischen Gebiet handelt. Süd- und osteuropäische Räume werden ebenso wenig behandelt wie außereuropäische Akteure.

⁴¹⁷ ZVK 6, 208.

⁴¹⁸ WdZ 2, 99.

„Die Rückwirkungen der Entdeckungen und Eroberungen **auf die europäische Welt** waren vielschichtig.“⁴¹⁹ (Hervorhebungen durch A. R.)

„Die Entdeckung der Neuen Welt zog eine Reihe von politischen und wirtschaftlichen Folgen nach sich. Vor allem verlagerte sich der politische und wirtschaftliche Schwerpunkt Europas von Mittelmeer und Ostsee an den Atlantik. [...] Aus den überseeischen Gebieten wurden Produkte nach Europa gebracht, die bisher [...] nicht bekannt waren.(.) [...] Der riesige Strom von Edelmetallen [...] führte in letzter Konsequenz zu Geldentwertungen und zur Verarmung des grundbesitzenden Adels und der Handwerker.“⁴²⁰

Wenn man sich mit dem räumlichen Fokus beschäftigt, ist es auch nötig, vorhandene Kartenmaterialen zu untersuchen, da diese ein geeignetes Mittel darstellen, um die (gesamte) Welt räumlich darzustellen. In den Darstellungen des Zeitalters der „Entdeckungen“ lässt sich in lediglich einem von drei Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre eine Landkarte finden. Es kann zudem nur von einem Kartenausschnitt gesprochen werden kann, da nur der westliche Teil von Europa und Afrika sowie der amerikanische Doppelkontinent gezeigt werden. Durch die Aufnahme dieses Kartenausschnitts in das Schulbuch wird so vor allem wiederum den Vorgängen in der westlichen Welt Bedeutung geschenkt. Sämtliche andere Erdteile erscheinen als Nebensächlich, selbst Asien wird nicht dargestellt, obwohl es in Kontakt mit den Europäern kam. Es zeigt sich somit ein deutlicher Fokus auf europäische Räume bzw. Akteure, eine Bevorzugung der amerikanischen Hochkulturen gegenüber den erkundeten asiatischen Gebieten sowie eine Nichtbeachtung sämtlicher Gebiete, die keinen Bezug zu Europa aufweisen, was den im Text geschürten Eindruck bestätigt. In diesem findet sich nämlich keine Erwähnung anderer sich damals ebenfalls ausdehnender Mächte wie etwa des Ming-Reichs, des Großfürstentums Moskau oder diverser islamischer Staaten statt – auch nicht an einer anderen Stelle der übergeordneten Themenkomplexe der Frühen Neuzeit. Dadurch entsteht der Eindruck, dass sich zur damaligen Zeit bloß Europa dynamisch ausgedehnt hat, während die restliche Welt statisch erscheint und keine Entwicklung zugeschrieben bekommt, obwohl es diese sehr wohl gab. Somit ist hier eine deutliche eurozentrische Herangehensweise erkennbar, da der Eindruck eines dynamischen, sich weiterentwickelten Zentrums der Welt namens Europa entsteht, während die restliche Welt nicht als erwähnenswert erscheint, sofern sie nicht in Kontakt mit Europa trat. Selbst jene Räume, die durch ihren Kontakt mit Europa in den Darstellungen aufscheinen, werden bloß oberflächlich geschildert und wirken somit als den Europäern untergeordnet. Somit wird den Lernenden durch die untersuchten Geschichtsschulbücher der 1980er Jahre der Eindruck, dass andere Räume bzw. Akteure erst dann interessant werden, wenn ein Bezug zu Europa gegeben ist, vermittelt und der europäische Kontinent wird durch die Aussparung sämtlicher anderer Gebiete, die in keinem Kontakt zu Europa standen, als einziger sich

⁴¹⁹ ZVK 6, 209.

⁴²⁰ Zb84 6, 92.

entwickelnder und ausdehnender Raum konstruiert. Es handelt sich in dieser Hinsicht somit eindeutig um eine fast ausschließlich europäische, also eurozentrische Geschichtsdarstellung einer globalen Entwicklung.

Fachlicher Fokus

In „Zeitbilder“ folgt die Aufbereitung des Zeitalters der „Entdeckungen“ zum größten Teil einer politikgeschichtlichen Darstellung, da zahlreiche Textstellen, die der folgenden ähneln, zu finden sind:

„Einer Streitmacht von etwa mehr als 500 Mann unter der Führung von Hernán Cortés gelang es 1519, bis in das Hochland von Mexiko vorzudringen und den Kaiser Moctezuma in seiner Hauptstadt Technotitlan gefangen zu nehmen. Ein Aufstandsversuch wurde [...] niedergeschlagen. An der Stelle der [...] alten Lagunenstadt entstand als neue Gründung Mexiko, das später Sitz des spanischen Vizekönigs von Neuspanien werden sollte.“⁴²¹

Es werden wirtschaftliche Aspekte bloß im Abschnitt „Die politischen und wirtschaftlichen Folgen der Entdeckungsfahrten“ etwas genauer dargestellt, jedoch auch nur im Gleichschritt mit den politischen Konsequenzen:

„Vor allem verlagerte sich der politische und wirtschaftliche Schwerpunkt Europas von Mittelmeer und Ostsee an den Atlantik. Die italienischen Seestädte und Handelsstädte, die bisher das europäische Handelsleben beherrschten, verloren an Bedeutung. Portugal und Spanien, die Niederlande, England und Frankreich stiegen zu den führenden Handelsnationen der Welt auf. [...] Der Welthandel erfuhr einen neuen Aufschwung. Aus den überseeischen Ländern wurden Produkte nach Europa gebracht, die bisher wenig oder gar nicht bekannt waren. Der riesige Strom von Edelmetallen [...] führte in letzter Konsequenz zu Geldentwertungen und zur Verarmung des grundbesitzenden Adels und der Handwerker.“⁴²²

Ansonsten findet sich wirtschaftsgeschichtliches Wissen immer nur in kurzen Textteilen wieder und wird meist nicht genauer erläutert:

„Es waren portugiesische Seefahrer, die aus wirtschaftlichen und religiösen Gründen [...] entlang der westafrikanischen Küste nach Süden vorstießen.“⁴²³

„Die Portugiesen legten in Indien Stützpunkte an, verdrängten die arabischen Kaufleute und zogen vor allem aus dem Gewürzhandel reichen Gewinn.“ [...] [S]eine [Anm.: Portugals] Hauptstadt Lissabon entwickelte sich zur Handelsmetropole Europas.“⁴²⁴

Auch kulturgeschichtliches Wissen taucht innerhalb der Darstellung des Zeitalters der „Entdeckungen“ in „Zeitbilder“ nur sehr sporadisch auf. Es wird im vorangehenden Kapitel auf die kulturellen Voraussetzungen der europäischen Erkundungen eingegangen und erwähnt, dass die Portugiesen „aus religiösen Gründen“ ihre Seefahrten unternahmen. Im Abschnitt zu den politischen und wirtschaftlichen Folgen wird darauf verwiesen, dass „[e]uropäische Zivilisation

⁴²¹ Zb84 6, 93.

⁴²² Zb84 6, 92.

⁴²³ Zb84 6, 90.

⁴²⁴ Zb84 6, 90.

und christlicher Glaube [...] die neu entdecken Erdteile“⁴²⁵ durchdrangen, jedoch nicht näher ausgeführt. Auch die Beschreibung der Hochkulturen auf dem amerikanischen Doppelkontinent, in der auf Steinmonumente, Straßennetze, Herrschaftsform, etc. eingegangen wird, erfolgt innerhalb weniger Zeilen.⁴²⁶

Auch in „Zeiten, Völker und Kulturen“ liegt der Fokus auf Politikgeschichte. Wirtschaftsgeschichtliches Wissen wird auch hier bloß oberflächlich erwähnt und nicht näher ausgeführt wie etwa in folgender Textstelle:

„Italienische Handels- und Seeleute ergriffen aus wirtschaftlichen Gründen die Initiative.“⁴²⁷

Kulturgeschichtliches Wissen nimmt etwas mehr Platz ein als in „Zeitbilder“. So wird fast eine ganze Seite den Bedeutungen der „geographischen Entdeckungen in kultureller und religiöser Hinsicht“⁴²⁸ gewidmet, jedoch nur als „Rückwirkungen der Entdeckungen und Eroberungen auf die europäische Welt“⁴²⁹, also mit einem deutlichen Fokus auf die Folgen für die europäischen Akteure, was die aufgestellte These des räumlichen Fokus‘ auf Europa bestätigt.

Im Schulbuch „Weg durch die Zeiten“ lässt sich wiederum kulturgeschichtliches Wissen über den europäischen Raum als Voraussetzungen für die „Entdeckungen“ finden, wie etwa die Entwicklungen in den Naturwissenschaften, das Entstehen eines neuen Weltbilds, etc. An dieser Stelle ist anzumerken, dass diese Themen auch in den anderen beiden Schulbüchern ausführlich angeführt werden, jedoch nicht innerhalb des eigentlichen Kapitels über das Zeitalter der „Entdeckungen“, sondern schon in vorangegangenen Abschnitten.

In „Weg durch die Zeiten“ finden sich wie in den beiden anderen Medien kaum wirtschaftsgeschichtliche Aspekte mit Ausnahme folgender zwei Textstellen:

„Da die Osmanen den Handel über die Seidenstraße erschwerten, hatten Portugiesen und Genuesen schon im Spätmittelalter einen neuen Seeweg nach Indien gesucht.“⁴³⁰

„Nachdem sein [Anm. Portugals] Kriegsheld **Albuquerque** den arabischen Handel verdrängt hatte, besaß es ein Monopol im ertragreichen Gewürzhandel.“⁴³¹ (Hervorhebungen im Original)

Kulturgeschichtliche Darstellungen außereuropäischer Räume, die näheren Einblick in die Verfasstheit dieser Gesellschaften geben, lassen sich wie in den beiden anderen Geschichtsschulbüchern nur in Bezug auf die amerikanischen Hochkulturen finden:

⁴²⁵ Zb84 6, 92.

⁴²⁶ Vgl. Zb84 6, 93.

⁴²⁷ ZVK 6, 206

⁴²⁸ ZVK 6, 209.

⁴²⁹ ZVK 6, 209.

⁴³⁰ WdZ 2, 99.

⁴³¹ WdZ 2, 99.

„Städte und Bewässerungsanlagen verfielen, die Knotenschnüre gerieten in Vergessenheit, die indianischen Religionen wurden verboten. [...] Die grosse Masse der Bevölkerung, **Indianer** und **Mestizen** oder Mischlinge, war versklavt oder lebte in völliger Abhängigkeit. Ein drückender feudaler **Kolonialismus** entstand, den auch das Christentum kaum zu mildern vermochte.“⁴³² (Hervorhebungen im Original)

Ansonsten folgt die Aufbereitung des Zeitalters der „Entdeckungen“ auch im Schulbuch „Weg durch die Zeiten“ weitgehend einer linearen politikgeschichtlichen Darstellung, wofür folgende zwei Textstellen als Beispiel dienen:

„Die neu entdeckten Gebiete teilen Spanier und Portugiesen untereinander auf. **Portugal** setzte sich an den Küsten Afrikas, Arabiens und Indiens und auf den Sundainseln fest.“⁴³³ (Hervorhebungen im Original)

„Die Abgrenzung beider Kolonialreiche stellte der Portugiese Cabral in Frage, der in Südamerika landete und Brasilien für Portugal in Besitz nahm. Der Papst fällte den **Schiedsspruch von Tordesillas[.]**“⁴³⁴ (Hervorhebungen im Original)

In der Aufbereitung des Zeitalters der „Entdeckungen“ dominiert somit in allen untersuchten Schulbüchern der 1980er Jahre eine politikgeschichtliche Darstellung, da am meisten Platz für die Schilderung politischer Aktionen in Anspruch genommen wird. Wirtschaftliches Wissen wird entweder nur beiläufig erwähnt oder oberflächlich innerhalb weniger Zeilen beschrieben. Hinsichtlich der Kulturgeschichte erscheint vorrangig jene auf europäischem Raum sowie in geringerem Ausmaß jene der amerikanischen Hochkulturen als erwähnenswert. Wirtschafts- und Kulturgeschichte stehen somit nicht im Fokus. Dies bedeutet, dass den Lernenden Politikgeschichte, die oft mit einer nationalen Geschichtsschreibung sowie einer Geschichte der „großen Männer“ einhergeht, als wesentliche Darstellungsform in Geschichtsschulbüchern nahe gebracht wird – auch wenn es sich um die Darstellung globaler Entwicklungen handelt, für die sich auch die globalgeschichtlich wesentlichen Themenfelder der Wirtschafts- und Kulturgeschichte zur Aufbereitung anbieten würden.

3.2.1.3 Zur Darstellung von Kontakten und Netzwerken

Was die Untersuchungen des räumlichen und thematischen Fokus nahelegen, bestätigt die Analyse hinsichtlich der Frage, ob und wie überregionale Kontakte und Netzwerke, die zur damaligen Zeit erstmals entstanden, dargestellt werden. Wie bereits erwähnt herrscht die Tendenz in den Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre vor, die Vorgehensweise der europäischen Akteure linear zu beschreiben. Im Zuge dessen werden die damals entstandenen Kontakte nicht

⁴³² WdZ 2, 99.

⁴³³ WdZ 2, 99.

⁴³⁴ WdZ 2, 99.

näher ausgeführt werden, was u.a. folgende Textstelle über die Seefahrten der Portugiesen zeigt:

„[S]ie drangen [...] über die [...] Azoren und die Kanarischen Inseln bis in den Golf von Guinea vor. In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts gelangte Bartholomäus Diaz bis zur Südspitze Afrikas (1487). Elf Jahre später landete Vasco da Gama [...] im indischen Hafen Kalikut. [...] Die Portugiesen legten in Indien Stützpunkte an, verdrängten die arabischen Kaufleute und zogen vor allem aus dem Gewürzhandel reichen Gewinn. Durch ein Jahrhundert beherrschte das kleine Land am Atlantik den Indienhandel, seine Hauptstadt Lissabon entwickelte sich zur Handelsmetropole.“⁴³⁵

Die weitgehende Aussparung oder nur oberflächliche Behandlung wirtschaftsgeschichtlicher Themen hat zur Folge, dass wirtschaftliche Kontakte nicht konkret thematisiert werden. Es wird zwar meist erwähnt, dass Handel betrieben wurde bzw. wirtschaftliche Interessen die primären Beweggründe für die „Entdeckungsfahrten“ waren, jedoch kommt nicht hervor, welche konkreten Akteure an diesen Austauschbeziehungen beteiligt waren und wie sie sich gestalteten. So werden etwa asiatische Kaufleute gar nicht erwähnt, obwohl diese häufig mit den Portugiesen in Kontakt kamen und den Handel wesentlich mitbestimmten.⁴³⁶ Solche wirtschaftlichen Vernetzungen werden – wenn überhaupt – bloß auf knappen Raum dargestellt, wodurch kaum sichtbar wird, dass es sich um rege Kontakte zwischen verschiedenen Akteuren handelt.

„Der Welthandel erfuhr einen erneuten Aufschwung. Aus den überseeischen Ländern wurden Produkte nach Europa gebracht, die bisher wenig oder gar nicht bekannt waren [...]. Der riesige Strom von Edelmetallen, der von Europa nach Amerika floß, führte in letzter Konsequenz zu Geldentwertungen und zur Verarmung des grundbesitzenden Adels und der Handwerker.“⁴³⁷

„Während die Portugiesen bemüht waren, ihr Überseereich durch Stützpunkte in Indien, China, Arabien und Afrika abzusichern [...].“⁴³⁸

Die Erwähnung von Stützpunkten sowie von Warenflüssen deutet auf die entstehende wirtschaftliche Vernetzung der Welt hin, jedoch wird nicht thematisiert, wie sich die wesentlichen Interaktionen innerhalb dieser Vernetzung äußerten, welche Akteure daran in welcher Form beteiligt waren, usw. Zudem erfolgt keine visuelle Unterstützung durch das Einfügen von Landkarten.

Kulturelle Kontakte, wie sie im Zuge der Missionierung oder der Vermischung von europäischen Siedlern mit der lokalen Bevölkerung entstanden sind, werden in unterschiedlichem Ausmaß in den untersuchten Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre aufgegriffen. In „Zeitbilder“

⁴³⁵ Zb84 6, 90.

⁴³⁶ Vgl. Wendt, Vom Kolonialismus zur Globalisierung, 58.

⁴³⁷ Zb84 6, 92.

⁴³⁸ ZVK 6, 208.

werden solche Kontakte fast gänzlich außen vor gelassen.⁴³⁹ Ein konkreter kultureller Kontakt wird im Auszug aus Kolumbus‘ Tagebuch ersichtlich:

„Sofort sammelten sich an jener Stelle zahlreiche Eingeborene der Insel an. [...] [So] gedachte ich sie mir zu Freunden zu machen und schenkte also einigen unter ihnen rote Kappen und Halsketten [...], worüber sie sich ungemein freuten. Sie führten keine Waffen mit sich, die ihnen nicht einmal bekannt waren.“⁴⁴⁰

In „Zeiten, Völker und Kulturen“ wird im Abschnitt „Berührung mit außereuropäischen Kulturen“ die Missionierung genauer geschildert wird. Ansonsten lassen sich auch hier keine Schilderungen kultureller Kontakte finden.

In „Weg durch die Zeiten“ werden erste Kontakte zwischen den Spaniern und den Indigenen sichtbar, wie etwa in folgender Textstelle:

Die Konquistadoren erbeuteten [...] unermeßliche Schätze, zerstörten aber gleichzeitig die Hochkulturen. [...] Die grosse Masse der Bevölkerung, **Indianer** und **Mestizen** oder Mischlinge, war versklavt oder lebte in völliger Abhängigkeit. [...] Die Indianer starben in Massen, da sie schwere Arbeit nicht gewöhnt waren. Geistliche [...] nahmen sich ihrer an und erreichten Erleichterungen. Mit der Verwendung von Negersklaven begann aber der unmenschliche **Sklavenhandel**, der [...] Millionen von Negern nach Amerika brachte.“⁴⁴¹ (Hervorhebungen im Original)

Andere kulturelle Kontakte zwischen europäischen und außereuropäischen Akteuren werden jedoch auch in „Weg durch die Zeiten“ ausgespart. Kulturelle Kontakte und Vernetzungen, wie sie etwa durch die freiwillige und erzwungene Migration sowie durch die Missionierung stattfanden, nehmen im untersuchten Diskurs somit nur eine unbedeutende Rolle ein.

In nur einem der drei untersuchten Geschichtsschulbücher erfolgt bloß einmal ein dezidierter Hinweis auf die wachsende Vernetzung der Welt, der jedoch nicht innerhalb der konkreten Kapitel über das Zeitalter der „Entdeckungen“ zu finden ist, sondern in der allgemeinen Einleitung zur Frühen Neuzeit in „Zeiten, Völker und Kulturen“:

„Die Neuzeit wird durch ein enges Zusammenwachsen aller Kontinente und eine Wandlung in allen Lebensbereichen charakterisiert.“⁴⁴²

Jedoch handelt es sich auch hier um eine äußerst vage und knappe Beschreibung und es kommt im Zuge der Darstellung des Zeitalters der „Entdeckungen“ nicht hervor, in welchen konkreten Kontakten und Vernetzungen sich dieses „Zusammenwachsen aller Kontinente“ äußert. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass der Fokus fast ausschließlich auf europäischen Akteuren und Räumen sowie auf Politikgeschichte liegt. So muss festgehalten werden, dass kulturelle

⁴³⁹ mit der Ausnahme: „Europäische Zivilisation und christlicher Glaube durchdrangen die neu entdeckten Erdteile.“ (Zeitbilder, 1984, 92) Wobei auch hier kaum von der Darstellung eines konkreten Kontakts gesprochen werden kann, da es sich lediglich um die Erwähnung einer Entwicklung handelt.

⁴⁴⁰ Zb84 6, 92.

⁴⁴¹ WdZ 2, 99.

⁴⁴² ZVK 6, 199.

sowie wirtschaftliche Kontakte in den Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre nur eine geringe Rolle in der Darstellung des Zeitalters der „Entdeckungen“ einnehmen und nur sehr begrenzt thematisiert werden. Somit erfährt man auch sehr wenig über verschiedenste Interaktionsformen unterschiedlicher Akteure. Es ist kein Fokus auf das Herausarbeiten weiterführender Interaktionen und daraus entstehender Vernetzungen verschiedener Räumen im Sinne einer globalgeschichtlichen Geschichtsschreibung erkennbar, wodurch es den Darstellungen des Zeitalters der „Entdeckungen“ in den Geschichtsschulbüchern der 1980ern nicht gelingt, hervorzuheben, dass in der damaligen Zeit „weltgeschichtlich erstmals dauerhafte globale Kulturkontakte“ in Form von verschiedenen Interaktionen (Handel, Missionierung, Kommunikation, ...) sowie Vernetzungen unterschiedlicher Art (Kommunikationswege, Handelsnetzwerke, Pflanzenaustausch, Migrationsbewegungen, ...) entstanden. Somit muss man an dieser Stelle zu dem Schluss kommen, dass der globalgeschichtliche Fokus auf Interaktionen und Vernetzungen noch nicht in die Schulbuchgestaltung vorgedrungen ist.

3.2.1.4 Zur diskursiven Konstruktion der verschiedenen Akteure

Europäische Akteure

Da den Europäern deutlich mehr Platz geschenkt wird als den außereuropäischen Akteuren, stellt sich primär die Frage nach ihrer Darstellung.

Aktive Europäer

Es lässt sich feststellen, dass die Europäer im Gegensatz zu den Nichteuropäern, sofern diese überhaupt vorkommen, immer als aktiv geschildert werden:

„Die neu entdeckten Gebiete teilten Spanier und Portugiesen untereinander auf.“⁴⁴³

„Cortés und Pizarro erobern Mexiko und Peru“⁴⁴⁴

„Genuesen erbrachten [...] die ersten Pionierleistungen.“⁴⁴⁵

Durch diese Konstruktion der aktiven Europäer und die weitgehende Aussparung nichteuropäischer Akteure entsteht der Eindruck, dass die Europäer sämtliche globale Kontakte der damaligen Zeit, wie etwa den Aufbau eines Wirtschaftsnetzwerks, alleine dominierten, obwohl zum Beispiel asiatische Akteure sehr wohl eine wesentliche Rolle spielten und den damals entstandenen Handel mit den Europäern wesentlich mitbestimmten. Als beispielhafte Textstelle lässt sich

⁴⁴³ WdZ 2, 99.

⁴⁴⁴ Zb84 6, 93.

⁴⁴⁵ ZVK 6, 206.

folgende anführen, in welcher die Portugiesen als aktiv und somit den Handel allein bestim mend erscheinen:

„Die Portugiesen legten in Indien Stützpunkte an, verdrängten die arabischen Kaufleute und zogen vor allem aus dem Gewürzhandel reichen Gewinn. Durch ein Jahrhundert beherrschte das kleine Land am Atlantik den Indienhandel, seine Hauptstadt Lissabon entwickelte sich zur Handelsmetropole Europas [.]“⁴⁴⁶

Zudem wird wiederum der Eindruck verstärkt, dass bloß Europa sich dynamisch weiterentwickelte. Hier lässt sich somit abermals eine eurozentrische Herangehensweise erkennen, die nicht den globalgeschichtlichen Forderungen, Globalisierung als Folge von Taten ausschließlich europäischer Akteure zu sehen, entspricht.

Europäer als heldenhafte Entdecker und fortschrittliche Eroberer

Die lineare Schilderung der Taten der Europäer erfolgt zwar auf den ersten Blick weitgehend neutral, jedoch lässt die genauere Analyse der Mikroebene erkennen, dass eine Tendenz zur Stilisierung der Europäer zu heldenhaften „Entdeckern“ sowie deren „Entdeckungen“ zu großen Errungenschaften vorhanden ist. Dies zeigt sich unter anderem durch die Verwendung bestimmter Formulierungen wie etwa im Geschichtsschulbuch „Zeiten Völker und Kulturen“ durch die Kapitelüberschrift „Die **grossen** geographischen Entdeckungen“⁴⁴⁷ (Hervorhebungen durch A.R.). Durch die Beifügung des Adjektivs „groß“ werden die „Entdeckungen“ zu bedeutenden Errungenschaften stilisiert, die die Europäer erzielten, was wiederum die Europäer als heldenhafte „Entdecker“ und Eroberer erscheinen lässt. Ebenso verhält es sich in folgenden Textstellen, entweder durch den Vergleich mit früheren Handlungen oder durch die Betonung der widrigen Bedingungen, die die Europäer durchlebten:

„Aber ihre [Anm.: der Portugiesen und Genuesen] Fahrten entlang der Westküste Afrikas waren **nur** Erkundungen gegenüber den [Entdeckungsreisen], die nun begannen.“⁴⁴⁸ (Hervorhebungen durch A.R.)

„**Unter unsäglichen Mühen** durchquerten sie Urwälder, überschritten sie Flüsse und Gebirge und eroberten das Land.“⁴⁴⁹ (Hervorhebungen durch A. R.)

„Nach vergeblichen früheren Versuchen landeten die Spanier 1532 unter Pizarro an der Pazifikküste Perus und eroberten **in einem waghaligen Unternehmen** das Reich der Inka.“⁴⁵⁰ (Hervorhebungen durch A. R.)

Ebenso verhält es sich in folgenden Textstellen:

⁴⁴⁶ Zb84 6, 90.

⁴⁴⁷ ZVK 6, 206.

⁴⁴⁸ WdZ 2, 98.

⁴⁴⁹ WdZ 2, 99.

⁴⁵⁰ ZVK 6, 208.

„Den krönenden Abschluß aller Entdeckungsfahrten, die in dieser Zeit unternommen wurden, stellt die Weltumsegelung des in spanischen Diensten stehenden Portugiesen Ferdinand Magellan dar (1519-1522).“⁴⁵¹

„1498 krönte der Portugiese **Vasco da Gama** die Versuche, Indien auf dem Seeweg um Afrika zu erreichen, mit der Landung in Indien.“⁴⁵² (Hervorhebungen im Original)

Durch das adjektivisch gebrauchte Partizips „krönenden“ sowie die Verwendung des Verbs „krönte“ werden die „Entdeckungen“ der Europäer als besonders herausragend konstruiert.

Zudem lässt sich in allen untersuchten Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre ein Fokus auf europäische Einzelpersonen feststellen, was sich zum Beispiel in „Zeiten, Völker und Kulturen“ schon an der Überschrift „Christoph Kolumbus – Spanische Entdeckungen“ zeigt. In „Weg durch die Zeiten“ werden nicht nur die allseits bekannten Einzelpersonen wie Kolumbus und da Gama erwähnt, sondern auch weniger bekannte:

„Der Kreis der Entdeckungsreisen wurde geschlossen, als der Portugiese **Magalhães** in spanischen Diensten 1519-1522 die Welt umsegelte. [...] **Portugal** setzte sich an den Küsten Afrikas, Arabiens und Indiens und auf den Sudaninseln fest. Nachdem sein Kriegsheld **Albuquerque** den arabischen Handel verdrängt hatte, besaß es ein Monopol im ertragreichen Gewürzhandel. [...] Die Abgrenzung beider Kolonialreiche stellte der Portugiese **Cabral** in Frage.[.]“⁴⁵³ (Hervorhebungen im Original)

Neben der Verwendung bestimmter Formulierungen dient die Darstellung der Eroberung der amerikanischen Hochkulturen durch Cortés dieser Stilisierung der Europäer zu heldenhaften Entdeckern, was ebenso wie der Fokus auf Politikgeschichte an eine klassische, veraltete Geschichtsschreibung der „Taten großer Männer“ erinnert, die sich an einer Nationalgeschichtsschreibung orientiert. Die Eroberung des Azteken-Reiches durch Cortés erscheint einzigartig, jedoch führte nicht allein die technische Überlegenheit der Europäer zu dieser Eroberung, sondern es spielten noch weitere Aspekte mit. So waren einige Völkern ihren eigenen Herrschern gegenüber feindlich gesinnt und zudem machte sich ein kultureller Schock innerhalb des -Volkes breit, als sie auf die Europäer trafen, da sie diese nicht verstanden. Außerdem erfolgte durch das Einschleppen von Krankheiten und durch das folgende Versterben vieler Einwohner und Einwohnerinnen eine demographische Katastrophe, was die Eroberung erleichterte.

In den Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre lässt sich jedoch eine Tendenz erkennen, den Fokus auf die technische Überlegenheit der Europäer zu legen:

„Die Überlegenheit der Spanier bestand im Einsatz von Feuerwaffen und in der Anwendung der Reiterei.“⁴⁵⁴

⁴⁵¹ Zb84 6, 92.

⁴⁵² WdZ 2, 99.

⁴⁵³ WdZ 2, 99.

⁴⁵⁴ ZVK 6, 210.

„Einer Streitmacht [...] gelang es 1519, bis in das Hochland von Mexiko vorzudringen und den Kaiser Moctezuma [...] gefangen zu nehmen. Ein Aufstandsversuch wurde mit Hilfe indianischer Verbündeter und dem Vorteil der europäischen Feuerwaffen niedergeschlagen.“⁴⁵⁵

„Die ihnen an Zahl weit überlegenen Indianer besiegten sie mit Hilfe von Feuerwaffen.“⁴⁵⁶

Lediglich in „Zeiten, Völker und Kulturen“ wird betont, dass der rasche Niedergang der latein-amerikanischen Kulturen auch mit ihrem theokratischen Aufbau zu tun hatte, jedoch findet man auch hier nichts über einen kulturellen oder demographischen Schock. Durch die Aussparung dieses Wissens, das keinen Einlass in den Diskurs rund um die Darstellung des Zeitalters der „Entdeckungen“ in den Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre gefunden hat, und durch die Betonung der europäischen technischen Überlegenheit, rückt die vermeintliche Überlegenheit der Europäer gegenüber der außereuropäischen Bevölkerung in den Vordergrund, was wiederum der Stilisierung dieser als große, fortschrittliche „Entdecker“ und Eroberer betont.

Europäer als grausame Zerstörer und Ausbeuter

Die Darstellung der negativen Rollen der Europäer, wie etwa als brutale Zerstörer der alten Hochkulturen, Sklavenhandel betreibende Ausbeuter und gewalttätige Missionare, nimmt unterschiedlich viel Platz in den Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre ein.

In „Zeitbilder“ wird die Brutalität, mit der die Europäer im Zuge der Eroberung der Neuen Welt durchgriffen, durch die Abbildung eines Stichs aus dem 16. Jahrhundert, der das Niedermetzeln von Indianern durch Pizarros Truppen zeigt, deutlich. Zudem wird aktiv auf die unterschiedlichen Sichtweisen des europäischen Helden Cortés hingewiesen:

„Neben der Sicht des Cortés als grausamer Zerstörer einer altindianischen Kultur gilt er als Begründer des neuen, hispanoamerikanischen Mexikos.“⁴⁵⁷

Diverse andere negative Aspekte der Taten der Europäer wie Ausbeutung und Sklavenhandel sowie gewalttätige Missionierung werden nicht erwähnt.

In „Zeiten, Völker und Kulturen“ bleiben die Zerstörung der Hochkulturen und das Betreiben von Sklavenhandel unerwähnt. Die Brutalität der Spanier in Amerika im Zuge der Missionierung wird hingegen etwas näher ausgeführt, indem diverse Intellektuelle zitiert werden, wie etwa folgende Worte von Las Casas:

„Gott... erträgt schwer die Beleidigungen, die Sünden, die Unterdrückung und Tyrannie, die Räubereien und Metzeleien, welche von den Spaniern in den indischen Ländern begangen werden.“⁴⁵⁸

⁴⁵⁵ Zb84 6, 93.

⁴⁵⁶ WdZ 2, 99.

⁴⁵⁷ Zb84 6, 93.

⁴⁵⁸ ZVK 6, 209.

In „Weg durch die Zeiten“ wird den negativen Rollen der Europäer am meisten Raum gewidmet. Neben dem Hinweis auf die Zerstörung der alten Hochkulturen wird geschildert, dass „[d]ie große Masse der Bevölkerung, **Indianer** und **Mestizen** oder Mischlinge, [...] versklavt [war] oder [...] in völliger Abhängigkeit [...] [lebte].“⁴⁵⁹ Zudem wird auf die Entstehung eines „drückende[n] **feudale[n] Kolonialismus**“⁴⁶⁰ und den Beginn des „unmenschliche[n] **Sklavenhandel[s]**“⁴⁶¹ hingewiesen.

Europäer als Kaufleute und Missionare

In „Weg durch die Zeiten“ wird explizit erwähnt, dass es sich bei den Portugiesen „vor allem [um] **Händler**“⁴⁶² handelte. Ebenso wird in „Zeitbilder“ darauf eingegangen, dass die Portugiesen in Indien Stützpunkte errichteten und mit Gewürzen handelten. Auch in „Zeiten, Völker und Kulturen“ wird kurz auf diese Rolle der Europäer eingegangen:

„Während die Portugiesen bemüht waren, ihr Überseereich durch Stützpunkte in Indien, China, Arabien und Afrika abzusichern und den arabischen Zwischenhandel durch Vernichtung der arabischen Flotte ausschalteten [...].“⁴⁶³

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass die Europäer immer als aktiv erscheinen und sich auch eine Tendenz zur Stilisierung derselben zu heldenhaften Eroberern sowie deren Taten zu hochbedeutenden Errungenschaften finden lässt. Die Rollen der Europäer als Kaufleute sowie als Missionare werden zwar erwähnt, sind im untersuchten Diskurs jedoch eher unbedeutend. Hinsichtlich der Konstruktion der negativen Rollen der Europäer lässt sich in den untersuchten Geschichtsschulbüchern keine Gemeinsamkeit finden. Sie werden teilweise unterschlagen, teilweise erwähnt und teilweise näher ausgeführt. Es überwiegt somit die Tendenz zur Darstellung derselben als heldenhafte Entdecker, da sich diese in allen Büchern finden lässt, weshalb die Geschichtsschulbücher der 1980er Jahre der Interaktionsvielfalt und damit einhergehenden Multiperspektivität, die die Globalgeschichte fordert, nicht gerecht werden.

Außereuropäische Akteure

Zur Darstellung nichteuropäischer Akteure bzw. Räume musst nochmals festgehalten werden, dass diese im Vergleich zu dem Platz, der Europa geschenkt wird, sehr gering ausfällt. Meist erfährt man nur etwas über die allgemeine Verfasstheit der amerikanischen Hochkulturen, die jedoch nie als aktiv handelnd auftreten:

⁴⁵⁹ WdZ 2, 99. (Hervorhebungen im Original)

⁴⁶⁰ WdZ 2, 99. (Hervorhebungen im Original)

⁴⁶¹ WdZ 2, 99. (Hervorhebungen im Original)

⁴⁶² WdZ 2, 99. (Hervorhebungen im Original)

⁴⁶³ ZVK 6, 208.

„Ein Straßennetz verband die Provinzen mit der Hauptstadt. Garnisonen sicherten den inneren Frieden. Widerstand gegen die Staatsmacht wurde streng bestraft. Es gab kein Privateigentum an Grund und Boden.“⁴⁶⁴

„Im Hochland von Mexiko befand sich das Reich der Azteken. Mittelpunkt des Reiches war die Stadt Tenochtitlán, auf Inseln inmitten eines Sees gebaut. Das Stadtbild wurde von der Tempelpyramide des Kriegsgottes beherrscht.“⁴⁶⁵ (Hervorhebungen im Original)

Als Widerspruch zu der vorangehend aufgestellten These, dass die amerikanischen Akteure nie als aktiv handelnd erscheinen, könnte folgende Textstelle gelesen werden:

„Ein Aufstandsversuch wurde mit Hilfe indianischer Verbündeter und dem Vorteil der europäischen Feuerwaffen niedergeschlagen.“⁴⁶⁶

Es kommt hier zwar hervor, dass sich manche Gesellschaftsgruppen mit den Europäern verbündeten, andere sich wehrten, jedoch sind wiederum nur die Europäer die aktiven Akteure, die den Aufstand niederschlagen. In welcher Form der Aufstand ablief und wie es dazu kam, dass manche Indianer sich mit den Europäern verbündeten, wird nicht näher ausgeführt. Ebenso wenig werden asiatische Akteure, die u.a. wichtige Handelspartner für die Europäer waren, konkret dargestellt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass der wirtschaftliche Kontakt mit Asien oft unterwähnt bleibt. Selbst wenn dieser doch geschildert wird wie in „Zeitbilder“, treten die asiatischen Akteure trotzdem nicht konkret in Erscheinung:

„Die Portugiesen legten in Indien Stützpunkte an, verdrängten die arabischen Kaufleute und zogen vor allem aus dem Gewürzhandel reichen Gewinn. Durch ein Jahrhundert beherrschte das kleine Land am Atlantik den Indienhandel, seine Hauptstadt Lissabon entwickelte sich zur Handelsmetropole Europas.“⁴⁶⁷

Solche Formulierungen schüren den Eindruck, als ob die Europäer ungehindert ihre Ziele verwirklichen konnten, jedoch verfolgten auch andere (nichteuropäische) Akteure eigene Strategien und Interessen und konnten diverse Entwicklungen durchaus mitbestimmen. Dies wird in den Darstellungen des Zeitalters der „Entdeckungen“ in den Schulgeschichtsbüchern der 1980er Jahre nicht augenscheinlich und entspricht wiederum nicht einer globalgeschichtlichen Geschichtsschreibung, in der sich sämtliche Räume und Akteure wiederfinden sollten. Als Ausnahme muss hier die Darstellung kultureller Kontakte in „Zeiten, Völker und Kulturen“ genannt werden, die verhältnismäßig viel Platz in der Darstellung des Zeitalters der „Entdeckungen“ einnimmt. Hier erscheinen auch die außereuropäischen Akteure als aktiv handelnd, indem ihr „Widerstandswille und [...] [ihre] Selbstbehauptungsfähigkeit“⁴⁶⁸ kurz geschildert werden:

⁴⁶⁴ Zb84 6, 93.

⁴⁶⁵ WdZ 2, 99.

⁴⁶⁶ Zb84 6, 93.

⁴⁶⁷ Zb84 6, 92.

⁴⁶⁸ ZVK 6, 210.

„Portugiesische Missionsversuche in China und Japan führten hingegen [...] zur Ausweisung der christlichen Missionare – beide Kulturkreise schlossen sich noch für mehrere Jahrhunderte fast hermetisch von europäischen Einflüssen ab.“⁴⁶⁹

Die Passivität der außereuropäischen Akteure zeigt sich auch oft durch Passiv-Konstruktionen:

„Die spanischen Kolonien wurden vom Indienrat vom Mutterland aus regiert und in strenger Abhängigkeit gehalten.“⁴⁷⁰

„Das Reich der Inkas wurde von **Francisco Pizarro** zerstört.“⁴⁷¹ (Hervorhebungen im Original)

Die Passivität der außereuropäischen Akteure wird außerdem dadurch verstärkt, dass keine einzige nicht-europäische Einzelperson abgebildet oder im Fließtext erwähnt wird. Dies lässt darauf schließen, dass kein Wissen rund um die „Heldentaten“ einzelner Personen, die nicht europäisch sind, der damaligen Zeit in den Diskurs rund um die Darstellung des Zeitalters der „Entdeckungen“ eingeflossen ist. Das aktive Auftreten wird somit weder Gruppen von außereuropäischen Akteuren im Allgemeinen noch außereuropäischen Einzelpersonen im Speziellen gestattet, wodurch die mögliche Zuschreibung eines Heldenmythos dem außereuropäischen Raum versagt bleibt und nur Europa (aktive) Helden zugeschrieben bekommt.

Außerdem wird durch die Verwendung des Begriffs „Eingeborene“ nichteuropäischen Bevölkerungen auf amerikanischem Boden neben dem Attribut der Passivität auch jenes der Rückständigkeit zugeschrieben. Es lassen sich zudem problematische Formulierungen und Bezeichnungen hinsichtlich außereuropäischer Akteure feststellen, die als diskriminierend zu erachten sind:

„Mit der Verwendung von **Negersklaven** begann aber der unmenschliche Sklavenhandel, der [...] Millionen von Negern nach Amerika brachte.“⁴⁷² (Hervorhebungen im Original)

„Die Indianer starben in Massen, da sie schwere Arbeit nicht gewohnt waren.“⁴⁷³

Durch das letzte Zitat entsteht der Anschein, dass die Indianer schwach waren und die Schuld für ihr Sterben bei ihnen selbst zu finden ist, weil sie nicht hart arbeiten konnte. Diese Formulierung ist ebenso wie die Verwendung des Begriffs „Neger“ als problematisch zu erachten, jedoch muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass dem Begriff „Neger“ in den 1980er Jahren eine andere Konnotation innewohnte als heute. Dieser Terminus stellt jedoch trotzdem ein „rassifizierendes Konzept“ dar, das durch die Etablierung der Versklavung von Afrikanern und Afrikanerinnen im Zuge des europäischen Kolonialismus entstand und der für

⁴⁶⁹ ZVK 6, 210.

⁴⁷⁰ WdZ 2, 99.

⁴⁷¹ Zb84 6, 92.

⁴⁷² WdZ 2,99.

⁴⁷³ WdZ 2,99

die rassistische Haltung, diverse Eigenschaften eines Menschen u.a. auf seine Hautfarbe zurückführen zu können, steht.⁴⁷⁴ Ebenso verhält es sich mit problematischen Begriffen wie „Weiße“ und „Rasse“, die alle mit diesem kolonialen, rassistischen Gedankengut in Verbindung gebracht werden müssen. Um Globalgeschichte in das Geschichtsschulbuch und somit in den Geschichtsunterricht integrieren zu können, müsste hinterfragt werden, welchen Anschein diverse Formulierungen sowie Begriffsverwendungen erwecken und ein sensiblerer Umgang mit Sprache stattfinden, der solche Termini außen vor lässt oder sie kritisch reflektiert.

Es gilt also festzuhalten, dass nichteuropäische Akteure wichtige Rollen als mitbestimmende Akteure der damaligen Verhältnisse nicht zugesprochen bekommen, sondern meist als passiv und im Falle der südamerikanischen Bevölkerungsgruppen auch als rückständig dargestellt werden. Sie werden jedoch auch nicht vorwiegend als Opfer geschildert, was mit der tendenziell eher schwach ausgeprägten Beschreibung der Ausbeutung derselben durch die Europäer einhergeht. Sie erscheinen vielmehr als starre, nicht agierende Akteure, die die Europäer gewähren lassen. Diese – globalgeschichtlich nicht angemessene – Darstellung außereuropäischer Akteure erweckt so den irrtümlichen Anschein, dass das damalige Geschehen allein von den Europäern geprägt wurde, obwohl auch andere Räume durchaus mitbestimmen konnten und der Einfluss der Europäer nicht überall gleich stark ausgeprägt war.

3.2.1.5 Zur Perspektive

Die vorangegangenen Untersuchungsergebnisse legen nahe, dass das Zeitalter der „Entdeckungen“ überwiegend aus westlicher Perspektive geschildert werden. Dieser Eindruck verstärkt sich anhand der genaueren Untersuchung der Inhaltsverzeichnisse, die als dominierendes Darstellungsprinzip die chronologische Abfolge von Epochenquerschnitten⁴⁷⁵ zeigen. Die Epochengestaltung erfolgt dabei definitiv aus eurozentrischer Perspektive, da sich die Periodisierung an Entwicklungen auf europäischem bzw. westlichem Raum orientiert. So ist in „Weg durch die Zeiten“ die traditionelle, eurozentrische Einteilung in „Frühmittelalter“, „Hochmittelalter“, „Spätmittelalter“ und „Beginn der Neuzeit“ bzw. „Neuzeit“ zu finden.

⁴⁷⁴ Vgl. Susan Arndt, Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.), Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk (Juni 2011) 653.

⁴⁷⁵ Die Darstellung geschichtlichen Wissens in Form von Epochenquerschnitten stellt die beliebteste Verfahrensweise im deutschsprachigen Geschichtsunterricht dar. Es werden dabei ausgewählte Epochen hinsichtlich verschiedener Merkmale untersucht, was die Möglichkeit bietet, verschiedene Arten historischen Wissens (Politik, Wirtschaft, Kultur, ...) in das Schulbuch einfließen zu lassen. Meist geschieht dies in einer chronologischen Reihenfolge, ohne dass die ausgewählten Epochen in einer direkten Verbindung zueinander stehen müssen. Als Nachteil führt Sauer an, dass die Prozesshaftigkeit von Geschichte, also der Aspekt ihrer genetischen Entwicklung, durch diese Art von Darstellung leicht zu kurz kommen kann. (Vgl. Michael Sauer, Geschichte unterrichten, 60.)

Dieser Eindruck einer eurozentrischen Perspektive bestätigt sich auch bei näherer Betrachtung der einzelnen Darstellungen des Zeitalters der „Entdeckungen“ in den Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre anhand der in ihnen verwendeten Begriffe. Zu diesen Begriffen zählt u.a. der Terminus „Entdeckungen“, der schon in den einzelnen Kapitelüberschriften, aber auch in den einzelnen Fließtexten zu finden ist:

„Eine neue Zeit bricht an: Naturwissenschaften, Erfindungen, **Entdeckungen**“⁴⁷⁶ (Hervorhebungen durch A.R.)

„Die grossen geographischen **Entdeckungen**“⁴⁷⁷ (Hervorhebungen durch A.R.)

„Aber ihre [Anm.: der Portugiesen und Genuesen] Fahrten entlang der Westküste Afrikas waren nur Erkundungen gegenüber den **Entdeckungsreisen**, die nun begannen.“⁴⁷⁸ (Hervorhebungen im Original)

Aber auch die Verwendung anderer Begriffe zeigt die europäische Perspektive:

„Im 15. und 16. Jahrhundert drangen europäische Seefahrer in bisher unbekannte Räume vor, entdeckten neue Erdteile, Reichtümer und Kulturen.“⁴⁷⁹ (Hervorhebungen durch A.R.)

„Nach weiteren Fahrten [...] stand fest, daß ein neuer Erdteil entdeckt war.“⁴⁸⁰ (Hervorhebungen durch A.R.)

Durch die Benutzung der Begriffe „Entdeckungen“, „neu“ sowie „unbekannt“ ist klar ersichtlich, dass es sich um die europäische Perspektive handelt, da die „entdeckten“ Länder den Europäern zuvor unbekannt waren. Jedoch steht dies im Gegensatz zur Perspektive der lokal ansässigen Bevölkerung der „entdeckten“ Länder, für die es sich bei den von den Europäern entdeckten Ländern keineswegs um „neue Entdeckungen“, sondern um bereits bekanntes und besiedeltes Land handelt.

Ebenso wird die vorherrschende westliche Perspektive durch die dementsprechende Verwendung von Himmelsrichtungen deutlich:

„Der Wunsch, Indien vom Westen ausgehend zu erreichen, wurde immer stärker.“⁴⁸¹

„Kolumbus war davon überzeugt, nach Westen fahrend, [...]“⁴⁸²

Dass der westliche Blickwinkel die wesentliche Perspektive darstellt wird auch dadurch untermauert, dass immer wieder „man“-Konstruktionen verwendet werden:

„Der Wunsch, Indien vom Westen ausgehend zu erreichen, wurde immer stärker. Dabei ging man von den geographischen Grundanschauungen der Antike und des Mittelalters aus.“⁴⁸³

⁴⁷⁶ WdZ 2, 97.

⁴⁷⁷ ZVK 6, 206.

⁴⁷⁸ WdZ 2, 98.

⁴⁷⁹ Zb84 6, 90.

⁴⁸⁰ WdZ 2, 99.

⁴⁸¹ ZVK 6, 207.

⁴⁸² Zb84 6, 91.

⁴⁸³ ZVK 6, 207.

„Im Jahre 1434 überwand man das Kap Bojador südlich der Kanarischen Inseln, dessen Riffe und Untiefe seit der Antike als Grenze der Ökumene angesehen wurden[.]“⁴⁸⁴

Mit „man“ sind immer die Europäer gemeint, was die Dominanz der europäischen Perspektive untermauert und zu einer Verallgemeinerung dieser führt. Ebenso verhält es sich mit folgender Formulierung in „Zeitbilder“:

„Aus der durch die Entdeckungen bewirkten Erweiterung des allgemeinen Weltbildes zogen vor allem die Geographie, die Kartographie, die Naturgeschichte und die Astronomie Nutzen.“⁴⁸⁵

Hierbei handelt es sich eindeutig um Europas Weltbild, das als „allgemein“ geschildert wird. Der europäische Blickwinkel erscheint somit als jene Perspektive, die unhinterfragt eingenommen wird, ohne dass explizit ausgewiesen wird, dass es sich um die westliche Perspektive handelt. Sie wird somit zur einzigen und allgemein gültigen Wahrheit im Diskurs rund um die Darstellung des Zeitalters der „Entdeckungen“.

3.2.2 Zur Darstellung des Zeitalters des Imperialismus

Ab den 1880ern begann sich Europa mit rasanter Geschwindigkeit auszuweiten, was vor allem die Tatsache untermauert, dass diverse Länder, die damals noch nicht von Europa kolonisiert worden waren, sehr schnell aufgeteilt wurden.⁴⁸⁶ Es kam laut dem britischen Historiker John Darwin zu einer Herausbildung von vier bis fünf „Weltstaaten“, zu denen das Deutsche Reich, Frankreich, Großbritannien, Russland und die USA zählten.⁴⁸⁷ Es folgte eine „Zunahme der europäischen Durchsetzungsfähigkeit nach 1880 [...] auf der ganzen Welt“⁴⁸⁸, besonders jedoch auf dem afrikanischen Kontinent, der zwischen den europäischen Mächten „aufgeteilt“ wurde.⁴⁸⁹ Die fortschreitende Industrialisierung des Nordens führte dazu, dass die nördlichen Länder verstärkt dazu fähig waren, südliche Länder an sich zu binden, „ihre Ressourcen zu nutzen sowie Strukturen aufzubauen, die nach ihren [Anm.: der nördlichen Länder] Bedürfnissen und Gewinninteressen funktionierten und eigenständige Entwicklungen in den Peripherien verhinderten oder hemmten“⁴⁹⁰, was zum erheblichen Nachteil der südlichen Länder war.⁴⁹¹ Es etablierte sich erstmals „eine globale Hierarchie materieller, wirtschaftlicher und kultureller

⁴⁸⁴ ZVK 6, 206,

⁴⁸⁵ Zb84 6, 92.

⁴⁸⁶ Vgl. *Darwin*, Der imperiale Traum, 283.

⁴⁸⁷ Vgl. *Darwin*, Der imperiale Traum, 303-311.

⁴⁸⁸ *Darwin*, Der imperiale Traum, 289.

⁴⁸⁹ Vgl. *Darwin*, Der imperiale Traum, 289.

⁴⁹⁰ *Wendt*, Vom Kolonialismus zur Globalisierung, 253.

⁴⁹¹ Vgl. *Wendt*, Vom Kolonialismus zur Globalisierung, 253f.

Macht”⁴⁹², die “durch Einrichtungen, Praktiken und konventionelle Überzeugungen”⁴⁹³ funktionierte. Die Welt bestand großteils aus “territorialen Imperien” („formelle Herrschaft“) sowie aus “informellen Handelsimperien” („informelle Herrschaft“).⁴⁹⁴

Die Geschichte des Kolonialismus – und somit auch des Imperialismus – wurde historiographisch lange lediglich als „Geschichte der nationalen Kolonialreiche“⁴⁹⁵ verstanden, was jedoch aus verschiedenen Gründen nicht als sinnvoll zu erachten ist, da der Kolonialismus „einen wichtigen Faktor in einer umfassenden Geschichte globaler Vernetzungen“⁴⁹⁶ darstellt. Große, oft weit voneinander entfernte Gebiete bildeten einen Herrschaftsbereich, innerhalb dessen kommuniziert und interagiert wurde.⁴⁹⁷ Es fanden zahlreiche Globalisierungsprozesse statt, die die verschiedenen Regionen miteinander verstärkt vernetzten. Besonders wesentlich waren hierfür Entwicklungen hinsichtlich der Kommunikation (Telegraf, Telefonie, Funk). Somit konnten Nachrichten leichter und mit höherer Geschwindigkeit vermittelt werden. Das Verkehrswesen erfuhr ebenso eine Beschleunigung, etwa durch den Suez- und den Panamakanal.⁴⁹⁸ Von besonderer Bedeutung hierbei war vor allem die Eisenbahn, durch die Entfernungen ihre Bedeutung verloren.⁴⁹⁹ Dies führte zur „Zirkulation von Gütern unterschiedlichster Art“⁵⁰⁰ (Handelsprodukte, Kapital, Tiere, Pflanzen, Krankheiten, kulturelle Ideologien, Eigenheiten, ...).⁵⁰¹ Es gab außerdem auch vielfältige Kontakte zwischen den Kolonialmächten im Sinne von „Transfers, Verhandlungen und Austauschbeziehungen“⁵⁰². „In strategischer Hinsicht wie auch in Wirtschaftsbeziehungen war die Welt zu einem einzigen Raum geworden“.⁵⁰³ Zudem fanden verschiedene Migrationsbewegungen statt.⁵⁰⁴ Durch solche Globalisierungsprozesse kam es auch zur Herausbildung neuer Gesellschaften in diversen Kolonien, da sich verschiedene Kulturen und Völker miteinander vermischten.⁵⁰⁵

Es ist wesentlich, den wirtschaftlichen Aspekt des Imperialismus bzw. Kolonialismus nicht außen vor zu lassen, da das Zeitalter des Imperialismus sich nicht bloß durch den Zuwachs von

⁴⁹² Darwin, Der imperiale Traum, 283f.

⁴⁹³ Darwin, Der imperiale Traum, 284.

⁴⁹⁴ Vgl. Darwin, Der imperiale Traum, 284.

⁴⁹⁵ Jan Jansen, Jürgen Osterhammel, Kolonialismus. Geschichte – Formen – Folgen (München 7. vollst. überarb. und aktual. Auflage 2012) 29.

⁴⁹⁶ Jansen, Osterhammel, Kolonialismus, 29.

⁴⁹⁷ Vgl. Jansen, Osterhammel, Kolonialismus, 29.

⁴⁹⁸ Vgl. Wendt, Kolonialismus, 266f.

⁴⁹⁹ Vgl. Darwin, Der imperiale Traum, 286

⁵⁰⁰ Jansen, Osterhammel, Kolonialismus, 29.

⁵⁰¹ Vgl. Jansen, Osterhammel, Kolonialismus, 29.

⁵⁰² Jansen, Osterhammel, Kolonialismus, 29.

⁵⁰³ Vgl. Darwin, Der imperiale Traum, 286

⁵⁰⁴ Vgl. Wendt, Vom Kolonialismus zur Globalisierung, 269-271.

⁵⁰⁵ Vgl. Wendt, Vom Kolonialismus zur Globalisierung 271.

Gebieten durch die Europäer auszeichnete, sondern auch ein sich ausdehnender internationaler Handel und ein Kapitalanstieg maßgebliche Kennzeichen sind.⁵⁰⁶ Es kam zu einer Intensivierung von Handelsbeziehungen, weil sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts⁵⁰⁷ „das dichte Handelsnetz des Nordatlantikbeckens auf neue Erdteile ausdehnte: Südamerika, Teile Afrikas, Indien, Südostasien, Australasien und Ostasien.“⁵⁰⁸ Die damals entstandene moderne Weltwirtschaft wies erst wieder in den 1970ern so viele Vernetzungen und Verflechtungen auf wie im Zeitalter des Imperialismus⁵⁰⁹ und bestand aus einer Arbeitsteilung. Bei den kolonisierenden Mächten handelte es sich um Industriestaaten, während die Kolonien „die Funktion [hatten], Lebensmittel, Rohstoffe und Waren zu produzieren, welche die industrielle Welt brauchte, und als Gegenleistung Industrieprodukte und Kapital anzunehmen.“⁵¹⁰ „Globaler Kolonialismus bedeutete [...] die Einbeziehung der ganzen Welt in ein Wirtschaftssystem, das sich auf Europa und die Vereinigten Staaten stützte.“⁵¹¹ Die schon erwähnte Ausbreitung des Transportnetzes auf sämtliche kolonialen Gebiete war notwendig, um den Austausch von Gütern gewährleisten zu können. Die Rolle von Kaufleuten übernahmen jedoch nicht nur Europäer, sondern auch Griechen, Parsi, Armenier, Juden, Araber und Chinesen.⁵¹² Diese neue Weltwirtschaft brachte jedoch auch Nachteile mit sich, u.a. weil neuen Staaten unter anderen Bedingungen Einlass gewährt wurde als den alten, da sie Güter produzieren mussten, deren Produktion ältere Mitgliedsstaaten bereits abgelehnt hatten. Zudem waren sehr günstige Arbeitskräfte gefragt.⁵¹³ Somit wurde die moderne Wirtschaft mancherorts als Privileg für die weiße Bevölkerung gesehen. In nichteuropäischen Gebieten herrschte aufgrund der harten wirtschaftlichen Bedingungen und der Benachteiligung nichteuropäischer Länder oft Skepsis gegenüber dem freien Handel vor.⁵¹⁴

Die westlichen Mächte waren sich darin einig, „dass ihre Kulturen überlegen seien und dass ihr „Zivilisationsstandard [...] die Intervention oder Kolonisation von „weniger zivilisierten“ Ländern rechtfertige.“⁵¹⁵ Die europäische Kultur galt als der „Zivilisations-Maßstab“, anhand dessen andere Gesellschaften bewertet wurden.⁵¹⁶ Die Europäer sahen sich daher einer kulturellen

⁵⁰⁶ Vgl. *Darwin*, Der imperiale Traum, 283.

⁵⁰⁷ Vgl. *Darwin*, Der imperiale Traum, 313.

⁵⁰⁸ *Darwin*, Der imperiale Traum, 313.

⁵⁰⁹ Vgl. Christoph Nonn, Das 19. und 20. Jahrhundert (Orientierung Geschichte 2942 Paderborn 2007) 396.

⁵¹⁰ *Darwin*, Der imperiale Traum, 284.

⁵¹¹ *Darwin*, Der imperiale Traum, 314.

⁵¹² Vgl. *Darwin*, Der imperiale Traum, 316.

⁵¹³ *Darwin*, Der imperiale Traum, 320.

⁵¹⁴ Vgl. *Darwin*, Der imperiale Traum, 320.

⁵¹⁵ *Darwin*, Der imperiale Traum, 313.

⁵¹⁶ Vgl. *Darwin*, Der imperiale Traum, 321-322.

„Zivilisierungsmission“ verpflichtet, im Zuge derer sie den vermeintlich rückständigen Gesellschaften die europäische Kultur vermittelten.⁵¹⁷ Von dieser Annahme her röhrt auch die oft arrogante Haltung der Europäer gegenüber nichteuropäischen Gesellschaften und die Konstruktion eines „orientalischen „Anderen“, das im Sumpf der sittlichen und intellektuellen „Rückständigkeit“ stecke⁵¹⁸, die in Abgrenzung zum europäischen Selbstbilds fungionierte.⁵¹⁹ So wurde eine kulturelle Rangordnung durch den Imperialismus bzw. Kolonialismus geschaffen. Kulturelle Einflüsse Europas nahmen in vielen Teilen der Welt eine beträchtliche Stärke an und durchdrangen sämtliche Lebensbereiche (Wissenschaft, Ethik, Literatur, Bekleidung, Freizeitgestaltung, ...). Die europäische Kultur hatte somit einen großen Einfluss auf die kolonisierten Gebiete, jedoch war „dieser Einfluss [...] nicht in erster Linie durch die Attraktivität der Ideen begründet, sondern er wurde zwangsweise durchgesetzt“⁵²⁰ bzw. erkauft.⁵²¹

Durch diesen kulturellen Imperialismus kam es zu vielfältigen Kulturkontakte, etwa im Zuge der katholischen bzw. protestantischen Mission.⁵²² Wenn es sich um eine formelle Kolonie handelte, hatten diverse Missionsgesellschaften und -orden die Funktion in Afrika und Asien inne, die Verwaltungen durch die Übernahme diverser Aufgaben wie etwa im Schulwesen und in der medizinischen Versorgung zu unterstützen. Im Hintergrund stand immer das Ziel, das Christentum zu verbreiten.⁵²³ Es kam ebenfalls zu vielfältigen Kulturkontakten in jenen Gebieten, wo sich verstärkt europäische Siedler niederließen und so ihre Kultur mitbrachten.⁵²⁴

Die europäischen Akteure übernahmen neben missionarischen Tätigkeiten im Zuge des Imperialismus vielfältige Rollen. Viele waren als Beamte, Diplomaten sowie aus Politiker in den Mutterländern damit beschäftigt, Pläne für die Umsetzung imperialer Interesse zu schmieden. Europäer nahmen außerdem die wichtigen Rolle von „Experten und [...] Arbeitskräfte[n] in den Industrie- und Gewerbebetrieben[,] [...] einzelne[n] Kaufleuten und vor allem [in] größere[n] Handelsunternehmen“⁵²⁵ wahr. Wirtschaftlich darf jedoch auch die ausbeuterische Rolle, die die Europäer in den Kolonien ausübten, nicht übersehen werden.⁵²⁶ Es verschlug zudem auch europäische Künstler, Wissenschaftler sowie Forscher, die oft im Auftrag von jemandem unterwegs waren, in die koloniale Welt. Europäer traten auch oft als Emigranten in

⁵¹⁷ Vgl. *Nonn*, Das 19. und 20. Jahrhundert, 23f.

⁵¹⁸ *Darwin*, Der imperiale Traum, 323. Vgl. Edward *Said*, Orientalism (Frankfurt am Main 2004).

⁵¹⁹ Vgl. *Darwin*, Der imperiale Traum, 322f.

⁵²⁰ *Darwin*, Der imperiale Traum, 329.

⁵²¹ Vgl. *Darwin*, Der imperiale Traum, 329f.

⁵²² Vgl. *Wendt*, Vom Kolonialismus zur Globalisierung, 276.

⁵²³ Vgl. *Wendt*, Vom Kolonialismus zur Globalisierung, 241f.

⁵²⁴ Vgl. *Nonn*, Das 19. und 20. Jahrhundert, 18.

⁵²⁵ *Wendt*, Vom Kolonialismus zur Globalisierung, 245f.

⁵²⁶ Vgl. *Jansen, Osterhammel*, Kolonialismus, 78.

Erscheinung, da in den kolonisierten Ländern Arbeitskräfte benötigt wurden und somit vermeintlich bessere ökonomische Chancen in Aussicht standen.⁵²⁷

Die westlichen Mächte konnten jedoch nicht allein das koloniale Geschehen bestimmen, da die Bedingungen vor Ort in den Kolonien eine wesentliche Rolle spielten und unterschiedliche Gestaltungsspielräume zuließen.⁵²⁸ Somit waren sowohl die kolonisierenden als auch die kolonisierten Akteure „Handelnde, die in einem Interaktionsprozess kulturelle Entwicklungen gestalteten“⁵²⁹. Die Kontakte waren vielfältig und hatten unterschiedliche Auswirkungen, so kam es einerseits in manchen Regionen angesichts der europäischen Dominanz zur Rückkehr zu traditionellen Anschauungen der indigenen Bevölkerung, andernorts wurden die neuen Möglichkeiten, die die europäische Expansion in die Kolonien brachte, angenommen und genutzt.⁵³⁰ Als Beispiele des Widerstands sind an dieser Stelle der Mahdi- sowie der Boxer-Aufstand zu nennen, deren Kraft gegen die Kolonialmacht sich aus indigenen Vorstellungen speisten.⁵³¹ Oft verschmolzen auch traditionelle Anschauungen mit westlichen Einflüssen, wodurch es kaum „reine Europäisierungsvorgänge“, die nicht oberflächlicher Natur waren, gab.⁵³² Es handelte sich somit nicht um einen einseitigen Kulturtransfer, sondern die lokale Kolonialbevölkerung integrierte die europäische Kultur in ihre eigenen Lebenswelten, wodurch Hybridisierungen an der Tagesordnung standen.⁵³³ Ebenso wirkten die Kontakte mit kolonialen Gesellschaften auf Europa zurück, indem außereuropäische Kulturelemente in die europäischen Gesellschaften einflossen. So kam es im Zuge solcher Vermischungsprozesse zur Herausbildung von „globalen Gemeinsamkeiten“, die jedoch meist stärker an der europäischen als an der nichteuropäischen Kultur orientiert waren.⁵³⁴

3.2.2.1 Allgemeiner Aufbau

Der Umfang der Auseinandersetzung mit dem Zeitalter des Imperialismus beträgt in allen Schulbüchern der 1980er Jahre zwölf bis dreizehn Seiten, wodurch auch hier die Vergleichbarkeit der verschiedenen Darstellungen gewährleistet ist. Sämtliche untersuchte Darstellungen bestehen aus einzelnen Fließtextabschnitten und werden in allen Schulbüchern von Grafiken

⁵²⁷ Vgl. Wendt, Vom Kolonialismus zur Globalisierung, 244-252.

⁵²⁸ Vgl. Wendt, Vom Kolonialismus zur Globalisierung, 275.

⁵²⁹ Wendt, Vom Kolonialismus zur Globalisierung, 275.

⁵³⁰ Vgl. Wendt, Vom Kolonialismus zur Globalisierung, 275.

⁵³¹ Vgl. Wendt, Vom Kolonialismus zur Globalisierung, 276-279.

⁵³² Vgl. Wendt, Vom Kolonialismus zur Globalisierung, 275.

⁵³³ Vgl. Nonn, Das 19. und 20. Jahrhundert, 18.

⁵³⁴ Vgl. Wendt, Vom Kolonialismus zur Globalisierung, 276.

wie Karten, Abbildungen, etc. und/oder Auszügen aus schriftlichen Quellen, die teilweise separat ausgewiesen, teilweise in den Fließtext eingeflochten sind, in unterschiedlichem Ausmaß unterstützt.

Die Texturen der untersuchten Darstellungen weisen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede auf. In allen drei untersuchten Schulbuchreihen stellt der Imperialismus eines von mehreren großen Kapiteln dar und umfasst mehrere Unterkapitel, die unter Punkt 2.3.2 genau angeführt werden. Allerdings variiert die Kapitelanzahl stark. In „Zeiten, Völker und Kulturen“ wird die Thematik des Imperialismus in zwei großen Einheiten, die in mehrere Unterkapitel gegliedert sind, aufbereitet. In „Weg durch die Zeiten“ lassen sich vier Kapitel zum Thema „Imperialismus“ finden. In „Zeitbilder“ erfolgt die Strukturierung etwas anders, da das „Zeitalter des Imperialismus“ einen großen Themenkomplex darstellt, der aus 16 Kapiteln besteht, von denen sechs für diese Analyse relevant sind, da sie in direktem Zusammenhang mit dem Imperialismus stehen. Es kommt jedoch vor, dass Kapitel aus anderen Themenkomplexen innerhalb der untersuchten Schulbücher ebenfalls für die Untersuchung herangezogen werden, da diese indirekt mit dem Imperialismus zu tun haben. So ist dies etwa in „Weg durch die Zeiten“ und in „Zeiten, Völker und Kulturen“ der Fall, die die Industrialisierung in einem vorangehenden Themenkomplex bearbeiten. Da die Industrialisierung in der Forschung als wesentliche Voraussetzung für den Imperialismus und die sich damals verstärkende Vernetzung der Welt angesehen wird, dürfen diese Kapitel nicht unberücksichtigt bleiben, auch wenn sie nicht innerhalb der eigentlichen „Imperialismus“-Kapitel aufgearbeitet werden.

Die Inhaltsverzeichnisse der untersuchten Geschichtsschulbücher legen eine Mischung aus chronologischer Vermittlungsstrategie und Epochenquerschnitten als Grundgerüst für den Geschichtsunterricht nahe. So gliedert sich etwa „Zeitbilder“ in die Zeitalter des höfischen Absolutismus, der Aufklärung, der Französischen Revolution, der Restauration, der nationalen Bewegungen sowie des Imperialismus und der Weltpolitik. Eine ähnliche Einteilung lässt sich im Lehrwerk „Weg durch die Zeiten“ ausfindig machen, das folgende Themenkomplexe aufweist: „Absolutismus“, „Aufklärung und aufgeklärter Absolutismus“, „Revolution und Restauration“, „Der Sieg der neuen Ideen“, „Der Wandel von Wirtschaft“, „Gesellschaft und Staat“, „Die Staatenwelt“, „Imperialismus“.

Auch die Darstellung des Imperialismus wird vom genetisch-chronologischen Darstellungsprinzip in den Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre dominiert, was daran zu erkennen ist, dass die Thematik des Imperialismus wie jene der „Entdeckungen“ chronologisch von seinen

Ursprünge bis zu seinem Ende geschildert wird. So wird zunächst immer auf die Hintergründe bzw. Anfänge des Imperialismus eingegangen:

„Der wirtschaftliche Hintergrund des Imperialismus bildete die rasche Zunahme der Bevölkerung und der industriellen Produktion in Europa.“⁵³⁵

„Die Hintergründe des Imperialismus[:] Die [...] ökonomische Explosion ließ die Staatsmacht nicht unberührt, erfaßte das nationale Machtdenken und führte zu neuen politischen Konzeptionen, zu einem Wettslauf um Macht und Landbesitz in der Welt wie nie zuvor.“⁵³⁶

Danach folgt immer eine chronologische Darstellung der Vorgehensweise der einzelnen westlichen Mächte, wie etwa in folgender Textstelle:

„Bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts kannten die europäischen Mächte nur die Küsten Afrikas. Seit 1815 hatte sich in Südafrika aus holländischen Bauernsiedlungen die englische Kapkolonie entwickelt. Frankreich hatte sich seit 1830 in Algerien festgesetzt und 1881 Tunis hinzugewonnen.“⁵³⁷

Am Ende der Darstellung des Imperialismus erfolgt mit Ausnahme von „Zeiten, Völker und Kulturen“⁵³⁸ immer die Schilderung der Situation vor dem Ersten Weltkrieg, also der Auswirkungen des Imperialismus, was die These des dominanten chronologisch-genetischen Darstellungsprinzips nochmals untermauert, da so ein Ursache-Wirkung-Schema und eine fortlaufende Entwicklung der Geschichte suggeriert wird.

3.2.2.2 Behandelte Themen

Die Tabelle auf der nächsten Seite stellt wiederum die thematischen Abschnitte innerhalb der Kapitel zum Zeitalter des Imperialismus dar, um einen Überblick über die behandelten Inhalte der untersuchten Lehrwerke zu bekommen. Man kann anhand dieser Tabelle erkennen, dass trotz der verschiedenen gearteten Texturen der einzelnen Kapitel auch die Darstellungen des Zeitalters des Imperialismus thematisch sehr ähnlich gestaltet sind.

⁵³⁵ WdZ 3, 139.

⁵³⁶ ZVK 7, 246.

⁵³⁷ Zb84 7, 130.

⁵³⁸ In „Zeiten, Völker und Kulturen“ widmet sich jedoch der nächste Themenkomplex dem „Staat und (der) Politik im Vorfeld des ersten Weltkriegs.“

„Zeitbilder“ – „Das Zeitalter des Imperialismus und der Weltpolitik“⁵³⁹	„Zeiten, Völker und Kulturen“ – „Der Imperialismus“	„Weg durch die Zeiten“ – „Der Imperialismus beherrscht die Welt“
Der Industrialisierungsprozeß in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts	Hintergründe und Wesen des Imperialismus	Kernstoff (Hintergründe des Imperialismus, Vorgehensweise diverser Großmächte (Großbritannien, Frankreich, Belgien, Italien, Deutschland, USA, Russland, Japan), China als Opfer, Wirtschaftliche Konsequenzen des Imperialismus) ⁵⁴⁰
Die Bündnispolitik der europäischen Großmächte	Das Wesen des Imperialismus	Internationale Organisationen und Bemühungen um den Frieden
Das Streben der Großmächte nach politischer und wirtschaftlicher Weltgeltung	Die imperialistischen Mächte - Großbritannien - Frankreich - Das Deutsche Reich - Italien - Die Vereinigten Staaten von Amerika - Japan	Die Großmächte schließen sich in Bündnissen zusammen
Der Imperialismus in Asien. Der Aufstieg Japans		Am Vorabend des Ersten Weltkriegs
Die Aufteilung Afrikas		
Die Welt vor dem Ersten Weltkrieg		

⁵³⁹ In dieser Spalte werden nur jene Kapitel, die in „Zeitbilder“ unter dem Thema „Das Zeitalter des Imperialismus und der Weltpolitik“, angegeben, die sich explizit mit dem Imperialismus bzw. seinen Voraussetzungen auseinandersetzen. Sämtliche Kapitel über die Nationalgeschichten der verschiedenen Staaten sowie über künstlerische Strömungen, die sich auch in diesem Themenkomplex finden, werden nicht genauer untersucht, da sich diese vorrangig auf die Darstellung der nationalen, innenpolitischen Entwicklung dieser Länder konzentrieren. Daher werden sie in der oben zu findenden Tabelle auch nicht angeführt.

⁵⁴⁰ Als Kapitelüberschrift wird in diesem Lehrwerk lediglich „Kernstoff“ angegeben, die in Klammer hinzugefügten Inhalte sind nicht als selbständige Titel ausgewiesen, sondern wurden von der Verfasserin dieser Diplomarbeit eigenständig benannt, um einen Überblick über die Inhalte des Kernstoffs zu erhalten.

Räumlicher Fokus

Es lässt sich auch in den Aufbereitungen des Zeitalters des Imperialismus in den hier analysierten Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre ein Fokus auf europäische bzw. westliche Räume/Akteure, also auf den Imperialmächten, feststellen. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass zunächst immer nur die Ausgangssituation bzw. die vorhergehenden Entwicklungen auf europäischem Boden geschildert werden. Man erfährt meist nichts über die damalige Situation der bereits oder erst später kolonisierten, außereuropäischen Gebiete.

„Der europäische Industrialismus und der damit verbundene Kapitalismus, gefördert durch eine technische Revolution sondergleichen, drängten zu einer ungeheuren ökonomischen Explosion.“⁵⁴¹

„Den **wirtschaftlichen Hintergrund** des Imperialismus bildete die **rasche Zunahme der Bevölkerung und der industriellen Produktion** in Europa.“⁵⁴² (Hervorhebungen im Original)

Der Fokus auf die imperialen Mächte zeigt sich auch anhand der Tatsache, dass deren konkreten Vorgehensweise sehr viel Platz eingeräumt wird und auch die Ländernamen der imperialen Mächte in den Überschriften erwähnt werden. Andere Räume werden nur in Bezug auf das Vorgehen der westlichen, imperialistischen Mächte erwähnt:

„So begann seit dem Jahre 1880 ein wilder Wettlauf um die strategisch wichtigsten und ergiebigsten Teile Afrikas. Während sich die Franzosen besonders an den nordwestlichen Randgebieten interessiert zeigten und [...] im westlichen Sudan und in Zentralafrika Fuß faßten, erstrebten die Briten [...] nach dem Norden und die Besetzung des Nillandes.“⁵⁴³

„**Der belgische König** erwarb das Kongobecken. **Italien** setzte sich in Ostafrika fest (Eritrea, Somalia). [...] **Deutschland** erwarb Afrika und Inseln im Pazifischen Ozean [...].“⁵⁴⁴

Diese Beobachtung bestätigt auch die Tatsache, dass die damals durchgeföhrten Forschungen der Europäer in Afrika erwähnt werden, jedoch nichts über die Erkenntnisse dieser Reisen, also über das Wissen über die erforschten außereuropäischen Gebiete, geschrieben wird.⁵⁴⁵

Genauer geschildert wird jedoch auch Japan, obwohl es sich dabei um keine „westliche“ Macht handelt. Dies ist vermutlich der Fall, weil Japan sich an den „Westen“ annäherte und ebenfalls imperialistische Bestrebungen zeigte, was in den Darstellungen auch hervorgehoben wird, wie etwa in „Zeiten, Völker und Kulturen“:

„Mit unerhörtem Fleiß und unglaublicher Zähigkeit gingen die Japaner nun daran, möglichst rasch den Anschluß an die europäische Wissenschaft und Technik, aber auch an das westliche Heerwesen zu finden.“⁵⁴⁶

⁵⁴¹ ZVK 7, 246.

⁵⁴² WdZ 3, 139.

⁵⁴³ ZVK 7, 250.

⁵⁴⁴ WdZ 3, 141.

⁵⁴⁵ Vgl. WdZ 3, 139. Vgl. Zb84 7, 130.

⁵⁴⁶ ZVK 7, 253.

Eine weitere Erklärung für diesen „japanischen Sonderfall“ ist jene, dass Japan mittlerweile eine westliche Industriemacht darstellt und eine Art „Rückübertragung“ dieser Tatsache auf die damaligen Verhältnisse stattfindet. Festzuhalten ist an dieser Stelle jedenfalls, dass es sich somit auch im Falle Japans – zumindest in den untersuchten Darstellungen der Schulbücher der 1980er Jahre – um eine imperiale Macht mit einer „westlichen Konnotation“ handelt, was wiederum den Fokus auf die Imperialmächte bestätigt.

Als einziger außereuropäischer und nichtimperialer Raum hat Wissen über China Einlass in den Diskurs rund um die Darstellung des Zeitalters des Imperialismus gefunden, indem in „Zeitbilder“ auf die Verfasstheit Chinas, seine Reaktion auf die Expansion der Europäer inklusive des Boxer-Aufstands sowie auf die Entstehung der Republik Chinas eingegangen wird.⁵⁴⁷ Auch in „Weg durch die Zeiten“ wird der damaligen Entwicklung Chinas mehr Platz als anderen Kolonien eingeräumt.⁵⁴⁸

Der Fokus auf Europa zeigt sich jedoch auch anhand der Quellenauswahl. So werden in „Zeitbilder“ ausschließlich europäische Akteure wie der deutsche Reichskanzler Otto von Bismarck, der britische Kolonisator Cecil Rhodes und der russische Revolutionär Vladimir Lenin sowie westliche Historiker wie Wolfgang Mommsen und Leonhard von Muralt zitiert. In „Weg durch die Zeiten“ werden u.a. „[e]in französischer Kolonialpolitiker“, „[e]in englischer Diplomat“ und Kaiser Wilhelm II. als Primärquellen und ebenfalls nur westliche Fachlektüre als Sekundärquellen genannt. In „Zeiten, Völker und Kulturen“ lässt sich nur ein Primärzitat finden, das auch von einem westlichen Akteur, nämlich von – in dem Schulbuch als „Fürsten von Bülow“ bezeichneten – Bernhard von Bülow. Somit bestätigt auch die Auswahl der Quellen den deutlichen Fokus auf die imperialen, also meist europäischen bzw. westlichen Mächte, was einer eurozentrischen Herangehensweise an das Thema des Imperialismus in den hier untersuchten Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre entspricht und daher nicht mit einer Integration der Globalgeschichte in den Geschichtsunterricht vereinbar ist. Bloß über China lassen sich als einzige außereuropäische Nation ohne imperiale Ziele detailliertere Informationen in zwei der drei Geschichtsschulbücher finden. Ansonsten werden außereuropäische Räume, also die kolonialen Gebiete, meist nur in Zusammenhang mit dem Vorgehen der Imperialmächte erwähnt, was sie als weniger bedeutend als jene Länder, die zur damaligen Zeit ihre Macht ausdehnten, erscheinen lässt. Dies ist ebenso nicht mit der Globalgeschichte vereinbar, da suggeriert wird, dass vorrangig Wissen über jene Räume relevant ist, die sich auf europäischem Boden befinden bzw. eine Machtausdehnung in Form von imperialen Vorgehensweisen anstrebten und somit

⁵⁴⁷ Zb84 7, 129.

⁵⁴⁸ WdZ 3, 141.

solch eine historische Darstellung des Imperialismus nicht den Akteuren der kolonialen Gesellschaften gerecht werden kann.

Fachlicher Fokus

In allen untersuchten Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre lässt sich ein deutlicher Fokus auf Politikgeschichte feststellen. Am meisten Platz nehmen genaue, lineare Schilderungen der politischen Vorgehensweise der verschiedenen kolonisierenden Länder ein. Besonders ausgeprägt ist dies in „Zeiten, Völker und Kulturen“, in welchem die Aktionen der einzelnen Länder getrennt voneinander dargestellt werden und jeweils mehrere Absätze an Raum zugesprochen bekommen.⁵⁴⁹ Auch die oft sehr genaue Schilderung der damaligen Bündnispolitik bestätigt den ausgeprägten Fokus auf politikgeschichtliche Themen in sämtlichen Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre.

Die Aufarbeitung wirtschaftsgeschichtlicher Aspekte ist in den drei untersuchten Quellen unterschiedlich stark ausgeprägt. Neben dem starken Fokus auf das politische Geschehen in „Zeiten, Völker und Kulturen“ lässt sich eine ausgeprägte Darstellung wirtschaftlicher Themen der damaligen Zeit feststellen. Es wird ein tiefer Einblick in die damalige wirtschaftliche Situation gegeben, indem auf die „technisch-wirtschaftliche Expansion“⁵⁵⁰, „[d]ie Suche nach Rohstoffgebieten und Absatzmärkten“⁵⁵¹ sowie auf den „Konkurrenzkampf der Industrien im eigenen Land und zwischen denen der verschiedenen Nationalstaaten“⁵⁵² eingegangen wird. Ebenso wird geschildert, was für eine Rolle die Wirtschaft damals als Politikum spielte.⁵⁵³

In „Zeitbilder“ sowie in „Weg durch die Zeiten“ nimmt die Wirtschaftsgeschichte eine weniger bedeutende Rolle ein. So wird in „Zeitbilder“ lediglich innerhalb eines Abschnitts auf die „Suche nach neuen Absatzmärkten“⁵⁵⁴ eingegangen, der jedoch nicht über sieben Sätze hinausgeht. In „Weg durch die Zeiten“ wird auf noch knapperen Raum oberflächlich auf die wirtschaftliche Situation in Europa und das allgemeine wirtschaftliche Vorgehen der Kolonialmächte eingegangen:

⁵⁴⁹ Vgl. ZVK 7, 249-254.

⁵⁵⁰ Vgl. ZVK 7, 247.

⁵⁵¹ Vgl. ZVK 7, 247.

⁵⁵² Vgl. ZVK 7, 247.

⁵⁵³ Vgl. ZVK 7, 248.

⁵⁵⁴ Zb84 7, 128.

„Der wirtschaftliche Hintergrund des Imperialismus bildete die rasche Zunahme der Bevölkerung und der industriellen Produktion in Europa. [...] [D]ie Industrieproduktion des Kontinents stieg im selben Zeitraum auf das Siebenfache. Das waren Kräfte, die [...] zur Erschließung neuer Märkte, neuer Rohstoffgebiete und neuer Siedlungsgebiete drängten.“⁵⁵⁵

„Wirtschaftlich begannen die Kolonialmächte Rohstoffe abzubauen und zu deren Abtransport Straßen und Eisenbahnen zu bauen. Fruchtbare Gebiete wurden von den Weißen für die Errichtung von Plantagen in Besitz genommen. Die Märkte wurden mit Massenartikeln aus den europäischen Fabriken überschwemmt und das einheimische Gewerbe geschädigt.“⁵⁵⁶

Kulturgeschichtliche Themen spielen in keinem Geschichtsschulbuch der 1980er Jahre eine bedeutende Rolle. In „Weg durch die Zeiten“ wird lediglich die Ideologie des Nationalismus der europäischen Kulturen näher ausgeführt, während in „Zeitbilder“ nur ein Satz auf die Gesellschaften der afrikanischen Staaten eingeht:

„Seit 1870 wurde die Idee des Imperialismus mächtig. Ihr geistiger Hintergrund war ein übersteigerter Nationalismus, der zwischen schöpferischen und nichtschöpferischen Völkern und Rassen unterschied. Jeder imperialistische Denker hielt sein Volk für die schöpferische Kraft, die ein Anrecht auf Herrschaft besitze.“⁵⁵⁷

„Die Völker Afrikas befanden sich auf einer niedrigen Kulturstufe, ihre Staaten und Stammesverbände waren nur mangelhaft organisiert.“⁵⁵⁸

In „Zeiten, Völker und Kulturen“ werden lediglich die Weitergabe des „Gedanken der Demokratie und [des] damit verbundene[n] Recht[s] auf persönliche Freiheit und Selbstbestimmung“⁵⁵⁹ sowie die „echten Wohltaten, die [...] die Herrschaft des weißen Mannes gebracht hatte“⁵⁶⁰, wie „Bildung und technischer Fortschritt, sanitäre Einrichtungen [...] [und] [der] Ausbau des Verkehrsnetzes“⁵⁶¹, thematisiert. In „Zeitbilder“ wird der Überlegenheitsgedanke der Europäer genauer herausgearbeitet:

„Neben dem wachsenden Nationalismus der Massen trat ein falschverstandener politischer Darwinismus, der die Unterwerfung der schwachen Völker durch die starken als natürliches Ausleseprinzip wertete. Auch von einem Sendungsbewußtseins des Europäers wurde gesprochen. [...] Kipling bezeichnete als die Bürde des weißen Mannes, den Naturvölkern die Zivilisation zu bringen.“⁵⁶²

Wie sich diese Zivilisierungsmission genau äußerte, wird jedoch nicht genauer ausgeführt.

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass auch in den Darstellungen des Zeitalters des Imperialismus in sämtlichen hier analysierten Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre der Fokus auf Politikgeschichte liegt. Wirtschaftsgeschichtliche Themen spielen nur in einem der drei

⁵⁵⁵ WdZ 3, 139.

⁵⁵⁶ Vgl. WdZ 3, 141.

⁵⁵⁷ WdZ 3, 139.

⁵⁵⁸ Zb84 7, 130.

⁵⁵⁹ ZVK 7, 248.

⁵⁶⁰ ZVK 7, 248.

⁵⁶¹ ZVK 7, 248.

⁵⁶² Zb84 7, 128.

Bücher eine ähnlich wichtige Rolle, während sie in den anderen beiden Lehrwerken nur oberflächlich behandelt werden. Die Kulturgeschichte hat in keinem untersuchten Werk Einlass in den untersuchten Diskurs gefunden. Globalgeschichtlich wichtige Felder wie die Wirtschafts- und die Kulturgeschichte nehmen also keine bedeutenden Rolle in den hier untersuchten Darstellungen ein.

3.2.2.3 Zur Darstellung von Kontakten und Vernetzungen

Durch die genaue lineare Schilderung der Vorgehensweise der imperialen Mächte wird deutlich, dass es zu (politischen) Kontakten zwischen diesen und den kolonialen Völkern kommen musste. Wie konkret sich diese politischen Kontakte zwischen den Imperialmächten und den Kolonien gestalteten (kriegerische Auseinandersetzungen, diplomatische Kontakte, ...), wird jedoch meist nicht genauer dargestellt, wodurch nicht ersichtlich ist, wie es zur Entstehung der Kolonien kam und welcher Art die im Zuge dieser Entstehung aufkommenden Kontakte waren:

„Frankreich hatte sich seit 1830 in Algerien festgesetzt und 1881 Tunis hinzugewonnen.“⁵⁶³

„So begann seit dem Jahre 1880 ein wilder Wettkampf um die strategisch wichtigsten und ergiebigsten Teile Afrikas. Während sich die Franzosen besonders an den nordwestlichen Randgebieten interessiert zeigten und [...] im westlichen Sudan und in Zentralafrika Fuß fassen, erstrebten die Briten [...] nach dem Norden und die Besetzung des Nillandes.“⁵⁶⁴

„Burma wurde besetzt und Indien angegliedert. In Afrika strebte Großbritannien nach der „Kap-Kairo-Linie“. [...] Nun erwarb Britannien den Hauptteil der Aktien der Suezkanalgesellschaft und besetzte schließlich Ägypten.“⁵⁶⁵

Die genauere Schilderung politischer Kontakte zwischen Kolonialmächten und Kolonien nimmt also keine bedeutende Rolle im Diskurs rund um die Darstellungen des Imperialismus in den Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre ein, was die Tatsache, dass auch diverse Widerstandsbewegungen bloß erwähnt und nicht genauer erläutert werden, zusätzlich bestätigt. Somit erscheinen die kolonisierten Länder als nicht interessant genug, um die Diplomatie mit denselben genauer zu erläutern, während sich jedoch ein Fokus auf die Herausarbeitung der politischen Kontakte zwischen den einzelnen Imperialmächten feststellen lässt. Diese erfolgt in „Zeitbilder“ sowie in „Weg durch die Zeiten“ durch jeweils ein eigenes Kapitel von zwei Seiten über die intensive Bündnispolitik der europäischen Großmächte.⁵⁶⁶ Als Beispiel dienen hier

⁵⁶³ Zb84 7, 130.

⁵⁶⁴ ZVK 7, 244.

⁵⁶⁵ WdZ 3, 140.

⁵⁶⁶ Vgl. Zb84 7, 126f. Vgl. WdZ 3, 148f. Das Schulbuch „Zeiten, Völker und Kulturen“ setzt sich mit der Bündnispolitik im Zuge des darauffolgenden Kapitels „Staat und Politik im Vorfeld des ersten Weltkriegs“ auseinander.

zwei Textstellen über das Dreikaiserabkommen, anhand derer man die Genauigkeit dieser Aufarbeitung der politischen Kontakte zwischen den Großmächten erkennen kann.

„Mit den **Kaiserreichen Rußland und Österreich-Ungarn** verband Deutschland das gemeinsame monarchisch-konservative Interesse. Deutschland schloß mit diesen Staaten 1873 das **Dreikaiserabkommen**. In ihm verpflichteten sich die Verbündeten, sich bei Krisen „ohne Abschließung neuer Bündnisse“ zu verständigen. Das Dreikaiserabkommen isolierte Frankreich; Bismarck hatte sein Ziel erreicht.“⁵⁶⁷

„Bismarck mußte [...] damit rechnen, daß Frankreich [...] Genugtuung für die Niederlage von 1871 fordern würde. [...] Er verstärkte daher das gute Verhältnis zu Rußland und verbesserte die Beziehungen zu Österreich-Ungarn so sehr, daß 1872 das sogenannte Dreikaiserbündnis abgeschlossen werden konnte.“⁵⁶⁸

Auf politischer Ebene werden also die konkreten diplomatischen Kontakte zwischen den europäischen imperialen Großmächten durchaus sichtbar, die politischen Kontakte zwischen Kolonien und Imperialmächten werden hingegen nicht genauer ausgearbeitet. Dies bestätigt auch, dass meist nur Interaktionen zwischen den europäischen Mächten auf nichteuropäischem Boden, zum Beispiel im Zuge der Faschoda-Krise⁵⁶⁹, konkreter geschildert werden, während Konfrontationen zwischen lokalen Aufstandsbewegungen und den Imperialmächten wie etwa im Zuge des Mahdi- und des Sepoy-Aufstands außen vor gelassen oder bloß erwähnt werden.

„Als Frankreich aus dem Tschadseegebiet weiter nach Osten [...] vorstoßen wollte, traf ein französisches Kommando bei Faschoda 1898 auf englische Truppen. Der erzwungene Rückzug der Franzosen führte zu ernsten Verstimmungen, [...] doch konnte eine Abgrenzung der Interessensphären die Gefahr beseitigen.“⁵⁷⁰

„Indessen waren von Ägypten aus britische Truppen in den Sudan eingedrungen und bei Faschoda auf ein französisches Detachement gestoßen, das von Äquatorialafrika aus ebenfalls den östlichen Sudan in Besitz nehmen wollte (1898). Ein Zusammenstoß schien unvermeidlich. Aber Frankreich [...] ging [...] einer gewaltsamen Auseinandersetzung aus dem Weg.“⁵⁷¹

Als Ausnahme ist jedoch an dieser Stelle die etwas umfangreichere Darstellung Chinas in „Zeitungsbildern“ zu nennen, die konkretere Rückschlüsse über die damaligen Kontakte zwischen dem chinesischen Reich und den Kolonialmächten zuläßt. Jedoch handelt es sich hier eben nur um eine Ausnahme.

In wirtschaftlicher Hinsicht werden die den damaligen Vernetzungen zugrundeliegenden Mechanismen detailliert aufgearbeitet – vor allem in „Zeitungsbildern“ und „Zeiten, Völker und Kulturen“:

„[A]uch die Wirtschaft der europäischen Großmächte war über die nationalen Grenzen hinausgewachsen. [...] Die Erzeugnisse der Industrie konnten im eigenen Land nicht mehr verkauft werden, und so suchte

⁵⁶⁷ WdZ 3, 149.

⁵⁶⁸ Zb84 7, 126.

⁵⁶⁹ Zb84 7, 130.

⁵⁷⁰ Zb84 7, 130.

⁵⁷¹ ZVK 7, 246.

man nach neuen Absatzmärkten, die sich in den unterentwickelten Gebieten Asiens und Afrikas anboten. Auch das überschüssige Kapital wurde in diesen Ländern angelegt. Um diese Anlagen und die billigen Rohstoffquellen zu schützen, verlangten Industrien und Kaufleute oft den Schutz der Kolonie.“⁵⁷²

„Jedes Land wollte autark sein. [...] Wer die Ware billiger auf den Markt bringen konnte, schaltete die fremde Konkurrenz aus. Der schrankenlose Kampf um die Weltmärkte setzte ein und damit das Streben nach Monopolstellung in dieser und jener Branche. [...] Für all[e] [...] Probleme des überfüllten Europa [...] schien der Erwerb überseeischer Ländereien der einzige Ausweg zu sein: Der Bezug der notwendigen Lebensmittel und Rohstoffe durch das Mutterland konnte durch den Absatz von Überschußgütern kompensiert werden. [...] Nur bei politisch starker Stellung konnten wirtschaftlich günstige Handelsverträge abgeschlossen werden.“⁵⁷³

Diese Details sind wesentlich, um die damals einsetzende Globalisierung in wirtschaftlicher Hinsicht zu verstehen. So wird deutlich, wie die damalige globale Wirtschaft funktionierte und wie sich die wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Kolonien und Imperialmächten bzw. nur zwischen den Großmächten im Allgemeinen gestalteten. Konkrete wirtschaftliche Kontakte werden jedoch auch hier kaum erwähnt.

Aufgrund der weitgehenden Aussparung kulturgeschichtlicher Themen sind die vielfältigen Kulturkontakte der damaligen Zeit meist nicht erkennbar. Dass es zu kulturellen Kontakten kommen musste, wird am ehesten noch in „Zeiten, Völkern und Kulturen“ sichtbar, indem erwähnt wird, dass sich „die dünn besiedelten Kolonialgebiete als ausgezeichnetes Siedlungsland für den Bevölkerungsüberschuss Europas“⁵⁷⁴ anboten. Somit wird deutlich, dass verschiedene Kulturen aufeinanderstießen. Zudem werden die kulturellen Folgen der Kolonialisierung anhand folgender Zeilen geschildert:

„Die imperialistische Herrschaft vermittelte ihnen [Anm.: der kolonialen Bevölkerung] Ideen europäischer Prägung. [...] Gerade jene echten Wohltaten, die [...] die Herrschaft des weißen Mannes gebracht hatte, Bildung und technischer Fortschritt, sanitäre Einrichtungen [...] [und] [der] Ausbau des Verkehrsnetzes, hatten diese Völker zu mündigen Menschen gemacht.“⁵⁷⁵

So wird ersichtlich, dass es Kontakte kultureller Art gegeben haben muss und eine „Europäisierung“ stattfand, jedoch wird auch hier wiederum nicht aufgearbeitet, welcher Art diese Kontakte waren. Diese Darstellung wird somit der Vielfältigkeit der kulturellen Kontakte der damaligen Zeit nicht gerecht und es entsteht der Eindruck, als hätte es sich dabei stets um einen einseitigen Kulturtransfer gehandelt, im Zuge dessen keinerlei konkrete Interaktionen stattfanden. Dieser Eindruck wird durch folgende Formulierung noch verstärkt:

„Gerade jene echten Wohltaten [...] hatten diese Völker zu mündigen Menschen gemacht und in ihren verschiedenen Schichten den Wunsch zur eigenen Gestaltung des Lebens erweckt.“⁵⁷⁶

⁵⁷² Zb84 7, 128.

⁵⁷³ ZVK 7, 247f.

⁵⁷⁴ ZVK 7, 247.

⁵⁷⁵ ZVK 7, 242.

⁵⁷⁶ ZVK 7, 248.

Dies erweckt den Eindruck, als ob die kulturellen Einflüsse Europas lediglich positive Auswirkungen auf die koloniale Bevölkerung hatten und von dieser durchwegs positiv angenommen wurden.

In „Weg durch die Zeiten“ erfolgt keine Thematisierung kultureller Kontakte, in „Zeitbilder“ wiederum nur kurz anhand der Beispiele Japans und Chinas:

„China und Japan reagierten aber ganz verschieden auf diesen Druck der Großmächte. China verschloß sich nur noch mehr den westlichen Einflüssen. Japan hingegen reformierte seine Gesellschaftsstruktur und modernisierte Wirtschaft und Heer.“⁵⁷⁷

Es wird somit in keinem der hier untersuchten Geschichtsschulbücher der 1980er Jahre ersichtlich, dass der Imperialismus vielfältige Kulturkontakte nach sich zog, wie etwa im Zuge der Niederlassung europäischer Siedler, durch Missionarstätigkeiten, etc. Zudem wird den Lernenden die Tatsache vorenthalten, dass diese kulturellen Kontakte verschiedene Folgen nach sich zogen, die sich in der Übernahme westlicher Ideen, der Rückbesinnung auf indigene Traditionen oder – wie meistens der Fall – in Hybridisierungen äußern konnten.⁵⁷⁸ Auch die Rückwirkungen der kulturellen Kontakte auf Europa und die Besonderheiten der durch die damaligen Kulturkontakte entstandenen kolonialen Gesellschaften, die sich durch die eben erwähnten Hybridisierungen auszeichnen, finden somit nicht Eingang in den untersuchten Diskurs.

Kulturelle Kontakte spielen somit trotz ihrer hohen Bedeutung in der damaligen Zeit keine wichtige Rolle im Diskurs rund um die Darstellungen des Imperialismus‘ in den Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre.

Ein weiteres Ergebnis der Analyse ist, dass in den untersuchten Darstellungen des Imperialismus die sich damals intensivierende Vernetzung der Welt explizit thematisiert wird. Es lassen sich jedoch in „Weg durch die Zeiten“ und „Zeitbilder“ zumindest Hinweise auf das Überwinden nationaler Grenzen finden:

„Sprengen der nationalen Grenzen – Imperialismus“⁵⁷⁹

„Um die Wende des 20. Jahrhunderts strebten fast alle europäischen Großmächte über ihre nationalstaatlichen Grenzen hinaus. Sie wollten ihren politischen Einfluß auf der ganzen Welt geltend machen und die Herrschaft über weite Gebiete antreten.“⁵⁸⁰

⁵⁷⁷ Zb84 7, 129.

⁵⁷⁸ Vgl. zum Thema „Hybridisierung“ und „Dritter Raum“ („Third Space Theory“) Homi K. Bhabha, Über kulturelle Hybridität: Tradition und Übersetzung (Wien 2012) sowie Homi K. Bhabha, The location of culture (Tübingen 2011).

⁵⁷⁹ Zb84 7, 128.

⁵⁸⁰ Zb84 7, 128.

Es bleibt jedoch bei diesen bloßen Hinweisen – in welchen Vernetzungen sich dieses Überwinden nationaler Grenzen manifestierte, wird lediglich oberflächlich in wirtschaftlicher Hinsicht ersichtlich. In „Weg durch die Zeiten“ wird die zunehmende Vernetzung der (europäischen) Welt im Kapitel „Internationale Organisationen und Bemühungen um den Frieden“ in „Weg durch die Zeiten“ deutlich.

„Die rasche Entwicklung der Technik und das Bedürfnis gegenseitiger Abstimmung führten zu einer internationalen Zusammenarbeit auf verschiedenen Gebieten. Der Weltpostverein, der 1874 begründet wurde, legte für seine Mitglieder gemeinsame Grundsätze und einheitliche Gebühren fest. Die Internationale Gesundheitsbehörde, die 1909 entstand, suchte eine Abstimmung der medizinischen Maßnahmen zu erreichen. Andere internationale Organisationen entstanden durch die Initiative von Einzelpersönlichkeiten.“⁵⁸¹

Im Gegensatz zu den beiden anderen untersuchten Geschichtsschulbüchern wird in „Zeiten, Völker und Kulturen“ im „Ausblick“ zu Beginn der Darstellung des Imperialismus explizit darauf hingewiesen, dass dieser eine globale Dimension annahm.

Es „begann nun eine weitgespannte außereuropäische Großraumpolitik der Weltmächte[.] [...] Die Wirtschaft gewann immer mehr den Vorrang vor der Politik, und diese wandelte sich zu einer globalen Macht- politik. [...] Diese weltweiten Expansionsbestrebungen schufen neue Rivalität unter den Großmächten; [...] Ein gefährliches, fast die gesamte Erde umspannendes politisches Vorfeld für kriegerische Auseinandersetzungen war entstanden[.]“⁵⁸²

Somit wird in diesem Geschichtsschulbuch deutlich, dass es sich beim Zeitalter des Imperialismus um einen ersten Globalisierungshöhepunkt handelte, dessen Vernetzungen in wirtschaftlicher Hinsicht konkret aufgearbeitet werden.

Es lässt sich somit in den Darstellungen des Imperialismus in den untersuchten Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre die Tendenz feststellen, das Überwinden nationaler Grenzen explizit zu thematisieren. Ebenso wird eine engere Vernetzung der Welt durch Globalisierungsprozesse im Verkehrssystem beschrieben:

„Die erste Voraussetzung für die Weltmarktwirtschaft stellte ein gut organisierter Weltverkehr dar. [...] Die Steigerung des Verkehrs zeigte sich in der Eröffnung neuer Verkehrswege wie des Suezkanals oder der Transsibirischen Eisenbahn.“⁵⁸³

„Schließlich wurden die Eisenbahnlinien der einzelnen Länder untereinander verbunden, und bald überzog ein Netz von Eisenbahnen und Schiffahrtslinien die halbe Welt; gewaltige Großräume [...] wurden nun erschlossen.“⁵⁸⁴

⁵⁸¹ WdZ 3, 144.

⁵⁸² ZVK 7, 245f.

⁵⁸³ Zb84 7, 111.

⁵⁸⁴ ZVK 7, 160.

Eine explizite Thematisierung, dass es sich beim Zeitalter des Imperialismus um einen Globalisierungshöhepunkt handelt, findet jedoch nur in einem der drei Bücher statt. Auch die Zirkulation von Waren wird nie explizit erwähnt. Migrationsbewegungen werden – wie allgemein kulturelle Kontakte und dadurch entstandene Vernetzungen wie etwa die Zirkulation von Wissen – zwar meist kurz angesprochen, jedoch ebenfalls nicht genauer ausgeführt.

Es lässt sich zudem festhalten, dass in den untersuchten Büchern zwar ersichtlich wird, dass die Europäer über ihre Grenzen hinaus in andere Räume vordrangen, wie jedoch die genauen Kontakte mit außereuropäischen Akteuren vor Ort aussahen, wird meist nicht genauer geschildert. Man kann hingegen einen Fokus auf die Kontakte zwischen den europäischen Mächten im Sinne ihrer Bündnispolitik feststellen sowie im Falle des Lehrwerks „Weg durch die Zeiten“ im Sinne der Herausarbeitung der zunehmenden Vernetzung der Welt durch internationale Organisationen. Doch auch hierbei werden bloß jene Organisationen auf europäischem bzw. westlichem Raum geschildert, was den räumlichen Fokus auf Europa bestätigt. Es gelingt den Geschichtsschulbüchern somit nicht, darzustellen, wie konkrete Kontakte und Vernetzungen zwischen europäischen und außereuropäischen Staaten aussahen. Kulturellen Kontakten kommt kaum eine Bedeutung zu, weshalb der Vielfältigkeit der damals entstandenen Interaktionen zwischen den verschiedenen Kulturen nicht Rechnung getragen werden kann. Allgemeine wirtschaftliche Mechanismen werden zwar herausgearbeitet und die dadurch entstandenen Vernetzungen sichtbar, aber konkrete wirtschaftliche Interaktionen werden ebenso meist nicht erläutert. In welchen konkreten Kontakten sich die damals entstehenden Beziehungen der kolonisierten und der kolonisierenden Ländern äußerten, wird somit weder auf politischer, noch auf wirtschaftlicher und erst recht nicht auf kultureller Sicht deutlich. Somit erfüllen die Darstellungen des Imperialismus in den Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre auch hier nicht die Ansprüche der Globalgeschichte, da wiederum ein eurozentrischer Fokus in der Darstellung der damals stattfinden Kontakte erkennbar ist, wesentlichen Interaktionsformen – vor allem kultureller Art – keine Bedeutung zukommt, sich keine explizite Thematisierung und somit kein Fokus auf damals stattfindende Globalisierungsprozesse feststellen lässt.

3.2.2.4 Zur diskursiven Konstruktion der verschiedenen Akteure

Europäische Akteure

Aktive Europäer

Durch den Fokus auf das politische Vorgehen der einzelnen europäischen Imperialmächte werden auch in den Darstellungen des Zeitalters des Imperialismus in den hier untersuchten Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre die Europäer als dynamisch und aktiv konstruiert. Als Antrieb für diese Aktivität wird neben wirtschaftlichen Aspekten vorrangig oft das Verlangen nach Macht angegeben.⁵⁸⁵

Die weitgehende Aussparung von Aktionen seitens der kolonialisierten Bevölkerung sowie von Kontakten zwischen den Europäern und den kolonialen Gesellschaften verstärkt diesen Eindruck und stellt ausschließlich die Europäer als jene Partei dar, die agiert und initiiert. Die Darstellungen des Imperialismus in den 1980er Jahren sind somit in der historiographischen Tradition des Aktion-Reaktion-Schemas⁵⁸⁶ zu sehen, wobei teilweise sogar eine Tendenz, den kolonialen Bevölkerungen auch keine Reaktion zuzugestehen, zu erkennen ist, wenn Taten der Kolonialgesellschaften – wie etwa Widerstandsbewegungen oder Adaptionen kultureller Einflüsse in Form von Hybridisierungen – zur Gänze ausgespart werden. Aktionen der kolonialen Bevölkerung werden meist nur erwähnt oder ganz außen vor gelassen, während den politischen Taten der Imperialmächte viel Platz gewidmet wird. Somit sind die Darstellungen in diesem Sinne dem Eurozentrismus verschrieben und entsprechen nicht der Globalgeschichte, da sich eine nicht-eurozentrische Darstellung von Kolonialismus und Imperialismus nicht auf das politische Vorgehen der kolonisierenden Mächte fokussiert, sondern „auf den Aufstieg und Fall besonderer Gesellschaftsformen – spezifisch kolonialer Gesellschaften“⁵⁸⁷.

Europäer als kulturell überlegene Gesellschaft

Durch diverse Formulierungen wird der damalige Überlegenheitsgedanke der Europäer reproduziert und die europäische Gesellschaft wird als die einzige „wahre“ Kultur konstruiert.

„Doch darf [...] nicht vergessen werden, daß [...] die beherrschten Völker in den Kolonien in ein neues, bedeutsames Stadium der Entwicklung traten. Die imperialistische Herrschaft vermittelte ihnen [Anm.: der kolonialen Bevölkerung] Ideen europäischer Prägung. [...] Gerade jene „echten Wohltaten, die [...]

⁵⁸⁵ Vgl. Zb84 7, 128 sowie ZVK 7, 245 sowie ZVK 7, 246.

⁵⁸⁶ Vgl. Osterhammel, Jansen, Kolonialismus, 31.

⁵⁸⁷ Osterhammel, Jansen, Kolonialismus, 30.

die Herrschaft des weißen Mannes gebracht hatte, Bildung und technischer Fortschritt, sanitäre Einrichtungen [...] [und] [der] Ausbau des Verkehrsnetzes, hatten diese Völker zu mündigen Menschen gemacht.“⁵⁸⁸

„Die Erzeugnisse der Industrie konnten im eigenen Land nicht mehr verkauft werden, und so suchte man nach neuen Absatzmärkten, die sich in den unterentwickelten Gebieten Asiens und Afrikas anboten. Auch das überschüssige Kapital wurde in diesen Ländern angelegt.“⁵⁸⁹

Die Reproduktion des Überlegenheitsgedankens bzw. des Gedankens der Rassentheorie geschieht zudem durch die unkritische Verwendung der Begriffe „Rasse“, „Neger“ und „Weiße“, u.a. in folgenden Zeilen:

„Politisch gerieten die Neger aus der Unterdrückung durch die Araber und die eigenen Fürsten unter die Herrschaft der Europäer. [...] Fruchtbare Gebiete wurden von den Weißen für die Errichtung von Plantagen in Besitz genommen“⁵⁹⁰

„Gerade jene „echten Wohltaten, die [...] die Herrschaft des weißen Mannes gebracht hatte, Bildung und technischer Fortschritt, sanitäre Einrichtungen [...] [und] [der] Ausbau des Verkehrsnetzes, hatten diese Völker zu mündigen Menschen gemacht.“⁵⁹¹

Allerdings wird nicht angeführt, warum diese Begriffe in Anführungszeichen gesetzt werden, sondern scheinbar als selbsterklärend angesehen, was die Lehrperson und ihr globalgeschichtliches sowie sprachliches Wissen für den Geschichtsunterricht umso bedeutender macht.

Ebenso ist in diesen Formulierungen wieder erkennbar, dass die europäischen Entwicklungen, Praktiken, Ideen, etc. als Maßstab angesehen werden. Kulturelle Eigenheiten anderer Gesellschaften erscheinen dadurch als nicht erwähnenswert, weil sie den europäischen Maßstab nicht erfüllen. Folgende Textstelle bestätigt diese Annahme:

„Die fortschrittlichen Kräfte in China mußten erkennen, daß nur die Annahme westlicher Ideen und die Angleichung an den technischen Fortschritt ihr Land vor dem Verfall retten konnte.“⁵⁹²

Die Annahme europäischer Eigenheiten erscheint hier als einzige Lösung, um Fortschritt (im westlichen Sinne) und somit Bedeutung zu erlangen. Für diese These spricht auch die genauere Thematisierung Japans als einzige nicht-westliche Kultur und die Hervorhebung ihrer Angleichung an europäische Verhältnisse. Die europäische Kultur wird somit als die überlegene und erstrebenswerte Kultur der damaligen Zeit konstruiert.

Es sind jedoch auch Stellen zu finden, in denen dieser Überlegenheitsgedanken nicht reproduziert, sondern bloß thematisiert wird. Somit werden die Europäer nicht als überlegene Völker,

⁵⁸⁸ ZVK 7, 248.

⁵⁸⁹ Zb84 7, 128.

⁵⁹⁰ WdZ 3, 140.

⁵⁹¹ ZVK 7, 248.

⁵⁹² Zb84 7, 129.

sondern als Völker, die sich als überlegen ansahen, konstruiert, was einen großen Unterschied ausmacht:

„Neben dem wachsenden Nationalismus der Massen trat ein falschverstandener Darwinismus, der die Unterwerfung der schwachen Völker durch die starken als natürliches Ausleseprinzip wertete. Auch von einem Sendungsbewußtsein der Europäer wurde gesprochen. [...] Kipling bezeichnete es als die Bürde des weißen Mannes, den Naturvölkern die Zivilisation zu bringen. In Frankreich knüpfte man an die Missionsgedanken der Französischen Revolution an[.]“⁵⁹³

„Ihr [Anm.: der Idee des Imperialismus] geistiger Hintergrund war ein übersteigerter Nationalismus, der zwischen schöpferischen und nichtschöpferischen Völkern und Rassen unterschied. Jeder imperialistische Denker hielt sein Volk für die schöpferische Kraft, die ein Anrecht auf Herrschaft besitze.“⁵⁹⁴

Hier lässt sich also eine globalgeschichtlich gesehen angemessene Darstellung finden, jedoch kann dieser nicht allzu viel Bedeutung geschenkt werden, da sie durch die Verwendung von Begriffen wie „Naturvölker“ und „dunkle[r] Erdteil“ Afrika“ und anderen Formulierungen wie etwa „Die Völker Afrikas befanden sich auf einer niedrigen Kulturstufe“⁵⁹⁵ konterkariert wird, da in diesen Formulierungen nicht darauf hingewiesen wird, dass die Europäer andere Nationen als unterentwickelt ansahen. So erschafft Sprache hier wiederum eine Wirklichkeit, in der der Überlegenheitsgedanke der Europäer reproduziert wird und außereuropäische Regionen als rückständig konstruiert werden. Auch die Formulierung, dass sich Japan und China „in mittelalterlicher Abgeschlossenheit“ übten, suggeriert diesen Entwicklungsunterschied zwischen europäischen und nicht-europäischen Räumen, da „mittelalterlich“ hier mit „rückständig“ gleichzusetzen ist und die beiden außereuropäischen Länder somit als „hinten nach“ erscheinen, da sie sich (bis dahin) nicht an Europa orientieren. Somit lässt sich in den Darstellungen der Geschichtsschulbücher der 1980er Jahre eine Tendenz dahingehend feststellen, Europa als fortschrittliche(re) und somit anderen Gesellschaften überlegene Kultur zu konstruieren sowie die europäische Entwicklungsschritte als Maßstab für die restliche Welt anzuwenden.

Europäer als wirtschaftliche Ausbeuter

In den hier untersuchten Darstellungen finden sich vereinzelt Erwähnungen der Europäer als wirtschaftliche Ausbeuter der Kolonien. Diese wesentliche Rolle der Europäer hat somit bereits in den 1980er Jahren Einlass in den Diskurs rund um die Darstellungen des Zeitalters des Imperialismus in Geschichtsschulbüchern gefunden, wird jedoch lediglich erwähnt und nie genauer ausgeführt:

⁵⁹³ Zb84 7, 128.

⁵⁹⁴ WdZ 3, 139.

⁵⁹⁵ Zb84 7, 130.

„[...] so stand doch der Zweck der wirtschaftlichen Ausbeutung (als Rohstoffgebiete, Absatz- und Kapitalanlagemarkte) im Vordergrund dieser Expansionsbestrebungen“⁵⁹⁶.

„Die industrielle Revolution in Europa wurde daher auch auf Kosten der Kolonisten durchgeführt.“⁵⁹⁷

Von einer adäquaten Aufarbeitung der Schattenseiten des Kolonialismus bzw. Imperialismus kann hier also noch weniger gesprochen werden als in den Darstellungen der 1980er Jahre zum Thema „Entdeckungsfahrten“, in denen den negativ konnotierten Rollen teilweise mehr Raum gewidmet wird.

Europäer als Unternehmer und Kaufleute

Dass Europäer auch als Unternehmer und Kaufleute tätig waren, wird in allen untersuchten Geschichtsschulbüchern durch Formulierungen wie folgende sichtbar:

„Auch fanden die heimischen Industrien eine Möglichkeit, [...] größere Profite auf dem heimischen Markt zu erzielen [...]. So ging das Bestreben, ganze Industrieanlagen nach Übersee und in andere noch nicht industrialisierte Gebiete zu verlegen.“⁵⁹⁸

„Die Erzeugnisse der Industrie konnten im eigenen Land nicht mehr verkauft werden, und so suchte man nach neuen Absatzmärkten, die sich in den unterentwickelten Gebieten Asiens und Afrikas anboten. Auch das überschüssige Kapital wurde in diesen Ländern angelegt. Um diese Anlagen und die billigen Rohstoffquellen zu schützen, verlangten Industrien und Kaufleute oft den Schutz der Kolonie.“⁵⁹⁹

Die genaue Tätigkeit der europäischen Kaufleute wird jedoch nicht geschildert, sondern der Fokus liegt auf der allgemeinen Schilderung wirtschaftlicher Mechanismen, aus denen implizit geschlossen werden kann, dass Europäer auch die Rolle von Kaufleuten übernahmen.

Europäer als Forscher und Migranten

Dass Europäer auch die Rolle von Forschern und Migranten im damaligen Zeitalter einnahmen, lassen folgende Textpassagen erkennen – jedoch sind diese nur als unwesentliche Nebenrollen zu erachten.

„Missionare, Abenteurer und Gelehrte erkundeten den „dunklen Erdteil“ Afrika. [...] Auch französische, deutsche und österreichische Forscher hatten Anteil an der Erschließung Afrikas.“⁶⁰⁰

„Die Vermehrung der europäischen Bevölkerung wäre noch größer gewesen, wenn nicht gewaltige Menschenmassen nach Übersee [...] ausgewandert wären.“⁶⁰¹

⁵⁹⁶ ZVK 7, 245.

⁵⁹⁷ WdZ 3, 140.

⁵⁹⁸ ZVK 7, 248.

⁵⁹⁹ Zb84 7, 128.

⁶⁰⁰ WdZ 3, 139.

⁶⁰¹ ZVK 7, 246.

Außereuropäische Akteure

Koloniale Bevölkerungen als passive Opfer

Außereuropäische Räume, in diesem Fall also die kolonialen Gesellschaften, werden im Zuge der untersuchten Darstellungen des Imperialismus in den Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre als passiv konstruiert, da ihren Handlungen kaum Platz gewidmet wird und sie meist nur im Zuge der genaueren Schilderung des politischen Vorgehens der Imperialmächte erwähnt werden. Somit werden sie als Parteien dargestellt, die keine Reaktionen auf die imperiale Herrschaft folgen ließen, sondern diese einfach hinnahmen. Dies entspricht jedoch nicht den vielfältigen Rollen, die auch die Kolonialgesellschaften zur damaligen Zeit etwa in Form von Widerstandskämpfern verschiedenster Art, aber auch als Aufnehmer bzw. Transformierer westlicher Einflüsse, einnahmen, was u.a. auf die weitgehende Aussparung kultureller Kontakte zwischen Europäern und Nichteuropäern zurückzuführen ist. Dies entspricht nicht der Globalgeschichte, die danach strebt, dass sämtliche Regionen und Akteure sich in geschichtlichen Darstellungen wiederfinden können und die sich gegen die Theorie, dass bloß die Europäer aktives Verhalten an den Tag legten, wendet.

Die Kolonien werden durch diese Aussparung ihrer aktiven Handlungen und der Erwähnung der Ausbeutungsmechanismen, die der europäische Imperialismus mit sich brachte, zudem auch als Opfer konstruiert:

„Vorbereitet durch die Forschungen Henry Stanleys, erwarb der König von Belgien, Leopold II., 1885 das riesige Kongogebiet als Privateigentum. Die rücksichtslose Ausbeutung dieser Kolonie führte zu Protesten, sodaß sich Leopold II. gezwungen sah, den Kongo [...] zu verkaufen.“⁶⁰²

„[...] so stand doch der Zweck der wirtschaftlichen Ausbeutung (als Rohstoffgebiete, Absatz- und Kapitalanlagemärkte) im Vordergrund dieser Expansionsbestrebungen“⁶⁰³.

„Die industrielle Revolution in Europa wurde daher auch auf Kosten der Kolonisten durchgeführt.“⁶⁰⁴

Kolonien als unterentwickelte bzw. rückständige Gesellschaften

Immer wieder lassen sich in den Darstellungen Formulierungen finden, die den damaligen Überlegenheitsgedanken der Europäer bzw. die damalige Sichtweise der Europäer auf die kolonialen Gesellschaften als weniger fortschrittliche reproduzieren:

„Doch darf [...] nicht vergessen werden, daß [...] die beherrschten Völker in den Kolonien in ein neues, bedeutsames Stadium der Entwicklung traten.“⁶⁰⁵

⁶⁰² Zb84 7, 130.

⁶⁰³ ZVK 7, 245.

⁶⁰⁴ WdZ 3, 140.

⁶⁰⁵ ZVK 7, 248.

„[...] und so suchte man nach neuen Absatzmärkten, die sich in den unterentwickelten Gebieten Asiens und Afrikas anboten.“⁶⁰⁶

Diese Formulierung legt nahe, dass sich die Kolonien – bevor die sich als überlegen ansehenden Europäer und ihre Praktiken sie erreichten – in einem weniger bedeutsamen, rückständigen Stadium befanden, was die weitgehende Aussparung sämtlichen Wissens über die damalige Situation bzw. Verfasstheit der kolonialen Gesellschaften bestätigt. Auch folgende Formulierung konstruiert die Kolonialgesellschaften als rückständige Akteure - ebenso wie die Verwendung des Begriffs „dunkler Kontinent“ für Afrika:

„Die Völker Afrikas befanden sich auf einer niedrigen Kulturstufe, ihre Staaten und Stammesverbände waren nur mangelhaft organisiert.“⁶⁰⁷

„Erst mit der gründlichen Erforschung des „dunklen Erdteiles“ zwischen 1850 und 1880 [...] wuchs die Bereitschaft Großbritanniens, von den afrikanischen Küstenländern tiefer in das Innere vorzudringen.“⁶⁰⁸

Es lassen sich jedoch auch Schilderungen finden, die die Vorteile bzw. „Fortschritte“, die die Kolonien durch die imperiale Herrschaft erlangten, beschreiben:

„Die industrielle Revolution in Europa wurde daher auch auf Kosten der Kolonisten durchgeführt. Aber eine Reihe von Kolonien besaß keine wertvollen Rohstoffe und benötigte Zuschüsse vom Mutterland.“⁶⁰⁹

„Doch darf [...] nicht vergessen werden, daß [...] die beherrschten Völker in den Kolonien in ein neues, bedeutsames Stadium der Entwicklung traten. Die imperialistische Herrschaft vermittelte ihnen [Anm.: der kolonialen Bevölkerung] Ideen europäischer Prägung. [...] Gerade jene „echten Wohltaten, die [...] die Herrschaft des weißen Mannes gebracht hatte, Bildung und technischer Fortschritt, sanitäre Einrichtungen [...] [und] [der] Ausbau des Verkehrsnetzes, hatten diese Völker zu mündigen Menschen gemacht.“⁶¹⁰

Zudem wird die Rückständigkeit auch hier wie in den Darstellungen der 1980er Jahre zum Thema „Entdeckungsfahrten“ anhand der wiederholten Verwendung des Begriffs „Eingeborene“ in Bezug auf die Kolonialbevölkerung diskursiv hergestellt.

Japan und China als Ausnahmen

An dieser Stelle ist jedoch nochmals zu erwähnen, dass mit Ausnahme der USA und Russland⁶¹¹ Japan das einzige nichteuropäische Land darstellt, dem tendenziell mehr Platz gewidmet wird. Schon allein diese Tatsache lässt Japan als einen Sonderfall der damaligen Zeit und als bedeutender als andere nichteuropäische Regionen erscheinen. Dieser Eindruck verstärkt sich

⁶⁰⁶ Zb84 7, 128.

⁶⁰⁷ Zb84 7, 130.

⁶⁰⁸ ZVK 7, 250.

⁶⁰⁹ WdZ 3, 140.

⁶¹⁰ ZVK 7, 248.

⁶¹¹ USA und Russland werden im Zug dieser Untersuchung aufgrund ihrer geographischen Lage und der Tatsache, dass sie ebenfalls imperialistische Bestrebungen an den Tag legten, auch zu den westlichen Mächten gezählt.

noch durch folgende Formulierungen, die die japanische Bevölkerung als aktive außereuropäische Akteure schildern:

„Die [...] Entwicklung Japans [...] gehört zu den erregendsten Kapiteln der neueren Geschichte. Innerhalb von vier Jahrzehnten war dem tatkräftigen Inselvolk der gewaltige Sprung von mittelalterlichem Feudalwesen zu modernem Großstaat gelungen. [...] Mit unerhörtem Fleiß und unglaublicher Zähigkeit gingen die Japaner nun daran, möglichst rasch den Anschluss an die europäische Wissenschaft und Technik, aber auch an das westliche Heerwesen zu finden.“⁶¹²

„Japan [...] reformierte seine Gesellschaftsstruktur und modernisierte Wirtschaft und Heer mit Hilfe westlicher Berater. So konnte Japan bald zur selbständigen Großmacht aufsteigen.“⁶¹³

Eine weitere Ausnahme stellt China dar, da es die einzige Kolonie darstellt, deren Widerstände gegen die Imperialherrschaft in zwei der drei untersuchten Geschichtsschulbücher genauer geschildert werden. Somit wird China somit ebenfalls tendenziell als aktiv dargestellt:

„Ein Aufstand gegen die Europäer, vom Geheimbund der Boxer entfacht, wurde niedergeworfen. 1912 kam es zur Revolution der Jungchinesen unter **Sun Yat-Sen**.“⁶¹⁴

„Als sich China durch ein Einfuhrverbot gegen das aus Indien importierte Opium wehren wollte, erzwang Großbritannien [...] die Öffnung von fünf wichtigen chinesischen Häfen und die Abtretung Hongkongs. [...] Zu Beginn unseres Jahrhunderts wendete sich der nationale Widerstand der Chinesen abermals gegen die europäischen Großmächte. Eine nationale Bewegung, die Boxer, [...] zettelte einen Aufstand an“⁶¹⁵.

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass den Europäern eine Vielzahl an Rollen zugestanden wird, was der globalgeschichtlichen Forderung, verschiedene Formen von Aktionen sichtbar zu machen, entspricht. Jedoch lassen sich auch hier wiederum eurozentrische Muster finden, wie etwa in der Konstruktion der Europäer als aktive, nach Macht strebende Akteure, während außereuropäische Akteure – mit Ausnahme von Japan und manchmal auch mit Ausnahme von China – passiv dargestellt werden. Dies entspricht einer eurozentrischen Darstellungsweise, da durchaus auch koloniale Akteure im Zeitalter des Imperialismus aktiv handeln konnten, also die historische Initiative innehatten. Ebenso war der Handlungsspielraum der Europäer nicht überall uneingeschränkt, sondern von lokalen Gegebenheiten abhängig, was jedoch nicht Einlass in den untersuchten Diskurs gefunden hat. Ebenso wird suggeriert, dass die kulturellen Einflüsse der Europäer überall gleichermaßen stark ausgeprägt waren, indem die Kolonialbevölkerungen als passiv-hinnehmende Gesellschaften konstruiert werden. Ebenso eurozentrisch ist die mit der Konstruktion der Europäer als (damals) überlegene Zivilisation einhergehende Darstellung der Kolonien als „unterentwickelte“ Gesellschaften und der dadurch zum Ausdruck kommende Glaube an Fortschritt sowie an lineare Entwicklung, dem die Globalge-

⁶¹² ZVK 7, 253.

⁶¹³ Zb84 7, 129.

⁶¹⁴ WdZ 3, 140.

⁶¹⁵ Zb84 7, 129.

schichte kritisch gegenübersteht. Multiperspektivität kann man hinsichtlich der Tatsache feststellen, dass die Europäer als Ausbeuter und die Kolonien somit als Opfer derselben dargestellt werden und somit die Perspektive der kolonialen Bevölkerung auf die damalige wirtschaftliche und imperiale Vorgehensweise der Europäer in den Diskurs mitaufgenommen wird. Allerdings erfolgt keine Aufarbeitung der Tatsache, dass die Europäer auch rücksichtlos und brutal agierten, vor allem im Zuge der Zuweisung der afrikanischen Gebiete und der sich daraus ergebenen Aufstände der afrikanischen Bevölkerung. Zudem fehlen durch die Aussparung kulturschichtlicher Themen die wesentlichen Rollen der europäischen Missionare, Lehrkräfte, etc. die auf kolonialem Gebiet tätig waren.

Zudem scheint es so, als ob die Vielfalt an Rollen, die den Europäern der damaligen Zeit zugesstanden wird, zu Lasten der möglichen Aktionsformen der Kolonialbevölkerungen geht, da diese kaum als aktiv handelnd geschildert werden, obwohl auch außereuropäische Akteure agierten, zum Beispiel als Kaufleute, in Form von Widerstandsbewegungen oder durch Adaptierungen kultureller Einflüsse. Insgesamt ist somit auch die Konstruktion der verschiedenen Akteure in den Darstellungen des Zeitalters des Imperialismus in den Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre tendenziell dem Eurozentrismus verhaftet. Multiperspektivität lässt sich nur in Ansätzen entdecken. Die Tatsache, dass Japan als „Sonderfall“ konstruiert wird und ihm ebenfalls Aktivität zugestanden wird, lässt sich vermutlich wiederum dadurch erklären, dass es den westlichen Maßstäben gerecht wird. Dadurch wird suggeriert, dass Wissen über eine Nation erst dann in den Diskurs rund um die Darstellungen des Zeitalters des Imperialismus in den Geschichtsbüchern der 1980er Jahre Einlass finden kann, wenn sie den westlichen Maßstäben entspricht, was wiederum eine eurozentrische Herangehensweise darstellt, die sich durch sämtliche Darstellungen des Imperialismus in den Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre zieht.

3.2.2.5 Zur Perspektive

Die vorangehenden Untersuchungen legen nahe, dass auch in den Darstellungen des Imperialismus in den Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre die Perspektive der imperialen Länder, also vorrangig europäischer Mächte dominiert. Dieser erste Eindruck verstärkt sich anhand der genaueren Untersuchung der Inhaltsverzeichnisse, die ebenso wie jene in den untersuchten Schulbüchern der 1980er, die das Zeitalter der „Entdeckungen“ behandeln, als dominierendes Darstellungsprinzip die chronologische Abfolge von Epochenquerschnitten zeigen. Die Epochenbildung erfolgt dabei definitiv aus eurozentrischer Perspektive, da sich die Periodisierung an Entwicklungen auf europäischem bzw. westlichem Raum orientiert. Als Paradebeispiel dient

hier die Periodisierung, die im Schulbuch „Zeitbilder“⁶¹⁶ getroffen wird. Diese wird nach den Zeitaltern „des höfischen Absolutismus“, „der Aufklärung“, „der Französischen Revolution“, „der Restauration“, „der nationalen Bewegungen“ in Europa sowie „des Imperialismus und der Weltpolitik“ gegliedert, woran die Orientierung an europäischen Entwicklungen unverkennbar ist. Diese eurozentrische Perspektive bestätigt sich auch durch die genauere Untersuchung der einzelnen Darstellungen des Zeitalters des Imperialismus in den Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre. So zeigt dies etwa die Verwendung diverser Begriffe:

„Seit 1880 begann ein ungeheuerer Wettkampf der europäischen Mächte um die noch nicht beherrschten Gebiete Afrikas. Ihnen gingen große **Entdeckungen** voraus, in deren Verlauf die Flussläufe des Sambesi, des Kongo und des Niger sowie die Nilquellen erforscht wurden.“⁶¹⁷ (Hervorhebungen durch A. R.)

„Das Zeitalter des Imperialismus wurde durch **Entdeckungsreisen** eingeleitet.“⁶¹⁸ (Hervorhebungen durch A.R.)

„Erst mit der gründlichen Erforschung des „**dunklen Erdteiles**“ [...] wuchs die Bereitschaft Großbritanniens, von den afrikanischen Küstenländern tiefer in das Innere vorzudringen.“⁶¹⁹ (Hervorhebungen durch A. R.)

Auch an dieser Stelle ist durch die Verwendung des Begriffs „Entdeckungen“ klar ersichtlich, dass aus der westlichen Perspektive geschildert wird, da die „entdeckten“ Gebieten den Europäern zuvor unbekannt waren. Ebenso erschien der afrikanische Kontinent den Europäern als „dunkel“, da sie nicht viel über diesen Erdteil wussten.⁶²⁰ Somit verweist die Verwendung dieses Begriffs ebenso auf die westliche Perspektive hin so wie folgende Formulierungen:

„Die Völker Afrikas befanden sich auf einer niedrigen Kulturstufe(.)“⁶²¹

„[...] und so suchte man nach neuen Absatzmärkten, die sich in den unterentwickelten Gebieten Asiens und Afrikas anboten.“⁶²²

„Doch darf [...] nicht vergessen werden, daß [...] die beherrschten Völker in den Kolonien in ein neues, bedeutsames Stadium der Entwicklung traten.“⁶²³

Die Beschreibung der nichtwestlichen Länder als „unterentwickelt“ und kulturell weniger weit fortgeschritten macht ebenfalls deutlich, dass hier aus der Perspektive der Europäer geschildert wird. Die häufige Verwendung des Begriffs „Wettkampf“ um Afrika entspricht ebenso der imperialen, also westlichen Perspektive und lässt den afrikanischen Kontinent zudem als ein Gebiet erscheinen, über das man ohne Weiteres bestimmen konnte.

⁶¹⁶ Vgl. Zb84 7, 5.

⁶¹⁷ Zb84 7, 130.

⁶¹⁸ WdZ 3, 139.

⁶¹⁹ ZVK 7, 250.

⁶²⁰ An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass die Formulierung zwar in Anführungszeichen gesetzt ist, jedoch wird dadurch der Begriff nicht „neutralisiert“, sondern beinhaltet weiterhin eine eurozentrische Konnotation.

⁶²¹ Zb84 7, 130.

⁶²² Zb84 7, 128.

⁶²³ ZVK 7, 248.

Auf diese westliche Perspektive deutet auch hin, dass immer nur die wirtschaftliche Situation zu Beginn des Imperialismus auf europäischem Boden genauer geschildert wird, während nichts über die Verfasstheit der Kolonialgebiete vor dem Imperialismus erzählt wird.

„Aber auch die Wirtschaft **der europäischen Großmächte** war über die nationalen Grenzen hinausgewachsen.“⁶²⁴ (Hervorhebungen durch A. R.)

„Der wirtschaftliche Hintergrund des Imperialismus bildete die rasche Zunahme der Bevölkerung und der industriellen Produktion in Europa.“⁶²⁵

Ebenso verhält es sich mit ideologischen Informationen. Man erfährt lediglich etwas über die dem Imperialismus zugrundeliegenden Ideologien der Europäer wie etwa durch die Thematisierung des Überlegenheitsgedankens und des Nationalismus:

„CECIL RHODES, 1877

Ich behaupte, daß wir die erste Rasse der Welt sind, daß es um so besser ist für die menschliche Rasse, je mehr von der Welt wir bewohnen...“⁶²⁶ (Hervorhebungen im Original)

„Seit 1870 wurde die Idee des Imperialismus mächtig. Ihr geistiger Hintergrund war ein übersteigerter Nationalismus, der zwischen schöpferischen und nichtschöpferischen Völkern und Rassen unterschied. Jeder imperialistische Denker hielt sein Volk für die schöpferische Kraft, die ein Anrecht auf Herrschaft besitzt.“⁶²⁷

In „Zeiten, Völker und Kulturen“ wird – wie schon unter Punkt 3.2.4.4 besprochen - dieser Überlegenheitsgedanke nicht bloß thematisiert, sondern auch reproduziert:

„Doch darf [...] nicht vergessen werden, daß damit die beherrschten Völker in den neuen Kolonien in ein neues, bedeutsames Stadium der Entwicklung traten.“⁶²⁸

Man erfährt somit, was die Europäer über andere Kulturen dachten, jedoch folgt keine Schilderung der Sichtweise der außereuropäischen Völker von Europa, da nicht thematisiert wird, wie die Bevölkerungen der Kolonien die europäische Expansion und den weiten europäischen Einfluss wahrnahmen, was u.a. mit der weitgehenden Aussparung kultureller Kontakte sowie der näheren Schilderung konkreter politischer Kontakte einhergeht. Somit wird auch die Tatsache vorenthalten, dass innerhalb der kolonialen Bevölkerungen durchaus auch abwehrende Haltungen gegenüber dem Imperialismus bzw. Kolonialismus und den Europäern im Allgemeinen eingenommen wurden.

Der Fokus auf die europäische Perspektive zeigt sich zusätzlich in allen hier untersuchten Geschichtsschulbüchern deutlich durch den Abdruck von Zitaten damaliger Europäer über den

⁶²⁴ Zb84 7, 128.

⁶²⁵ WdZ 3, 139.

⁶²⁶ Zb84 7, 128.

⁶²⁷ WdZ 3, 139.

⁶²⁸ ZVK 7, 248.

Imperialismus bzw. Kolonialismus, wie etwa von Rhodes⁶²⁹, Bismarck⁶³⁰ oder dem Engländer Seely⁶³¹. Nichteuropäische Akteure kommen nicht zu Wort und lediglich kurze Textstellen sprechen aus der Perspektive kolonisierter Völker, in denen die wirtschaftliche Ausbeutung erwähnt wird:

„[...] so stand doch der Zweck der wirtschaftlichen Ausbeutung (als Rohstoffgebiete, Absatz- und Kapitalanlagemärkte) im Vordergrund dieser Expansionsbestrebungen“⁶³².

„Die industrielle Revolution in Europa wurde daher auch auf Kosten der Kolonisten durchgeführt.“⁶³³

Jedoch werden diese Fakten lediglich kurz erwähnt und gehen immer einher mit der Schilderung der Vorgehensweise der Imperialmächte. Die Darstellungen des Zeitalters der „Entdeckungen“ in den Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre erfolgen somit trotzdem weitgehend aus der Perspektive der europäischen Großmächte, was wiederum eine eurozentrische Darstellung des Imperialismus zur Folge hat und nicht den Forderungen der Globalgeschichte, einer eurozentrischen Geschichtsdarstellung zu entkommen und sich in Multiperspektivität zu üben, entspricht.

⁶²⁹ Zb84 7, 128.

⁶³⁰ Zb84 7, 130.

⁶³¹ WdZ 3, 139.

⁶³² ZVK 7, 245.

⁶³³ WdZ 3, 141.

3.3 GLOBALGESCHICHTE IM ÖSTERREICHISCHEN GE-SCHICHTSSCHULBUCH DER 2010ER JAHRE

3.3.1 ZUR DARSTELLUNG DES ZEITALTERS DER „ENTDECKUNGEN“

3.3.1.1 Allgemeiner Aufbau

Die Textur der Darstellung des Zeitalters der „Entdeckungen“ in den untersuchten Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahre weist sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede auf. Der Umfang der Auseinandersetzung mit dem Thema ist wiederum ähnlich und beträgt durchschnittlich fünf A4-Seiten, wodurch auch hier die Vergleichbarkeit der verschiedenen Darstellungen gewährleistet wird. Alle drei Darstellungen sind in einen großen Themenkomplex eingebettet.⁶³⁴ In „Zeitbilder“ widmet sich ein Kapitel konkret dem Zeitalter der „Entdeckungen“ („Die Europäer „entdecken“ und erobern die Welt“), jedoch müssen auch die danach angeführten Kapitel („Blick in die vorkolumbianische Geschichte Amerikas“, „Blick in die afrikanische Geschichte“) berücksichtigt werden, da sie unmittelbar mit dem Zeitalter der „Entdeckungen“ in Zusammenhang stehen. In „Netzwerk Geschichte“ sind zwei Kapitel („Entdeckungsfahrten“, „Entstehung & Ausweitung der Kolonialreiche“) zu diesem Thema zu finden, während im Schulbuch „Zeitfenster“ innerhalb eines einzigen Kapitels mit dem Namen „Das Zeitalter der Entdeckungen“ die damaligen Entwicklungen behandelt werden. Dieses gliedert sich jedoch wiederum in Unterkapitel („Prökolumbianische Kulturen“, „Entdeckungen und Eroberungen“). In allen untersuchten Quellen sind die Kapitel jedoch in Abschnitte gegliedert, die mit einzelnen Überschriften betitelt sind und die darin behandelten Themen benennen.

Die Textur der einzelnen Darstellungen besteht jedoch nicht bloß aus Fließtext, sondern in jedem Schulbuch sind zahlreiche grafische Abbildungen, wie Bilder und Landkarten, sowie separat ausgewiesene Auszüge aus zeitgenössischen Quellen bzw. aus Forschungsliteratur zu finden. Die Anordnung dieser Grafiken und Quellenauszügen erfolgt entweder im Fließtext verlaufend oder den Fließtext einrahmend. Es lassen sich insgesamt fünf Landkarten finden, was eine signifikant höhere Anzahl als jene in den Lehrwerken der 1980er Jahre darstellt.

Die Inhaltsverzeichnisse der 2010er Jahre zeigen, dass hier ebenfalls eine chronologische Abfolge von Epochenumbrüchen als Grundgerüst dominiert. Auch in den Darstellungen des Zeitalters der „Entdeckungen“ in den drei untersuchten Geschichtsschulbüchern der 2010er

⁶³⁴ Zf 6: „Die frühe Neuzeit“, NG 6: „Veränderungen und Umbrüche“, Zb13 6: „Die frühe Neuzeit – Europa im Wandel“.

Jahre lässt sich wie in jenen der 1980er Jahre bloß das genetisch-chronologische Darstellungsprinzip erkennen. Es werden zunächst die Gründe für das Ausgreifen der Europäer aufgezählt, danach die eigentlichen Entwicklungen der damaligen Erkundungsfahrten genannt und schließlich wird nach den Folgen bzw. Wirkungen dieser gefragt, was folgende Textstellen belegen:

„Die Motive für die oft entbehrungsreichen Entdeckungsfahrten waren sehr unterschiedlich[.]“⁶³⁵

„1431 erreichten portugiesische Seefahrer die Azoren, 1445 Kap Verde, 1471 die Goldküste, 1482 die Kongomündung.“⁶³⁶

„Was bewirkten die Entdeckungen?“⁶³⁷

So wie in den Geschichtsschulbüchern der 1980er trägt die Dominanz des chronologischen Darstellungsprinzips zum Anschein einer kontinuierlichen Entwicklung bei und entspricht somit nicht einer globalgeschichtlichen Geschichtsschreibung. Dieses Denken einer kontinuierlichen Entwicklung, die zur unabwendbaren Vormachtstellung Europas geführt hat, wird zusätzlich durch folgende Formulierungen zum Ausdruck gebracht:

„In jedem Fall kam es aber zu einer Verbreitung europäischer Kultur, zu einer Europäisierung der Welt, auch das Christentum begann seinen weltweiten Siegeszug.“⁶³⁸

„Die **Europäisierung** der Erde begann; Völkerverschiebungen und Bevölkerungsmischung fanden in großem Ausmaß statt. Der Gesichtskreis der Europäer erweiterte sich, viele alte Kulturen wurden zerstört. Das Christentum wurde Weltreligion.“⁶³⁹ (Hervorhebungen im Original)

Dabei war es nicht der Fall, dass die damaligen Entwicklungen zwangsweise zu solch einer Vormachtstellung Europas führen mussten. Um nicht diesen Anschein zu erwecken, wäre es nötig, einen gänzlich anderen Aufbau von Geschichtsschulbüchern zu entwickeln, der sich nicht entlang der vermeintlichen Linearität von Geschichte hin zu einer europäischen Vormachtstellung bewegt. Damit geht auch einher, Periodisierungen zu schaffen, die nicht unbedingt linear verlaufen und sich nicht (ausschließlich) an der Entwicklung Europas orientieren.⁶⁴⁰

3.3.1.2 Behandelte Themen

Um einen Überblick zu bekommen, sollen hier wieder sämtliche Themen, die innerhalb der Darstellungen der Epoche der „Entdeckungen“ vorkommen, in Tabellenform genannt werden:

⁶³⁵ Zf 6, 13.

⁶³⁶ NG 6, 6.

⁶³⁷ Zb13 6, 16.

⁶³⁸ Zf 6, 16.

⁶³⁹ NG 6, 8.

⁶⁴⁰ Vgl. dazu etwa Komlosy, Globalgeschichte, 35-99.

Netzwerk Geschichte	Zeitbilder	Zeitfenster
Kapitel „Entdeckungsfahrten“	Kapitel „Die Europäer „entdecken“ und erobern die Welt“	Kapitel „Das Zeitalter der Entdeckungen“
Der Weg nach Indien	Der mittelalterliche Welthandel gerät ins Stocken	<u>Unterkapitel „Präkolumbianische Kulturen“</u>
Die Teilung der Welt	Welche Gründe gibt es für die Entdeckungsfahrten?	Die Mayas – die „Griechen Altamerikas“
Ein neuer Kontinent	Die Portugiesen auf dem Weg ins „alte“ Indien	Die Inkas – die „Römer Altamerikas“
Die Erde ist eine Kugel	Die Spanier „entdecken“ das „neue“ Indien	Die Azteken
<u>Kapitel Entstehung und Ausweitung der Kolonialreiche</u>	Länder werden erobert und alte Kulturen zerstört	<u>Unterkapitel „Entdeckungen und Eroberungen“</u>
Wirtschaftliche Veränderungen	Die Ausbeutung und Ausrottung der indigenen Bevölkerung	Die Suche nach einem Seeweg nach Indien
Auswirkungen und Folgen	Auch Engländer, Franzosen und Holländer kommen	Portugal als Vorreiter
	Was bewirkten die Entdeckungen?	Die Entdeckung Amerikas
	<u>Kapitel „Blick in die vorkolumbianische Geschichte Amerikas“</u>	Der Genozid an den Indios
	Die Maya und Azteken in Mittelamerika	Die Kolonialreiche Englands, Frankreichs und der Niederlande
	Das Großreich der Inka in Südamerika	Die Globalisierung und Europäisierung der Welt
	<u>Kapitel „Blick in die afrikanische Geschichte“</u>	

Räumlicher Fokus

Schon die Tabelle mit den Themen der einzelnen Abschnitte zeigt, dass auch in den Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahre ein Fokus auf den europäischen Akteuren liegt, da die Aktionen der Spanier und Portugiesen am meisten Platz in der Darstellung des Zeitalters der „Entdeckungen“ eingeräumt bekommen. Zudem werden innerhalb der größeren Themenkomplexe, in die die konkreten Kapitel über die Erkundungsfahrten eingebettet sind, vor allem (kulturelle) Entwicklungen, die auf europäischem Boden stattfanden, wie etwa der Humanismus und die Renaissance sowie wissenschaftliche Entwicklungen, behandelt. Außereuropäische Räume werden oft nur in Gleichschritt mit den Schilderungen der Aktionen der europäischen Akteure erwähnt und nicht konkreter geschildert:

„Zunächst wurden im Atlantik Madeira und die Inselgruppe der Azoren besiedelt. Es folgte die schrittweise Erkundung der westafrikanischen Küste.“⁶⁴¹

Im Schulbuch „Zeitbilder“ wird diese These, dass der Fokus auf europäischen Akteuren, zusätzlich durch folgende Aufbereitung bestätigt. Der erste Abschnitt trägt den Titel „Der mittelalterliche „Welthandel“ gerät ins Stocken“. Innerhalb dieses Abschnitts erfährt man jedoch lediglich etwas über jene wirtschaftlichen Aspekte, die für die Europäer von Bedeutung waren:

„Der mittelalterliche Handelsverkehr blieb für die Europäer im Wesentlichen auf Europa beschränkt. [...] Sie errichteten Handelsstützpunkte an der Ostküste des Mittelmeeres, in Ägypten, in Konstantinopel und an der Schwarzmeerküste. Auf mehreren Routen [...] fungierte der Handel mit Indien, China und den fernen Gewürzinseln.“⁶⁴²

Somit wird er Anschein erweckt, dass nur jene außereuropäischen Räume bzw. Akteure von Bedeutung sind, die mit Europa in Kontakt standen. Der Fokus auf die europäischen Regionen und Akteure wird erneut sichtbar und es entsteht der Eindruck, Europa stelle die einzige relevante Region der Welt dar, während andere Gebiete, sofern sie nicht in einer Verbindung mit Europa standen, nicht erwähnenswert erscheinen. Eine Ausnahme bilden jedoch erneut die amerikanischen Räume der Hochkulturen. Werden diesen außereuropäischen Räumen in den Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre ein paar wenige Zeilen gewidmet, finden sich in den Lehrmitteln der 2010er Jahre tiefergehende Darstellungen der amerikanischen Kulturen der Mayas, Inkas und Azteken in Form von eigenen (Unter-)Kapiteln, was somit das unter Punkt 2.3.4 angeführten Untersuchungsergebnis der verstärkten Darstellung der lateinamerikanischen Kulturen von Schissler bestätigt. Außerdem erfährt man nicht nur etwas über deren Verfasstheit zum Zeitpunkt des Eintreffens der Europäer, sondern auch über ihre langfristige Entwicklung:

⁶⁴¹ Zf 6, 13.

⁶⁴² Zb13 6, 14.

„Das Reich der Mayas umfasste mehrere Stämme Mittelamerikas und erlebte zwischen 300 und 900 seine größte Blüte. [...] Ab dem 10. Jahrhundert verfiel die Hochkultur der Mayas, vermutlich infolge einer anhaltenden Dürre, mehr und mehr.“⁶⁴³

Über die asiatischen Regionen, mit denen die Portugiesen in Kontakt kamen, erfährt man jedoch noch weniger genaue Informationen als in den Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre, da sie kaum erwähnt werden. Somit lässt sich hinsichtlich der Frage, ob und welche außereuropäischen Akteure bzw. Räume dargestellt werden, festhalten, dass in den Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahre ebenso eine Bevorzugung der amerikanischen Räume gegenüber der asiatischen stattfindet, die sogar noch stärker ausgeprägt ist als jene der 1980er Jahre. Selbst jene asiatischen Akteure, die in unmittelbarem Kontakt mit Europäern standen, werden nicht genauer geschildert, sondern nur in Verbindung mit der Schilderung der europäischen Vorgehensweise erwähnt:

„**Vasco da Gama** segelte 1498 mit drei Schiffen und 150 Matrosen nach Indien und errichtete in Kalikut (Westindien, heutiger Bundesstaat Kerala) die erste portugiesische Handelsniederlassung.“⁶⁴⁴ (Hervorhebung im Original)

Dieses Zitat zeigt eindeutig, dass mehr Wert auf Details hinsichtlich der europäischen Seefahrt gelegt wird, als auf die Schilderung asiatischer Räume bzw. Akteure. Neben dem detaillierter dargestellten Wissen über die amerikanischen Hochkulturen der damaligen Zeit hat somit in den Diskurs der Darstellung des Zeitalters der „Entdeckungen“ tendenziell kein Wissen über sonstige außereuropäische Akteure Einlass gefunden, auch nicht über ebenso expandierende Reiche wie das Großfürstentum Moskau oder China. Als Ausnahme muss hier das im Schulbuch „Zeitbilder“ auftauchende Kapitel „Blick in die afrikanische Geschichte“ erwähnt werden, das als einziges nähere Einblicke in afrikanische Räume gibt und diesen ebenso viel Platz wie den vorkolumbianischen Kulturen Amerikas zukommen lässt. Doch auch die afrikanischen Räume weisen einen Kontakt zu den Europäern der damaligen Zeit auf:

„Schon in der ersten Hälfte des 15. Jh. waren die Portugiesen unter Prinz Heinrich dem Seefahrer (gest. 1460) immer weiter die Küste Afrikas entlang gesegelt. Dort errichteten sie Handelsstützpunkte und -gesellschaften, die vor allem mit Gold, Elfenbein und Sklaven Gewinne machten.“⁶⁴⁵

Es lässt sich somit festhalten, dass im Vergleich zu den untersuchten Medien der 1980er Jahre detailliertes Wissen über die amerikanischen Hochkulturen zu finden ist und in einem Fall auch der afrikanische Raum genauer geschildert wird. Asiatische Räume, mit denen die Europäer in Kontakt kamen, werden bloß erwähnt und nicht genauer beschrieben. Andere Gebiete bzw. Akteure werden nicht erwähnt. Trotzdem überwiegt nach wie vor auch in allen untersuchten

⁶⁴³ Zf 6, 12.

⁶⁴⁴ NG 6, 6.

⁶⁴⁵ Zb13 6, 14.

Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahre ein Fokus auf europäische Akteure, während mit Ausnahme der amerikanischen Hochkulturen nichteuropäische Räume nur erwähnt oder gänzlich außen vor gelassen werden. Somit entsteht auch hier der Eindruck, dass sich zur damaligen Zeit bloß Europa dynamisch ausgedehnt hat, während die restliche Welt statisch erscheint und keine Entwicklung zugeschrieben bekommt. Somit ist hier eine deutliche eurozentrische Herangehensweise erkennbar: Europa wird als dynamisches, sich weiterentwickelndes Zentrum der Welt konstruiert, während die restliche Welt oft außen vor gelassen oder nur dann erwähnt wird, wenn sie in Kontakt mit Europa tritt. Um dem von der Globalgeschichte geforderten Paradigma der Multiperspektivität gerecht zu werden, müsste der Schwerpunkt auf die europäischen Akteure aufgehoben werden, indem außereuropäische Entwicklungen, die jenen der Spanier und Portugiesen ähnlich sind, in den Diskurs rund um die Darstellungen globaler Entwicklungen in Geschichtsschulbüchern einfließen. Es ist nicht zu leugnen, dass im Medium Schulbuch eine Reduktion der gigantischen Menge an verfügbarem Wissen stattfinden muss und dass aus ökonomischen Gründen nicht jeder Raum zu jeder Zeit detailliert geschildert werden kann. Dies ist auch kein Ziel der Globalgeschichte. Es ist auch nachvollziehbarer, dass jene Akteure genauer geschildert werden, die jenen Gebieten entspringen, die in unmittelbarem Zusammenhang mit der lokalen Lebenswelt der Lernenden stehen und somit in österreichischen Schulbüchern westliche Räume bzw. Akteure mehr Platz zugesprochen bekommen. Jedoch sollten außereuropäische Entwicklungen, die sich zeitgleich ereigneten, zumindest erwähnt oder/und exemplarisch genauer geschildert werden, auch wenn sie nicht in der gleichen Detailliertheit wie die europäischen Räume und Akteure behandelt werden können. Damit würde man den Lernenden die Chance geben, ein Bewusstsein für die Tatsache, dass nicht nur Europa sich entwickelt hat, zu entwickeln, was durch die gänzliche Aussparung der Entwicklungen nicht-westlicher Gebiete nicht möglich ist.

Thematischer Fokus

In den Darstellungen des Zeitalters der „Entdeckungen“ in den Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahren ist ein ausgewogeneres Verhältnis zwischen Politik-, Wirtschafts- und Kulturge schichte zu beobachten, auch wenn in den untersuchten drei Medien Unterschiede in der thematischen Schwerpunktsetzung zu erkennen sind. So lässt sich in „Netzwerkwerk Geschichte“ neben politikgeschichtlichen Darstellungen ein deutlicher Fokus auf wirtschaftsgeschichtliche Themen feststellen, was schon der Titel des Themenkomplexes („Die Macht der Wirtschaft“), in dem die Darstellung der „Entdeckungsfahrten“ eingebettet ist, zeigt. So werden wirtschaftliche Interessen als Voraussetzungen für die „Entdeckungsfahrten“ der Europäer erläutert und

wirtschaftliche Auswirkungen und Folgen für die Europäer genauer dargestellt, wie etwa in folgender Textstelle:

„Zwischen 1500 und 1620 stiegen die Preise für Lebensmittel in Europa. Die Ausdehnung des Handels und der Zuwachs des Geldumlaufes, aber auch die gesteigerte Nachfrage nach landwirtschaftlichen Produkten hatte zur Preisexplosion geführt. [...] Die Wirtschaftsblüte Spaniens im 16. Jh. war vor allem durch die Einfuhr riesiger Mengen von Edelmetall [...] bedingt.“⁶⁴⁶

Es dominiert eine sich abwechselnde politik- und wirtschaftsgeschichtliche Darstellung, da kulturgeschichtlichen Themen keine besondere Rolle zukommt:

„Die **Europäisierung** der Erde begann; Völkerverschiebungen und Bevölkerungsmischung fanden in großem Ausmaß statt. Der Gesichtskreis der Europäer erweiterte sich, viele alte Kulturen wurden zerstört. Das Christentum wurde Weltreligion.“⁶⁴⁷ (Hervorhebungen im Original)

Kulturelle Kontakte wie die Missionierung, das Vermischen verschiedener Kulturen, etc. werden nicht näher ausgeführt. Das Kapitel „Die Macht der Wirtschaft“ ist jedoch in den Themenkomplex „Veränderungen und Umbrüche“ eingebettet, innerhalb dessen kulturelle Themen des europäischen Raums genauer beleuchtet werden („Die Gesellschaft am Beginn der Neuzeit“, „Humanismus & Renaissance“, „Kultur & Bildung“, „Religion & Philosophie“, ...).

Auch in „Zeitbilder“ wird vor allem der Wirtschaftsgeschichte etwas mehr Platz gewidmet als in den Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre. So wird der „Welthandel“ des ausgehenden Mittelalters genau beschrieben und dem Handel mit den asiatischen Gebieten mehr Aufmerksamkeit als noch in den 1980er Jahren geschenkt:

„1498 landete Vasco da Gama im Hafen Kalikut, dem Hauptumschlagplatz des arabischen Gewürzhandels in Indien. [...] Es folgten weitere Expeditionen. Binnen weniger Jahrzehnte eroberten die Portugiesen einen Großteil der ostasiatischen Inselwelt und errichteten Handelsgesellschaften bis nach China. Nach siegreichen Seeschlachten [...] kontrollierten die Portugiesen bis zum Ende des 16. Jahrhunderts den asiatischen Gewürzhandel.“⁶⁴⁸

Handelsaktionen zwischen außereuropäischen und europäischen Räumen werden ansonsten nicht näher geschildert, jedoch werden im Zuge der Darstellung der vorkolumbianischen Geschichte Amerikas und Afrikas auch wirtschaftsgeschichtliche Themen diese Räume betreffend geschildert.

„Schon lange vor diesem Karawanenhandel mit Westafrika gab es einen regen Seehandel zwischen den ostafrikanischen Handelsplätzen und asiatischen Küstenstädten in Arabien und Indien. Von der ostafrikanischen Küste aus wurden hauptsächlich Elfenbein und Tierfelle gehandelt.“⁶⁴⁹

⁶⁴⁶ NG 6, 9.

⁶⁴⁷ NG 6, 8.

⁶⁴⁸ Zb13 6, 14.

⁶⁴⁹ Zb13 6, 19.

Ähnlich verhält es sich auch bei kulturgeschichtlichen Themen, denen nicht in Bezug auf den kulturellen Kontakt zwischen Europäern und außereuropäischen Akteuren, sondern auch hinsichtlich der Darstellung der vorkolumbianischen Geschichte Amerikas sowie der afrikanischen Geschichte mehr Raum gewidmet wird.

Wie in „Zeitbilder“ findet man auch in „Zeitfenster“ bedeutend mehr Infos über die Kulturen der Mayas, Inkas, Azteken als in den Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre:

„Einerseits waren Waffen und Werkzeuge nur aus Stein, das Rad war unbekannt, ebenso das Geld, andererseits gelangen den Mayas [...] eine Fülle kulturtechnischer Leistungen: So kannten die Mayas als einzige Volk Altamerikas eine **Bilderschrift**; die Mathematik beruhte auf einem **Vigesimalsystem[.]**“⁶⁵⁰ (Hervorhebungen im Original)

Zudem wird die Missionierung kurz thematisiert, jedoch nicht näher beschrieben:

„Die katholische Kirche schließlich erachtete es als ihre Aufgabe, die nichteuropäischen Völker zu bekennen und schickte daher zahlreiche **Missionare** auf Reisen.“⁶⁵¹

Wirtschaftlichen Themen werden im Vergleich zu den beiden anderen untersuchten Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahre nur wenige Zeilen gewidmet:

„Um den arabischen Zwischenhandel mit Produkten aus Fernost auszuschalten, wurden hier zahlreiche Handels- und Militärstützpunkte aufgebaut [...]. Bevorzuge Handelsprodukte waren Gewürze, Elfenbein und vor allem Sklaven[.]“⁶⁵²

„Der Welthandel erlebte einen ersten Höhepunkt: Die Produkte der kolonialen Plantagen [...] waren in der Alten Welt überaus begehrt.“⁶⁵³

Es lässt sich somit im Vergleich mit den Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre in jenen der 2010er vor allem ein verstärkter Einbezug wirtschaftsgeschichtlicher Themen feststellen. Kulturgeschichtliche Aspekte bleiben – mit Ausnahme der kulturellen Entwicklungen auf europäischen Boden sowie der allgemeinen Schilderung der spanischen Hochkulturen – nach wie vor eher außen vor.

3.3.1.3 Zur Darstellung von Kontakten und Netzwerken

In allen Büchern der 2010er wird die Anlage von wirtschaftlichen Stützpunkten durch die Europäer erwähnt, wodurch es gemeinsam mit der zusätzlichen Anführung mehrerer Landkarten möglich ist, zu erkennen, dass ein neues Handelsnetzwerk geschaffen wurde.

„1431 erreichten portugiesische Seefahrer die Azoren, 1445 Kap Verde, 1471 die Goldküste, 1482 die Kongomündung. In all diesen Gebieten legten sie Stützpunkte an.“⁶⁵⁴

⁶⁵⁰ Zf 6, 12.

⁶⁵¹ Zf 6, 13.

⁶⁵² Zf 6, 14.

⁶⁵³ Zf 6, 16.

⁶⁵⁴ NG 6, 6.

„Schon in der ersten Hälfte des 15. Jh. waren die Portugiesen [...] immer weiter die Küste Afrikas entlang gesegelt. Dort errichteten sie Handelsstützpunkte und -gesellschaften, die vor allem mit Gold, Elfenbein und Sklaven Gewinne machten.“⁶⁵⁵

Einlass in den Diskurs hat auch das Netzwerk gefunden, das durch die Sklavenarbeit zwischen Europa, Afrika und Amerika entstand, wie etwa in folgender Textstelle:

„Ab etwa 1510 wurden immer mehr AfrikanerInnen nach Amerika gebracht. Sie wurden als SklavInnen besonders in den heißfeuchten Gebieten Mittel- und Südamerikas eingesetzt und ausgebautet. Afrika „lieferte“ bis ins 19. Jh. etwa elf Millionen SklavInnen[.]“

Außerdem erfolgt eine Hervorhebung von diversen Waren- und Rohstoffflüssen, was darauf hindeutet, dass neue Handelswege erschlossen wurden:

„Die Wirtschaft erlebte eine enorme Steigerung durch die Einfuhr neuer Produkte (Mais, Tabak, Kartoffel) und der (geraubten) Gold- und Silberschätze aus Amerika.“⁶⁵⁶

„Neue, bisher unbekannte Nahrungs- und Genussmittel erweiterten den Handel. (Kartoffeln, Mais, Tomaten und Tabak)“⁶⁵⁷

In „Zeitbilder“ wird zudem das Handelsnetzwerk näher beschrieben, das vor dem Zeitalter der „Entdeckungen“ bestand. Im Zuge dessen kommt auch der konkrete Kontakt mit außereuropäischen Händlern zur Sprache:

„Sie [Anm.: italienische Seestädte] errichteten Handelsstützpunkte an der Ostküste des Mittelmeeres, in Ägypten, in Konstantinopel und an der Schwarzmeerküste. Auf mehreren Routen [...] fungierte der Handel mit Indien, China und den fernen Gewürzinseln. Er deckte den Bedarf der europäischen Oberschicht an exotischen (Luxus-) Gütern. Seide, Porzellan, Edelsteine und Gold sowie verschiedene Gewürze brachten sowohl den italienischen Kaufleuten als auch den arabischen und mongolischen Händlern hohe Gewinne.“⁶⁵⁸

Insgesamt ermöglicht es somit die Darstellung des Zeitalters der „Entdeckungen“ in den 2010er Jahren, zu erkennen, dass damals wesentliche wirtschaftliche Vernetzungen entstanden, was einen wichtigen Unterschied zu den Darstellungen der Schulbücher der 1980er Jahre darstellt. Eine wesentliche Rolle kommt hier auch der verstärkten Verwendung von Landkarten zu, da diese immer die gesamte Welt abbilden und anhand von Pfeilen visuell darstellen, in welche Richtung sich die verschiedenen Akteure ausdehnten, oder deutlich machen, welche Länder als Kolonien im Besitz welcher Mächte waren. Diese Karten veranschaulichen jedoch lediglich, dass es weltweite Kontakte zwischen verschiedenen Ländern gab, geben jedoch auch keine Auskunft darüber, wie diese geartet waren und welche Vernetzungen daraus entstanden, was – wie sich durch diese Analyse herausstellte – bezeichnend für den Diskurs rund um die Darstellung des Zeitalters der „Entdeckungen“ in Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahre (und

⁶⁵⁵ Zb13 6, 14.

⁶⁵⁶ NG 6, 8.

⁶⁵⁷ NG 6, 9.

⁶⁵⁸ Zb13 6, 14.

1980er Jahre) ist. Konkrete Handelskontakte wie etwa mit asiatischen Kaufleuten werden nicht thematisiert. Wie sich die wirtschaftlichen Interaktionen konkret äußerten, spielt somit ebenso wenig in den Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahre eine Rolle wie in jenen der 1980er Jahre.

Hinsichtlich der Darstellung kultureller Kontakte lässt sich kein Konsens in den untersuchten Büchern finden. In „Netzwerk Geschichte“ werden kulturelle Kontakte nur sehr knapp behandelt. Mit Ausnahme des Hinweises auf die Bewegung und Vermischung verschiedener Bevölkerungsgruppen sowie auf die beginnende „Europäisierung“ der Erde⁶⁵⁹ werden sonstige kulturelle Begegnungen wie etwa die Missionierung nicht geschildert.

In allen drei Geschichtsschulbüchern der 2010er erfolgt jedoch eine genauere Schilderung, wie der erste Kontakt zwischen den europäischen Akteuren und der indigenen Bevölkerung in Amerika aussah und welche Folgen dieser mit sich brachte:

„Trotz einer riesigen Lösegeldsumme [...] erdrosselten sie den Herrscher, nachdem sie ihn vorher gewaltsam zum Christentum „bekehrt“ hatten. Die Oberschicht der Inka wurde nun ausgerottet, die Spanier setzten sich an ihre Stelle.“⁶⁶⁰

„Zwischen Spaniern und Inkas fanden keine Kämpfe statt. Die Spanier setzten den Gottkönig Atahualpa gefangen. Das Volk ergab sich kampflos.“⁶⁶¹

„Die Folgen für die Indios waren verheerend: Als Sklaven mussten sie [...] bis zur Erschöpfung schuften. Ihre Behandlung war im wahrsten Sinne des Wortes unmenschlich.[.]“⁶⁶²

Eine besonders intensive Darstellung lässt sich in „Zeitbilder“ erkennen. In diesem Geschichtsschulbuch wird wie in „Zeitbilder“ aus den 1980er Jahren anhand eines ausführlichen Auszugs aus Kolumbus‘ Tagebuch sein erster Kontakt mit der indigenen Bevölkerung Amerikas sowie die „Ausbeutung und Ausrottung der indigenen Bevölkerung“ geschildert.⁶⁶³

„Die Indios wurden aus ihren alten Lebens- und Wirtschaftsgemeinschaften herausgerissen, erbarmungslos zur Zwangsarbeit getrieben und zum katholischen Glauben gezwungen.“⁶⁶⁴

Zudem wird in „Zeitbilder“ der Kulturaustausch im landwirtschaftlichen Bereich beschrieben, indem darauf hingewiesen wird, welche Waren (Tiere, Pflanzen) nach Amerika gebracht wurden und welche von dort nach Europa kamen.⁶⁶⁵ Außerdem wird der missionarische Kontakt beschrieben:

⁶⁵⁹ Vgl. NG 6, 8.

⁶⁶⁰ Zb13 6, 15.

⁶⁶¹ NG 6, 8.

⁶⁶² Zf 6, 14.

⁶⁶³ Vgl. Zb13 6, 14.

⁶⁶⁴ Zb13 6, 15.

⁶⁶⁵ Vgl. Zb13 6, 16.

„Die Christianisierung der „Ungläubigen“ erfolgte sowohl durch gewaltlose Missionierung (Predigt und Aufklärung) als auch durch militärischen Druck auf die „Ungläubigen“[.]“⁶⁶⁶

In „Zeitbilder“ ist somit am deutlichsten ein Fokus auf Vernetzungen erkennbar, was durch den eigenen Abschnitt in „Globalisierung und Europäisierung der Welt“⁶⁶⁷ bestätigt wird. Jedoch findet wiederum nur eine allgemeine Darstellung statt, konkrete wirtschaftliche und kulturelle Kontakte werden auch hier nicht geschildert.

„In jedem Fall kam es aber zu einer Verbreitung europäischer Kultur, zu einer Europäisierung der Welt, auch das Christentum begann seinen weltweiten Siegeszug.“⁶⁶⁸

„Der Welthandel erlebte einen ersten Höhepunkt: Die Produkte der kolonialen Plantagen [...] waren in der Alten Welt überaus begehrt.“⁶⁶⁹

Explizit thematisiert wird die damalige beginnende Vernetzung nur im eben schon angeführten Abschnittstitel „**Globalisierung** und Europäisierung der Welt“ (Hervorhebungen im Original).

Die Darstellungen in den Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahre lassen es somit zu, dass die Lernenden das Entstehen von diversen wirtschaftlichen Netzwerken erkennen können, indem der Aufbau derselben sowie diverse neue Warenströme genauer erwähnt werden. Auch die verstärkte Verwendung von Kartenmaterial trägt dazu bei, diverse Netzwerke und Kontakte sichtbar zu machen. Jedoch kommt lediglich hervor, dass Akteure diverser Regionen miteinander in Verbindung kamen. Welcher Art diese Kontakte waren und in welchen konkreten Interaktionsformen sie sich äußerten, wird nicht genauer geschildert – mit Ausnahme der ersten Kontakte zwischen Spaniern und indiger Bevölkerung der amerikanischen Hochkulturen. Außerdem findet keine explizite Thematisierung der damaligen steigenden Vernetzung der Welt im Sinne einer „Geschichte der Globalisierung“, die zum Studium der Globalgeschichte gehört, statt. Kulturelle Kontakte nehmen eine unterschiedlich wichtige Rolle ein, in „Zeitbilder“ erscheinen sie als wichtiger, in den beiden anderen untersuchten Darstellungen werden sie jedoch nach wie vor vernachlässigt. Diese Mängel könnte durch den verstärkten Einbezug kulturgeschichtlicher Themen, der zumindest exemplarischen Darstellung konkreter kultureller sowie wirtschaftlicher Kontakte sowie dem Einbezug einer expliziten „Geschichte der Globalisierung“ behoben werden, wodurch die untersuchten Darstellungen weltweiter Entwicklungen dem globalgeschichtlichen Fokus auf verschiedene Interaktionen, Netzwerke sowie die steigende Vernetzung der Welt näher kommen könnten.

⁶⁶⁶ Zb13 6, 14.

⁶⁶⁷ Zf 6, 16.

⁶⁶⁸ Zf 6, 16.

⁶⁶⁹ Zf 6, 16.

3.3.1.4 Zur diskursiven Konstruktion der verschiedenen Akteure

Europäische Akteure

Europäer als (gierige) Abenteurer

Die europäischen Akteure bekommen in den Geschichtsschulbücher eine Vielzahl an Rollen zugeschrieben, die sich teilweise von jenen der 1980er Jahre unterscheiden. Auch in diesen Darstellungen der 2010er Jahre erscheinen die Europäer stets als aktive Akteure:

„1486 umsegelte **Bartolomeus Diaz** das **Kap der Guten Hoffnung** und damit die Südspitze Afrikas [...]. 1497 fand Vasco da Gama [...] zur See das, was Christoph Kolumbus vergeblich gesucht hatte: den **Seeweg nach Indien**.“⁶⁷⁰ (Hervorhebungen im Original)

„Sowohl spanische als auch portugiesische Seefahrer nahmen die neu entdeckten Gebiete für ihre Könige in Besitz.“⁶⁷¹

Jedoch können keine Hinweise auf eine Stilisierung der Europäer zu heldenhaften Entdeckern gefunden werden. Diese werden eher als Abenteurer, die von Gier angetrieben wurden, konstruiert.

„Ein persönliches Motiv für viele Abenteurer war die Hoffnung, mit gewaltigen Schätzen heimzukehren. Inbegriff dieser Habgier wurde die verzweifelte Suche nach **El Dorado**[.]“⁶⁷² (Hervorhebungen im Original)

„Neben den Handelsinteressen der Kaufleute gab es aber auch andere Gründe: Abenteurertum, Gier nach Ruhm und reicher Beute, missionarischer Eifer.“⁶⁷³

Europäer als grausame Ausbeuter und brutale Zerstörer

Durch die genauere Schilderung der ersten Kontakte zwischen Spaniern und Indigenen werden die Europäer verstärkt als Ausbeuter dargestellt, deren Ankunft für die ansässige lokale Bevölkerung grausame Konsequenzen hatte:

„Schon bald wurde klar, dass den Europäern an der Unterwerfung und Ausbeutung der „barbarischen Wilden“ gelegen war. [...] Die Folgen für die Indios waren verheerend: Als Sklaven mussten sie in den Gold- und Silberminen und auf den Plantagen bis zur Erschöpfung schuften. Ihre Behandlung war im wahrsten Sinne des Wortes unmenschlich[.]“⁶⁷⁴

„Die Indios wurden [...] erbarmungslos zur Zwangsarbeit getrieben und zum katholischen Glauben gezwungen. Wer sich widerspenstig zeigte, musste mit Folter und Tod rechnen.“⁶⁷⁵

Die Verwendung besonders aussagekräftiger Formulierungen wie „erbarmungslos“, „im wahrsten Sinne des Wortes unmenschlich“ und „mit unglaublicher Grausamkeit“ legt nahe,

⁶⁷⁰ Zf6, 14.

⁶⁷¹ NG 6, 6.

⁶⁷² Zf 6, 13.

⁶⁷³ Zb13 6, 14.

⁶⁷⁴ Zf 6, 15.

⁶⁷⁵ Zb13 6, 15.

dass es den Schulbuchautoren ein Anliegen war, die „weißen Männer“ als grausame Ausbeuter darzustellen, damit diese Rolle nicht in Vergessenheit gerät. Ebenso wird erwähnt, dass sie mit ihrer Ankunft in Amerika die damaligen Hochkulturen zerstörten:

„Mit Hilfe rebellierender Indianerstämme und der überlegenen Waffentechnik zerstörte er [Anm.: Cortés] [...] Tenochtitlan.“⁶⁷⁶

„Diese Teufel verwüsteten, zerstörten und entvölkerten mehr als vierhundert Meilen Land, wo in großen und bemerkenswerten Provinzen früher Glück und Zufriedenheit geherrscht hatten. [...] Die Eroberer töteten und quälten Angehörige verschiedener großer Völker.“⁶⁷⁷

Es kommen jedoch auch Einzelpersonen wie der Dominikanermönch Bartolomé de Las Casa sowie der Theologe Franz von Vito zu Wort, die beide Partei für die indigene Bevölkerung ergriffen und sich gegen die unmenschliche Behandlung derselben aussprachen.

Europäer als Missionare und Händler

Ebenso wird erwähnt, dass die Europäer auch die Rolle von Missionaren und Kaufleuten einnahmen:

„Die katholische Kirche schließlich erachtete es als ihre Aufgabe, die nichteuropäischen Völker zu bekehren und schickte daher zahlreiche **Missionare**.“⁶⁷⁸ (Hervorhebungen im Original)

„Die Christianisierung der „Ungläubigen“ erfolgte sowohl durch gewaltlose Missionierung (Predigt und Aufklärung) als auch durch militärischen Druck auf die „Ungläubigen“.“⁶⁷⁹

„Nach der Errichtung einer Niederlassung im chinesischen Macao stieg auch die portugiesische Krone in den Handel mit Seide und Porzellan ein.“⁶⁸⁰

„Prinz Heinrich[s] [...] Ziel war die Ausschaltung des arabischen Handels mit Gold, Gewürzen, Elfenbein. Portugiesische Händler versuchten, selbst in die Ursprungsländer dieser Güter, an die Guineaküste in Afrika und nach Indien, zu gelangen.“⁶⁸¹ (Hervorhebungen im Original)

Diese Rollen der Europäer werden jedoch meist nicht näher ausgeführt, da – wie schon erwähnt – die Schilderung konkreter Interaktionen keine bedeutende Rolle im untersuchten Diskurs einnimmt.

Es lässt sich somit feststellen, dass ein Wandel in der Konstruktion der Europäer seit den 1980er Jahren stattgefunden hat. Es erscheinen zwar immer noch vorrangig die Europäer als aktive Akteure, jedoch dominiert nicht mehr die Stilisierung derselben zu heldenhaften Entdeckern sowie ihrer Taten zu großen Errungenschaften. Stattdessen wird der Beschreibung anderer Rol-

⁶⁷⁶ Zb13 6, 15.

⁶⁷⁷ NG 6, 9.

⁶⁷⁸ Zf 6, 13.

⁶⁷⁹ Zb13 6, 14.

⁶⁸⁰ Zf 6, 14.

⁶⁸¹ NG 6, 6.

len, allen voran der Rolle als grausame Ausbeuter, aber auch jener als Missionare und als Händler, mehr Raum zugestanden. Zudem werden auch Einzelpersonen genannt, die für die indigene Bevölkerung Partei ergriffen. Somit ist durchaus eine globalgeschichtlich adäquate Ausführung der verschiedenen Aktionsformen der Europäer gegeben und es herrscht eine multiperspektivische Darstellung derselben vor.

Außereuropäische Akteure

Außereuropäische Akteure als passive Opfer

Durch die Kennzeichnung der „Entdeckungsreisen“ der Russen Semjon Deschnew und Jermak Timofejewitsch in zwei Landkarten der Geschichtsschulbücher „Zeitbilder“ und „Zeitfenster“ kann man erkennen, dass nicht nur die typischen europäischen Mächte, die immer im Kontext der „Entdeckungen“ fallen, aktiv waren, jedoch werden diese – genauso wie andere, sich zur damaligen Zeit stark entwickelnde Mächte – im Fließtext nicht erwähnt, was die scheinbar alleinige Aktivität und Fortschrittlichkeit der Europäer noch verstärkt. Asiatische Akteure bekommen überhaupt keine Aktivität zugeschrieben, sondern werden nur als von den Portugiesen erreichte Räume geschildert. Der indigenen Bevölkerung Amerikas wird zumindest durch ausführliche Beschreibungen in „Zeitbilder“ und „Zeitfenster“ eine eigene Geschichte und Kultur zugestanden, als erwähnenswert gilt hier die Bezeichnung der Mayas als „Griechen Altamerikas“ sowie der Inkas als „Römer Altamerikas“ in „Zeitfenster“. Dadurch wird dem Anschein entgegengewirkt, dass bloß Europa (erwähnenswerte) Kultur und Geschichte zu bieten hat(te), sondern dass es ähnliche Errungenschaften auf außereuropäischem Gebiet gab.

„Einerseits waren Waffen und Werkzeuge nur aus Stein, das Rad war unbekannt, ebenso das Geld, andererseits gelangen den Mayas – ähnlich wie den Griechen in Europa – eine Fülle kultutechnischer Leistungen[.]“⁶⁸²

Mit der intensiven Beschreibung der Ausbeutung der indigenen Bevölkerung in Spanien und der weitgehenden Aussparung von Handelskontakten der Portugiesen mit asiatischen Kaufleuten erscheinen jedoch die geschilderten außereuropäischen Akteure, also vorrangig die indigene Bevölkerung Amerikas, im Vergleich zu den Europäern auch in den Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahre als passive Opfer. Als aktiv handelnd treten außereuropäische Akteure jedoch nur in „Zeitbilder“ auf, indem intensiv auf die Geschichte Afrikas sowie auf die Hochkulturen eingegangen wird, ansonsten erscheinen sie im Falle der Indigenen lediglich als passive Opfer der Europäer. Dies weckt gemeinsam mit der Aussparung sonstiger nichteuropäischer Kulturen den Anschein, als ob außereuropäische Akteure nur die Rolle der Opfer einnehmen konnten,

⁶⁸² Zf 6, 12.

während die Europäer den Lauf der Dinge der damaligen Zeit allein bestimmten, was jedoch einer eurozentrischen Geschichtsschreibung und nicht den Tatsachen entspricht. Folgende Textstellen verstärken diesen Eindruck:

„In jedem Fall kam es aber zu einer Verbreitung europäischer Kultur, zu einer Europäisierung der Welt, auch das Christentum begann seinen weltweiten Siegeszug.“⁶⁸³

„Die **Europäisierung** der Erde begann; [...] Der Gesichtskreis der Europäer erweiterte sich, viele alte Kulturen wurden zerstört. Das Christentum wurde Weltreligion.“⁶⁸⁴ (Hervorhebungen im Original)

Durch die Formulierungen „Europäisierung der Welt“ bzw. „Europäisierung der Erde“ wird suggeriert, dass die Europäer auf der gesamten Welt Spuren hinterließen, sich keine Region der Erde dem europäischen Einfluss entziehen und die Weichen für die Vormachtstellung der Europäer gelegt waren, was nicht einer globalgeschichtlichen Geschichtsschreibung entspricht. Es müsste hier eine genauere Differenzierung stattfinden, denn erstens führten die damaligen Entwicklungen nicht zwangsläufig zur Vormachtstellung der Europäer ab dem 19. Jahrhundert und zweitens scheiterten in manchen Regionen die Versuche der Europäer, in diesen Fuß zu fassen, wie etwa in Japan und China. Daher kann nicht pauschal von einer Europäisierung der gesamten Welt gesprochen werden.

Um dem globalgeschichtlichen Ansatz gerecht zu werden, müsste eine Thematisierung der Tatsache, dass die Europäer in manchen Regionen der Welt weitaus weniger „erfolgreich“ als in Amerika waren, stattfinden. So bestimmten auch andere Mächte zum Beispiel in Asien mit, wie Handel, Kulturaustausch, etc. betrieben wurden. Eine nähere Ausführung der konkreten Kontakte, zum Beispiel zwischen portugiesischen und asiatischen Kaufleuten, kann helfen, dieses Ziel zu erreichen und auch nichteuropäischen Akteuren aktive Rollen abseits vom Opfer-Dasein zukommen zu lassen. Außerdem sollte explizit erwähnt werden, dass die Europäer nicht an allen Orten, die sie erreichten, tiefgreifende Spuren hinterließen.

3.3.1.5 Zur Perspektive

Auch in den Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahre lässt sich anhand der Inhaltsverzeichnisse als dominierendes Darstellungsprinzip die chronologische Abfolge von Epochenergebnissen feststellen. Die Epochengrenzung erfolgt auch hier aus eurozentrischer Perspektive, da sich die Periodisierung an Entwicklungen auf europäischem bzw. westlichem Raum orientiert. So wird das Geschichtsschulbuch „Zeitbilder“ in die vier großen Perioden „Die frühe Neuzeit – Europa im Wandel“, „Von Absolutismus und Aufklärung zu Revolution und Restauration“,

⁶⁸³ Zf 6, 16.

⁶⁸⁴ NG 6, 8.

„Von Beginn der Industrialisierung bis zum Ersten Weltkrieg“ und „Österreich in der Neuzeit“ eingeteilt. „Zeitfenster“ nimmt eine ähnliche Periodisierung in „Die Frühe Neuzeit“, „Die Erschließung der Neuen Welten“, „Reformation und Gegenreformation“, „Absolutismus und Aufklärung“, „Restauration und Revolution“, „Der Imperialismus“ und „Der Erste Weltkrieg“ vor. In „Netzwerk Geschichte“ wird verstärkt versucht, synchron ablaufende Bewegungen zur Periodenbildung heranzuziehen, woraus sich folgende Inhalte ergeben: „Veränderungen & Umbrüche“, „Absolutismus und Aufklärung“, „Revolutionen und Gegenbewegungen“, „Die Industrielle Revolution“, „Imperialismus & 1. Weltkrieg“. Jedoch sind auch für diese Periodisierung wiederum nur Entwicklungen auf westlichem Raum ausschlaggebend, weshalb sie ebenso als eurozentrisch zu erachten ist.

Auch innerhalb der Darstellungen des Zeitalters der „Entdeckungen“ herrscht in sämtlichen hier untersuchten Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahre eine westliche Perspektive vor, was sich ebenfalls durch die Verwendung von Begriffen wie „Entdeckung“, „Neue Welt“, etc. zeigt:

„**Amerigo Vespucci** erkannte die wahre Tragweite von Kolumbus‘ Fahrten und sprach erstmals von einer „Neuen Welt“, weshalb er auch Namensgeber des neu entdeckten Kontinents wurde.“⁶⁸⁵ (Hervorhebungen im Original)

Allerdings soll an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass sich in „Zeitbilder“ ein sensiblerer Umgang mit Sprache erkennen lässt, indem westlich geprägte Begriffe durch Anführungszeichen gekennzeichnet werden:

„Die Europäer „entdecken“ und erobern die Welt“⁶⁸⁶

„Die Spanier „entdecken“ das „neue“ Indien“⁶⁸⁷

„Die Christianisierung der „Ungläubigen“ erfolgte sowohl durch gewaltlose Missionierung (Predigt und Aufklärung) als auch durch militärischen Druck auf die „Ungläubigen“.“⁶⁸⁸

„Trotz einer riesigen Lösegeldsumme [...] erdrosselten sie den Herrscher, nachdem sie ihn vorher gewaltsam zum Christentum „bekehrt“ hatten.“⁶⁸⁹

Es werden zwar auch hier die Begebenheiten aus der Perspektive der Europäer geschildert, jedoch wird diese durch das schon erwähn Setzen von bestimmten Wörtern in Anführungszeichen nicht zur Gänze unkritisch übernommen. Diese Begriffe werden so zwar nicht „neutralisiert“ bzw. „objektiviert“, aber hier lässt sich somit zumindest eine Sensibilisierung dahingehend feststellen, dass mit der Verwendung bestimmter Wörter eine bestimmte Perspektive ein-

⁶⁸⁵ Zf 6, 14.

⁶⁸⁶ Zb13 6, 14.

⁶⁸⁷ Zb13 6, 14.

⁶⁸⁸ Zb13 6, 14.

⁶⁸⁹ Zb13 6, 15-

hergeht. Es wird jedoch auch hier nicht erklärt, warum diese in Anführungszeichen gesetzt werden, sondern scheinbar als selbsterklärend angesehen. Hier spielt die Lehrperson und ihr globalgeschichtliches Wissen wieder eine ganz wesentliche Rolle, damit den Lernenden vermittelt wird, warum diverse Begriffe in Anführungszeichen gesetzt werden.

Einen wesentlichen Fortschritt stellt zudem dar, dass in „Zeitfenster“ und „Zeitbilder“ durch diverse Formulierungen sichtbar wird, dass die Entwicklungen aus einer bestimmten Perspektive geschildert werden, indem ein explizites Ausweisen des europäischen Blickwinkels zu finden ist:

„Bis zum Ende des Mittelalters war **den Europäern** der größte Teil der Welt noch unbekannt. Doch innerhalb der folgenden 250 Jahren unterwarfen die wenigen europäischen Mächte den größten Teil **der ihnen damals bekannten** Erdteile.“⁶⁹⁰ (Hervorhebungen durch A R.)

„Damit war – 500 Jahre nach der Ankunft der Wikinger – Amerika erneut **von den Europäern** entdeckt worden.“⁶⁹¹ (Hervorhebungen durch A R.)

Dies stellt einen wesentlichen Fortschritt im Vergleich zu den 1980er Jahren dar, jedoch wäre es aus globalgeschichtlicher Sicht wünschenswert, neutrale Begriffe zu verwenden, die auch der Sicht außereuropäischer Akteure gerecht werden würde, wie etwa „Erkundungen“ statt „Entdeckungen“. Zudem sollten explizit Reflexionen darüber ausgeführt werden, dass und warum eine europäische Perspektive eingenommen wird. So könnte mit einem Schlag auch erklärt werden, dass es nicht möglich ist, gänzlich neutral geschichtliche Entwicklungen darzustellen, sondern dass immer eine Perspektive eingenommen wird, welcher man sich bewusst sein und welche man kritisch reflektieren sollte. Ansonsten wird die eingenommene Perspektive zur unumstößlichen und einzigen Wahrheit, die nicht hinterfragt werden darf. Ziel ist somit eine Sensibilisierung für den Umgang mit Sprache und ein Bewusstwerden, dass der Verwendung bestimmter Wörter bestimmte Bedeutungen bzw. Perspektiven innewohnen und dass Sprache Wirklichkeit erzeugt.

⁶⁹⁰ Zb13 6, 16.

⁶⁹¹ Zf 6, 14.

3.3.2 ZUR DARSTELLUNG DES ZEITALTERS DES IMPERIALISMUS

3.3.2.1 Allgemeiner Aufbau

In den hier analysierten Schulgeschichtsbüchern der 2010er Jahre werden der Darstellung des Zeitalters des Imperialismus jeweils sieben bis neun Din-A4-Seiten gewidmet, womit auch innerhalb dieses Kapitels die Vergleichbarkeit gewährleistet ist. Sämtliche untersuchte Darstellungen der Lehrwerke bestehen wiederum aus einzelnen Fließtextabschnitten, die in allen Schulbüchern von Grafiken wie Karten, Abbildungen, etc. und/oder Auszügen aus schriftlichen Quellen, die teilweise separat ausgewiesen, teilweise in den Fließtext eingeflochten sind, unterstützt werden.

Hinsichtlich der Textur der einzelnen Darstellungen lassen sich auch hier Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen. In „Netzwerk Geschichte“ und „Zeitfenster“ stellt der Imperialismus jeweils ein großes Kapitel dar, das anhand mehrerer Unterkapitel dargestellt wird. In „Zeitbilder“ wird die Thematik anhand von drei kleineren Kapiteln, die sich wiederum in mehrere Unterkapitel gliedern, abgehandelt. Zunächst werden immer die Grundlagen des Themas behandelt, danach erfolgt die genauere Abhandlung der damaligen Vorgänge. Interessant ist an dieser Stelle die Tatsache, dass die Gliederung nach unterschiedlichen Kriterien erfolgt. In „Netzwerk Geschichte“ erfolgt die Darstellung getrennt nach den Kolonialmächten, während danach Südostasien als „Krisenherd“ genauer behandelt wird. In „Zeitbilder“ erfolgt ebenso zunächst eine Darstellung nach den imperialistischen Mächten, worauf die genauere Behandlung kolonialer Gebiete erfolgt. „Zeitfenster“ hebt sich von den anderen beiden Schulbüchern dadurch ab, dass die Darstellung nach kolonialen Gebieten und nicht nach Imperialmächten erfolgt. Die in den jeweiligen Kapiteln abgehandelten Inhalte decken sich zwar weitgehend mit jenen über die Großmächte in den beiden anderen Geschichtsschulbüchern, jedoch wird somit in „Zeitfenster“ vermittelt, dass Darstellungen in Geschichtsschulbüchern sich nicht immer an westlichen bzw. europäischen Räumen bzw. Akteuren orientieren müssen, was aus globalgeschichtlicher Sichtweise einen Fortschritt gegenüber den Darstellungen der beiden anderen Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahre und sämtlichen hier untersuchten Geschichtsschulbüchern aus den 1980er Jahren⁶⁹² darstellt, da so die globale Dimension der damaligen Vorgänge

⁶⁹² In „Weg durch die Zeiten“ sowie in „Zeiten, Völker und Kulturen“ ist anhand der Abschnittstitel, die in der Tabelle unter dem Punkt „Behandelte Themen“ angegeben sind, klar erkennbar, dass sich die Gliederung der Darstellung ebenfalls an den imperialistischen Großmächten orientiert. In „Zeitbilder“ lässt sich auf den ersten Blick eine Orientierung an den Kolonialgebieten in Asien und Afrika feststellen, jedoch ist dieser erste Eindruck trügerisch, da innerhalb des Kapitels „Die Aufteilung Afrikas“ wiederum eine Gliederung nach Imperialmächten

besser zum Vorschein kommt und durch die Gliederung nach imperialen, also westlichen, Mächten automatisch von Beginn an ein Fokus auf europäischen Räume/Akteure suggeriert wird.

Auch in den Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahre ist innerhalb der Darstellungen des Imperialismus wie in jenen der 1980er Jahre das chronologisch-genetische Vermittlungsprinzip dominant. Vor allem in „Netzwerk Geschichte“ wird dies sogleich deutlich, da eine Zeittafel zu Beginn der Imperialismus-Darstellung zu finden ist, die chronologisch verschiedene politische Ereignisse inklusive dazu gehörenden Jahreszahlen auflistet.⁶⁹³ In „Zeitfenster“ lassen sich ebenfalls Zeittafeln finden, die punktuelle Ereignisse in verschiedenen Regionen festhalten.⁶⁹⁴ Sämtliche hier analysierten Darstellungen folgen wiederum dem gleichen Schema wie auch jene der 1980er Jahre. Zunächst werden die Gründe für den Imperialismus thematisiert, besonders ausführlich ist dies in „Zeitfenster“ der Fall:

„Die Beweggründe für koloniale Aktivitäten waren sehr unterschiedlich:

- **Wirtschaftliche Gründe:** [...]
- **Nationale Gründe:** [...]
- **Soziale Gründe:** [...]“⁶⁹⁵ (Hervorhebungen im Original)

Nach dieser Darstellung der Ursachen und Gründe für den Imperialismus folgt eine chronologische Darstellung der Vorgehensweise der jeweiligen Imperialmächte, wie etwa in dieser sehr genauen Textstelle:

„In Südafrika (1795 besetzt) stießen die Briten unter **Cecil Rhodes** [...] auf der Suche nach neuen Gold- und Diamantefeldern nach Norden vor. Sie besetzten das Betschaunaland (1885) und gründeten Rhodesien (1888). Somaliland (1884), Kenia (1886) und Uganda (1895) wurden ebenfalls britisch.“⁶⁹⁶ (Hervorhebungen im Original)

Die Darstellungen des Imperialismus in den Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahre enden entweder mit der Schilderung der Situation vor Kriegsausbruch oder der Zusammenhang zwischen Imperialismus und Erster Weltkrieg wird in einem darauffolgenden Kapitel dargelegt.

„Die imperialistische Politik der europäischen Mächte wirkte sich auf deren „Zusammenspiel“ in Europa aus. Misstrauen, Spannungen, Krisen und Konflikte gewannen an Schärfe.“⁶⁹⁷

„Die imperialistische Politik der Großmächte führte zu zahlreichen Konflikten, aus denen aber auch neue Bündnisse hervorgingen.“⁶⁹⁸

stattfindet, da es in folgende Unterkapitel unterteilt wird: „Wettlauf der europäischen Mächte“, „Englische Nord-Süd-Landbrücke“, „Frankreichs afrikanisches Kolonialreich“, „Deutsche Kolonien“, „Burenkrieg“.

⁶⁹³ Vgl. NG 6, 113.

⁶⁹⁴ Vgl. Zf 6, 135.

⁶⁹⁵ Zf 6, 129.

⁶⁹⁶ NG 6, 116.

⁶⁹⁷ NG 6, 120.

⁶⁹⁸ Zb13 6, 128.

Somit lässt sich auch hier ein kausaler Ursache-Wirkung-Zusammenhang in den Darstellungen feststellen, der eine lineare, sich ständig weiter entwickelnde Geschichte suggeriert. An dieser Stelle sollte jedoch erwähnt werden, dass es in „Zeitbilder“ eine kleine Abweichung vom dominanten Darstellungsprinzip gibt, indem auf Ägypten als „Fallbeispiel für den britischen Imperialismus“ eingegangen wird. Es wird hier auf eine oberflächliche Schilderung sämtlicher Aktionen der Briten verzichtet, um einem konkreten Kontakt genauer schildern zu können. Zudem kann man am Inhaltsverzeichnis von „Zeitfenster“ erkennen, dass auch die Darstellungsform des Längsschnitts beliebter wird, da ein Kapitel als „Geschichte des Essens und Trinkens“⁶⁹⁹ benannt ist, in dem die verschiedenen Zeiträume hinsichtlich der Ess- und Trinkgewohnheiten der Menschen untersucht werden. Es lässt sich somit zusammenfassend festhalten, dass nach wie vor das chronologische Vermittlungsprinzip dominiert, aber in die Geschichtsschulbücher der 2010er Jahre ansatzweise auch andere Darstellungsmöglichkeiten Einlass gefunden haben.

3.3.2.2 Behandelte Themen

Die auf der nächsten Seite folgende Tabelle stellt wiederum die thematischen Abschnitte innerhalb der Kapitel zum Zeitalters des Imperialismus dar. Man kann auch hier erkennen, dass sich die einzelnen Inhalte der Darstellungen des Zeitalters des Imperialismus in den hier analysierten Schulbüchern der 2010er Jahre wenig voneinander unterscheiden und somit durchaus vergleichbar sind.

⁶⁹⁹ Vgl. zum Thema „Essen aus globaler Perspektive“ Martina Kaller-Dietrich, Essen unterwegs: eine kleine Globalgeschichte von Mobilität und Wandel am Teller. Begleitpublikation zur Ausstellung ... der Oberösterreichischen Landesmuseen im Schlossmuseum Linz vom 8. Mai bis 28. August 2011 (Linz/Weitra 2011).

„Netzwerk Geschichte“ – „Imperialismus & 1. Weltkrieg“	„Zeitbilder“	„Zeitfenster“ – „Der Imperialismus“
Imperialismus und Kolonialismus	<p>Imperialismus und Expansion – wozu?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Bedeutung von Kolonien und Halbkolonien - Nationalismus und Rassismus – zwei verbreitete Phänomene 	Ursachen und geistige Grundlagen
Die Kolonialmächte <ul style="list-style-type: none"> - Frankreich & Großbritannien - Russland, Österreich & das Deutsche Reich - USA 	<p>Die imperialistischen Mächte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Großbritannien - Frankreich - Belgien - Russland - Japan - USA 	Kolonialismus in Afrika <ul style="list-style-type: none"> - British Empire und Empire Francais - Die Aufteilung des Kontinents - Widerstand gegen die Kolonialmächte
Krisenherd Fernost <ul style="list-style-type: none"> - China und Südostasien 	<p>Imperialismus – aus der Perspektive der Opfer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Afrika wird den Afrikanern entrissen – „Wettlauf um Afrika“ - Der Aufstand der Herero und Nama – ein Beispiel für Widerstand und Völkermord - China – von vielen Seiten bedroht 	Imperialismus in Asien <ul style="list-style-type: none"> - Der Aufstieg Japans zur Großmacht - China – allein gegen alle - Indien – Englands „Kronjuwel“
Kriegsgefahr <ul style="list-style-type: none"> - Weltweite Krisen - Krieg oder Frieden? 		Entkolonialisierung in Lateinamerika <ul style="list-style-type: none"> - Die Südamerikanischen Unabhängigkeitskriege (1809-1825) - US-Hegemonie und Dollarimperialismus

Räumlicher Fokus

In den Darstellungen des Imperialismus in den Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahre lässt sich – wenn auch geringer ausgeprägt als in den 1980er Jahren – nach wie vor ein Fokus auf die imperialen bzw. europäischen Mächte ausmachen, was sich daran zeigt, dass man in zwei der drei untersuchten Geschichtsschulbücher lediglich etwas über die Verfasstheit der Großmächte zu Beginn des Imperialismus in Form von wirtschaftlichen, sozialen und ideologischen Entwicklungen erfährt, während die damalige Situation nichtwestlicher Gebiete – mit Ausnahme von Japan und China – großteils außen vor bleibt. Weiters zeigt sich dieser Fokus ebenso in der Tatsache, dass der Vorgehensweise der Europäer nach wie vor am meisten Platz eingeräumt wird.

Im Gegensatz zu den Darstellungen des Imperialismus in den Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre ist dieser Fokus auf europäische Räume bzw. Akteure in jenen der 2010er Jahre jedoch deutlich weniger stark ausgeprägt. Dies zeigt sich u.a. daran, dass die behandelte Thematik zunächst sehr allgemein in Form von Definitionen⁷⁰⁰ ohne Fokus auf bestimmte Gebiete oder Akteure dargestellt wird, während der Schilderung der (politischen) Vorgehensweise der europäischen Mächte im Vergleich zu den 1980er Jahren weniger Raum gewidmet wird. Stattdessen wird anderen Themen, die außereuropäische oder allgemeine Gebiete betreffen, mehr Platz eingeräumt. So handelt „Netzwerk Geschichte“ das Vorgehen der Imperialmächte innerhalb einer Seite ab und widmet sich dafür verstärkt allgemeineren Themen, wie den verschiedenen Rassismus-, Imperialismus- und Kolonialismusformen.⁷⁰¹ In „Zeitfenster“ finden sich wiederum eigene Abschnitte über den „Widerstand gegen die Kolonalmächte“⁷⁰², „[d]e[n] Aufstieg Japans zur Großmacht“⁷⁰³, China, Indien sowie über die „Entkolonialisierung in Lateinamerika“⁷⁰⁴. In „Zeitbilder“ findet sich zwar eine ähnlich detaillierte Schilderung der imperialen Vorgehensweise der einzelnen Großmächte, jedoch widmen sich auch zwei Seiten dem Imperialismus „aus der Perspektive der Opfer“⁷⁰⁵, innerhalb derer man etwas über die historische Entwicklung Afrikas, vor allem jedoch über jene des Volks der Herero, erfährt. Der Aufstand der Herero und Nama zu Beginn des 20. Jahrhunderts gegen die deutsche Kolonialherrschaft auf heute namibischem Gebiet (ehemals „Deutsch-Südwestafrika“) und der damit ein-

⁷⁰⁰ Vgl. Zb13 6, 127. Vgl. Zf 6, 129. Vgl. NG 6, 113-115.

⁷⁰¹ Vgl. NG 6, 113-117.

⁷⁰² Zf 6, 131.

⁷⁰³ Zf 6, 132.

⁷⁰⁴ Zf 6, 134.

⁷⁰⁵ Zb13 6, 132f.

hergehende, lange Zeit als verdrängt geltende Genozid an diesen aufständischen Bevölkerungsgruppen war in den letzten beiden Jahrzehnten von bedeutender (politischer) Relevanz im deutschsprachigen Raum. Letztendlich erfolgte im Juli 2016 in einer offiziellen Anerkennung vonseiten der Bundesrepublik Deutschland die Anerkennung als Völkermord⁷⁰⁶. Die genauere Behandlung dieser geschichtlichen Thematik in den Lehrwerken der 2010er Jahre spiegelt somit die angestiegene Bedeutung und eine Auseinandersetzung mit der (deutschen) kolonialen Vergangenheit derselben wieder.

Dass der Fokus bewusst nicht (mehr) nur auf Europa liegt, zeigen drei nebeneinander aufgelistete Zeittafeln, die den drei Kontinenten Afrika, Asien und Amerika zugeordnet sind und bedeutende Ereignisse in diesen Gebieten beinhalten.⁷⁰⁷ Es finden hier also mehr Räume Eingang in die Darstellung des Imperialismus, wie etwa Indien und Südamerika. Auffallend ist an dieser Stelle, dass in den Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahre den beiden asiatischen Akteuren Japan und China noch deutlich mehr Raum zugestanden wird als in den 1980er Jahren. Hinsichtlich Japans erklärt sich dies vermutlich auch hier anhand seiner Rolle als außereuropäischer „Sonderfall“, der sich am Westen orientierte bzw. seiner heutigen Wahrnehmung als „gleichwertige westliche Macht“. Bezüglich der Frage, warum auch gerade historisches Wissen über China Eingang in den untersuchten Diskurs gefunden hat, kann nur spekuliert und an dieser Stelle nicht genauer eingegangen werden.

Auch die Auswahl der Quellen bestätigt den weniger stark ausgeprägten Fokus auf westliche Räume bzw. den stärkeren Einbezug nichtwestlicher Akteure. Es findet sich zwar nach wie vor ein deutlicher Überhang an westlichen Primär- und Sekundärzitaten, jedoch bekommen auch außereuropäische Akteure vereinzelt eine Stimme, wie etwa der Geheimbund der „Starken Faust“⁷⁰⁸, der in Verbindung mit dem Boxeraufstand steht, der afrikanische Schriftsteller Kayoya⁷⁰⁹ sowie der Oberhäuptling des Herero-Nama-Aufstands Samuel Maharero⁷¹⁰.

⁷⁰⁶ Vgl. hinsichtlich des Ablaufs des Aufstands etwa Andrea Heinrich *Bühler*, Der Namaaufstand gegen die deutsche Kolonialherrschaft in Namibia von 1914-1915 (ISSA Wissenschaftliche Reihe, Frankfurt am Main/London) 2003 sowie hinsichtlich der Historiografie- und Wissensgeschichte der nachfolgend geführten Kontroversen: Christiane Bürger, Deutsche Kolonialgeschichte(n): Der Genozid in Namibia und die Geschichtsschreibung der BRD und DDR (Bielefeld 2017).

⁷⁰⁷ Es handelt sich dabei meist um Ereignisse, die in Zusammenhang mit europäischen bzw. westlichen Mächten standen, wie etwa der Mahdi-Aufstand, die Faschodakrise und die südamerikanischen Unabhängigkeitskriege, jedoch ist es kaum möglich, das Zeitalter des Imperialismus ohne Einbezug der westlichen Mächte darzustellen. Zudem werden auch einige Ereignisse genannt, die nicht in direktem Zusammenhang mit den Europäern stehen, wie etwa der Große Treck und die Ausrufung der Republik in China.

⁷⁰⁸ Vgl. NG 6, 119. Vgl. Zf 6, 133.

⁷⁰⁹ Vgl. Zb13 6, 132.

⁷¹⁰ Vgl. Zb13 6, 132f.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zwar nach wie vor in den Darstellungen des Imperialismus in den Geschichtsschulbüchern der 2010er ein leichter Fokus auf westliche bzw. imperiale Akteure erkennbar ist, jedoch wird auch den außereuropäischen bzw. kolonialen Räumen bei weitem mehr Platz gewidmet als es noch in den 1980er Jahren der Fall war, da diese nun nicht mehr ausschließlich in Bezug auf Europa erwähnt werden, sondern auch separat Raum zugestanden bekommen. Dies stellt globalgeschichtlich gesehen einen wesentlichen Fortschritt sowie ein Potential, das weiter ausgebaut werden sollte, dar, um dem Ziel einer geschichtswissenschaftlichen Darstellung, die jeder Region gerecht wird, näher zu kommen. Um dieses Ziel zu erreichen, wäre es u.a. nötig, zumindest auch einen Überblick über die damalige Situation des afrikanischen, asiatischen und amerikanischen Kontinents zu liefern, um einen Einblick in deren Geschichte(n) (Stichwort „Wege durch die Zeiten“) und die damalige gesamte Ausgangssituation zu bekommen.

Fachlicher Fokus

Auch in den Darstellungen des Zeitalters des Imperialismus in den hier untersuchten Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahre lässt sich ein Schwerpunkt auf Politikgeschichte feststellen, da politikgeschichtlichen Themen am meisten Raum gewidmet wird und diese am genauesten dargestellt werden. Im Vergleich zu den Darstellungen der 1980er Jahre ist es jedoch so, dass auch wirtschaftsgeschichtliche Aspekte in allen hier analysierten Darstellungen der 2010er Jahre mehr Platz zugesprochen bekommen und sehr konkret die damalige wirtschaftliche Situation beschrieben wird:

„Die Kolonien galten als [...] Märkte für Industrieprodukte, Möglichkeit, Kapital zu investieren [...]. In der Propaganda wurde von den Kolonien als „wichtige Märkte“ gesprochen. Von weit größerer Bedeutung waren sie jedoch als Lieferanten von Rohstoffen. Neben den bekannten „Kolonialwaren“ [...] lieferten die Kolonien Rohstoffe, die für die industrielle Produktion unentbehrlich waren.“⁷¹¹

„Der innereuropäische **Konkurrenzdruck** war im Zuge der **Industrialisierung** ständig gewachsen, Rohstoffe wurden knapp und vor allem teuer, die Absatzmärkte wurden zu klein. Große Teile der Erde sollten als Rohstofflieferanten und/oder Absatzmärkte politisch und ökonomisch erschlossen und beherrscht werden.“⁷¹² (Hervorhebungen im Original)

„Netzwerk Geschichte“ zeichnet sich zudem dadurch aus, dass sowohl Kapitalismuskritik als auch Sozialimperialismus genauer behandelt werden, während „Zeitbilder“ dadurch hervorsticht, dass im Zuge der Schilderung der imperialistischen Vorgehensweise der Großmächte auch oft wirtschaftsgeschichtliche Aspekte angesprochen werden:

⁷¹¹ Zb13 6, 127.

⁷¹² NG 6, 115.

„Für Ägypten entwickelte sich der Kanal allerdings nicht zu einer Quelle des Reichtums. Die hohen Bau- und Kreditkosten hatten zu einer argen Verschuldung bei europäischen Banken geführt. 1875 musste der Khedive [...] die ägyptischen Anteile der Suezgesellschaft verkaufen. Gleichzeitig versucht er, die Zinsen für die bisherigen Anleihen durch neue Anleihen zu finanzieren.“⁷¹³

„Zur Lösung der Probleme schlug König Leopold II. [Anm.: von Belgien] im Parlament eine aktive Kolonialpolitik vor, durch die Absatzmärkte gewonnen, der Handel gefördert und die Staatseinnahmen erhöht werden könnten.“⁷¹⁴

Kulturgeschichtliche Themen haben jedoch nach wie vor kaum Einlass in den Diskurs gefunden, da sie nur innerhalb weniger Zeilen allgemein und oberflächlich abgehandelt werden:

„Dieses verbreitete „Sendungs- und Überlegenheitsbewusstsein“ fand seinen Ausdruck zusätzlich in Missionstätigkeit der in der Errichtung von Schulen mit Lehrplänen, nach denen die einheimische Bevölkerung europäisiert werden sollte.“⁷¹⁵

„Hand in Hand damit ging der Versuch, europäische Kultur sowie Norm- und Wertvorstellungen zu exportieren, wobei diese Form des **Kulturimperialismus** auf die eigenständigen Lebensformen der ansässigen Bevölkerung nur selten Rücksicht nahm. Es kam zu christlichen Missionierungen und zur Übernahme der Sprache der jeweiligen Kolonialmacht.“⁷¹⁶ (Hervorhebungen im Original)

Es lässt sich also in den Darstellungen des Imperialismus in den Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahre nach wie vor ein Fokus auf Politikgeschichte, aber auch eine Tendenz dahingehend feststellen, zunehmend wirtschaftsgeschichtliche Aspekte zu integrieren und ihnen im Vergleich zu den Lehrwerken der 1980er Jahre mehr Platz zuzusprechen. Der Kulturgeschichte ist der Einlass in den hier untersuchten Diskurs jedoch bis jetzt größtenteils verwehrt geblieben. Dieses Ergebnis deckt sich somit mit jenem zu den Darstellungen des Zeitalters der „Entdeckungen“ in Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahre, das ebenfalls einen verstärkten Einbezug wirtschaftsgeschichtlicher Themen und nach wie vor eine weitgehende Aussparung kulturgeschichtlicher Aspekte attestiert. Aus globalgeschichtlicher Perspektive stellt der stärkere Einbezug wirtschaftsgeschichtlicher Themen definitiv einen Fortschritt im Vergleich zu den 1980er Jahren dar, jedoch herrscht nach wie vor eine mangelhafte Aufbereitung kultureller Themen vor, die künftig verbessert werden sollte, um dem Ansatz der Globalgeschichte gerecht werden zu können, was sich innerhalb der Untersuchung der folgenden beiden Punkte zeigen wird.

⁷¹³ Zb13 6, 128.

⁷¹⁴ Zb13 6, 129.

⁷¹⁵ Zb13 6, 127.

⁷¹⁶ Zf 6, 129.

3.3.2.3 Zur Darstellung von Kontakten und Vernetzungen

Durch die lineare Schilderung der Vorgehensweise der imperialen Mächte wird auch in Darstellungen des Imperialismus der Geschichtsschulbücher der 2010er Jahre deutlich, dass es zu politischen Kontakten zwischen diesen und den kolonialen Völkern kommen musste. Wie konkret sich diese politischen Kontakte zwischen den Imperialmächten und den Kolonien gestalteten wird im Gegensatz zu den Geschichtsschulbüchern der 1980er exemplarisch konkret dargestellt:

„1875 musste der Khedive [...] die ägyptischen Anteile an der Suezgesellschaft verkaufen. [...] Unter dem Druck Großbritanniens und Frankreichs wurde Ägypten eine Finanzaufsicht auferlegt. Gegen diese Form des Finanzimperialismus entstand [...] Widerstand. Die Krise führte zu einer militärischen Auseinandersetzung, in deren Verlauf 1882 ein britischer Flottenverband die Befestigungsanlagen der Hafenstadt Alexandria beschoss und die mit der Niederlage der Aufständischen endete.“⁷¹⁷

„Nachdem [...] Opium im Wert von 4 Mrd. Pfund vernichtet worden war, kam es zum **1. Opiumkrieg** (1839-1842) mit Großbritannien und China, in dem China unterlag. Die Briten erzwangen die Abtretung Hongkongs [...] und erhielten das Monopol für den Opiumhandel[.] [...] Der **Vertrag von Peking** (1860) gestattete die Errichtung von Gesandtschaften und Missionen unter eigener Hoheit“⁷¹⁸ (Hervorhebungen im Original)

Zudem kommen politische Kontakte zwischen Kolonialmächten und Kolonien dadurch mehr zur Geltung, dass Widerstandsbewegungen deutlich mehr Platz zugesprochen wird als noch in den 1980ern.⁷¹⁹

Innerhalb der Darstellungen des Imperialismus in den Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahre findet man zwar nur in „Netzwerk Geschichte“⁷²⁰ eine genaue Beschäftigung mit den damals entstandenen Bündnissen und den damit einhergehenden diplomatischen Kontakten zwischen den Imperialmächten, jedoch wird diese Thematik auch in „Zeitbilder“⁷²¹ genauer behandelt, aber erst an späterer Stelle. Daher werden auch noch in den Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahre die Kontakte zwischen den Imperialmächten konkret dargestellt.

In wirtschaftlicher Hinsicht wird die damalige Vernetzung durch den starken Einbezug wirtschaftlicher Themen deutlich. Vor allem wird ersichtlich, in welcher wirtschaftlichen Wechselbeziehung Kolonien und Kolonialmächte standen.

„Der innereuropäische **Konkurrenzdruck** war im Zuge der **Industrialisierung** ständig gewachsen, Rohstoffe wurden knapp und vor allem teuer, die Absatzmärkte wurden zu klein. Große Teile der Erde sollten

⁷¹⁷ Zb13 6, 128.

⁷¹⁸ NG 6, 118.

⁷¹⁹ Auf die Anführung von beispielgebenden Textstellen wird an dieser Stelle verzichtet, da sowohl an früherer als auch an spätere Stelle schon diverse Beispiele für kriegerische Widerstände verstärkt angegeben werden.

⁷²⁰ Vgl. NG 6, 120-121.

⁷²¹ Vgl. Zb13 6, 138f.

als Rohstofflieferanten und/oder Absatzmärkte politisch und ökonomisch erschlossen und beherrscht werden.“⁷²² (Hervorhebungen im Original)

„Die Kolonien galten als [...] Märkte für Industrieprodukte [und als] Möglichkeit, Kapital zu investieren [...]. In der Propaganda wurde von den Kolonien als „wichtige Märkte“ gesprochen. Von weit größerer Bedeutung waren sie jedoch als Lieferanten von Rohstoffen.“⁷²³

Auch die Zirkulation von Waren wird thematisiert, wodurch Handelsflüsse ebenso wie in den Darstellungen zum Thema „Entdeckungen“ in den 2010er Jahren erkennbar werden:

„Seit der Mitte des 19. Jh. verfiel in China die Herrschaft der **Mandschudynastie** (1614-1901). Europa, die USA und Japan nahmen politischen und wirtschaftlichen Einfluss auf China. [...] Der Handel florierte: Die Europäer exportierten Tee und Seide und vor allem Briten importierten indisches Opium nach China.“⁷²⁴ (Hervorhebungen im Original)

„Neben den bekannten „Kolonialwaren“, wie z.B. Kaffee, Tee, Gewürzen, Rohrzucker, Tabak, Früchten, etc. lieferten die Kolonien Rohstoffe, die für die industrielle Produktion unentbehrlich waren.“⁷²⁵

Außerdem werden konkrete wirtschaftliche Kontakte ebenso wie politische exemplarisch dargestellt, wodurch es den Lernenden ermöglicht wird, einen genaueren Einblick in individuelle Interaktionen zwischen verschiedenen Akteuren als noch in den 1980er Jahren zu bekommen und zu erkennen, wie diese in konkreten Fällen zur damaligen Zeit abliefen:

„Auf brutalste Art und Weise wurde das Land [Anm.: der Kongo], das vor allem als Kautschuklieferant von Bedeutung war, ausgebeutet. In sklavereiähnlichen Verhältnissen mussten die Einheimischen auf den Plantagen ihrer Arbeit nachkommen.“⁷²⁶

„Seit der Mitte des 19. Jh. verfiel in China die Herrschaft der **Mandschudynastie** (1614-1901). Europa, die USA und Japan nahmen politischen und wirtschaftlichen Einfluss auf China. Deren Rivalität [...] führte [...] zur Bildung von Handelsstützpunkten und Interessensphären. Der Handel florierte: Die Europäer exportierten Tee und Seide und vor allem Briten importierten indisches Opium nach China.“⁷²⁷ (Hervorhebung im Original)

Kulturelle Kontakte werden jedoch meist nur allgemein erwähnt oder nur auf knappen Raum angesprochen, wodurch sie nicht zur Geltung kommen:

„Dieses verbreitete „Sendungs- und Überlegenheitsbewusstsein“ fand seinen Ausdruck zusätzlich in Missionstätigkeit und in der Errichtung von Schulen und Lehrplänen, nach denen die einheimische Bevölkerung europäisiert werden sollte.“⁷²⁸

„Hand in Hand ging der Versuch, europäische Kultur sowie Norm- und Wertvorstellungen zu exportieren. [...] Es kam zu christlichen Missionierungen und zur Übernahme der Sprache der jeweiligen Kolonialmacht.“⁷²⁹

⁷²² NG 6, 114.

⁷²³ Zb13 6, 127.

⁷²⁴ NG 6, 118.

⁷²⁵ Zb13 6, 127.

⁷²⁶ Zf 6, 131.

⁷²⁷ NG 6, 118.

⁷²⁸ Zb13 6, 127.

⁷²⁹ Zf 6, 129.

„Der Begriff „**Imperialismus**“ bezeichnet die Bestrebungen eines Staates, über politische, ökonomische und **kulturelle** [Hervorhebung durch A.R.] Einflussnahme[.]“⁷³⁰ (Hervorhebung im Original soweit nicht anders gekennzeichnet.)

Zur Schilderung eines konkreten kulturellen Kontakts kommt es bloß einmal, wodurch den damaligen kulturellen Interaktionen nicht jene Bedeutung im hier untersuchten Diskurs zukommt, die sie zur Zeit des Imperialismus innehatten.

„Die Übernahme kultureller Eigenarten der Kolonialherren spielte dann eine Rolle, wenn eine Oberschicht sich davon Vorteile versprach. So übernahmen auch unabhängige indische Radjahs und freie arabische Emire trotz ihrer Ablehnung abendländischer Denkweisen britische Gewohnheiten[.]“⁷³¹

Kulturelle Kontakte zwischen den Kolonialvölkern und den imperialen Mächten haben somit nach wie vor keinen Einlass in den Diskurs rund um die Darstellungen des Imperialismus in den Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahre gefunden, was sich an der lediglich oberflächlichen Erwähnung kultureller Interaktionen in Form von Missionierung, etc., der Aussparung konkreter Kulturkontakte wie etwa durch die Übernahme, Abwehr oder Adaptierung kultureller Eigenheiten sowie der Aussparung von Migrationsbewegungen und damit einhergehenden Kontakten zeigt. Politische Kontakte zwischen den Kolonien und den Imperialmächten werden jedoch exemplarisch genauer erläutert als in den 1980er Jahren, wodurch die Lernenden einen besseren Eindruck davon gewinnen können, in welchen Interaktionsformen sich diese äußerten. Auch diplomatische Kontakte zwischen den Imperialmächten kommen zum Vorschein im Sinne einer Abhandlung der damaligen Bündnispolitik, die jedoch tendenziell nicht mehr innerhalb des Kapitels über den Imperialismus erfolgt. Auch andere politische Kontakte zwischen den Großmächten, wie sie sich etwa durch das Aufeinanderprallen verschiedener Interessen (zum Beispiel in der Faschodakrise) ergaben, werden immer wieder exemplarisch erläutert. Wirtschaftliche Kontakte zwischen den Imperialmächten werden kaum thematisiert, der Fokus liegt auf der wirtschaftlichen Beziehung zwischen Kolonialmächten und Imperialmächten. Das damals entstehende Handelsnetzwerk und die Zirkulation von Waren werden dadurch durchaus sichtbar. Ebenso wird die Grundlage für diese Zirkulation behandelt, nämlich die Globalisierungsprozesse im Verkehrswesen:

„[D]ie Dampfeisenbahn verband weit entfernte Orte und machte den Handel einfacher und schneller.“⁷³² (Hervorhebungen im Original)

„Die deutliche Zunahme des Güterverkehrs auf der Schiene kurbelte auch die Wirtschaft in Europa an. Die Eisenbahn wurde aber auch strategisch sehr wichtig[.] [...] Auch in anderen Kontinenten wurden bald riesige Bahnprojekte abgeschlossen.“⁷³³

⁷³⁰ NG 6, 114.

⁷³¹ NG 6, 114.

⁷³² Zf 6, 82.

⁷³³ Zb13 6, 101.

Eine explizite Betonung, dass es sich beim Imperialismus um ein Zeitalter handelt, das sich durch zahlreiche Globalisierungsprozesse und intensivierte Kontakte sowie Vernetzungen auszeichnete, kann jedoch nicht festgestellt werden. Es wäre aus globalgeschichtlicher Perspektive wünschenswert, wenn dies im Sinne einer „Geschichte der Globalisierung“ und einem verstärkten Einbezug damaliger Globalisierungsprozesse ebenfalls Einlass in den Diskurs finden würde – ebenso wie kulturelle Kontakte, die maßgeblich für die Herausbildung kolonialer Gesellschaften und für eine Abwendung von nationalen Geschichtsschreibungen sind.

3.3.2.4 Zur diskursiven Konstruktion der verschiedenen Akteure

Europäische Akteure

Europäer als rassistische Gesellschaft, die sich als überlegen ansah

Ein wesentlicher Unterschied zu den Geschichtsschulbüchern der 1980er Jahre liegt in der durchgehenden Konstruktion der Europäer als jene Gesellschaft, die sich selbst als überlegen sah und nicht als jene Gesellschaft, die tatsächlich überlegen war. Es finden sich zwar vereinzelt noch Formulierungen, die aus der damaligen Sicht der Europäer, die Kolonialgesellschaften als Kulturen, über die man ohne Weiteres bestimmen konnte, anzusehen, sprechen, jedoch sind diese meist unter Anführungszeichen gesetzt, worauf später noch genauer eingegangen wird:

„Neben Briten und Franzosen versuchten auch andere europäische Mächte ihren Teil vom „**afrikanischen Kuchen**“ abzubekommen.“⁷³⁴ (Hervorhebungen durch A.R.)

„Afrika wird den Afrikanern entrissen – „**Wettlauf um Afrika**““⁷³⁵ (Hervorhebungen durch A.R.)

Zudem überwiegen Formulierungen, die deutlich machen, dass die Europäer sich selbst als überlegene Kultur sahen und diesen Überlegenheitsgedanken nicht reproduzieren, wie dies in den Darstellungen der 1980er Jahre teilweise der Fall ist. So erscheint dieser Überlegenheitsgedanke nicht als eine allgemein gültige Wahrheit, die es bedingungslos anzuerkennen gilt.

„Der technische Vorsprung bewies überdies die **scheinbar** naturgesetzliche Überlegenheit der Weißen.“⁷³⁶ (Hervorhebungen durch A.R.)

„Der **Glaube** an die Überlegenheit der eigenen Nation und der „weißen Rasse“ war in Europa und in den USA weit verbreitet.“⁷³⁷ (Hervorhebungen durch A.R.)

„Die rassistische Anschauung von der **angeblichen** „Überlegenheit der weißen Rasse“ hat hier [Anm.: in der Lehre von Charles Darwin] ihre Wurzeln.“⁷³⁸ (Hervorhebungen durch A.R.)

⁷³⁴ Zf 6, 130.

⁷³⁵ Zb13 6, 132.

⁷³⁶ NG 6, 114.

⁷³⁷ Vgl. Zb13 6, 127.

⁷³⁸ Zf 6, 129.

Zudem lässt sich ein Fokus dahingehend festzustellen, auf mehr Raum explizit zu thematisieren, dass das damalige Gedankengut der Europäer rassistische Einstellungen beinhaltete, was die Infragestellung des Überlegenheitsgedankens nochmals verstärkt.

„Die Vererbungslehre von Gregor Mendel [...] wurde die Basis einer neuen Theorie, wonach Weiße über den anderen Völkern stünden – der **Rassismus** war geboren.“⁷³⁹ (Hervorhebungen im Original)

„Die rassistischen und antisemitischen „Alldeutschen“ forderten ein „reinrassiges“, alle anderen unterdrückendes Weltreich.“⁷⁴⁰

„Jian Menglin von der Universität Peking klagte über die Ausländer: [...] Ihre Köpfe steckten voller Dünkel [...] und rassistischem Vorurteile. [...] (Osterhammel, Chinesische Revolution, 1989, S. 478)“⁷⁴¹

Europäer als wirtschaftliche Ausbeuter

In den hier untersuchten Darstellungen der 2010er Jahre sind regelmäßig auch Erwähnungen der Europäer als wirtschaftliche Ausbeuter der Kolonien zu finden:

„Auf brutale Art und Weise wurde das Land [Anm.: der Kongo] ausgebaut. In sklavereiähnlichen Verhältnissen mussten die Einheimischen auf den Plantagen ihrer Arbeit nachkommen[.]“⁷⁴²

„Das [Anm.: der Überlegenheitsgedanke] verstärkte den Rassendünkel, zerstörte alte Moralvorstellungen [...] und enthemmte die Kolonialmächte, alle Schwächeren blutig zu unterdrücken und auszubeuten.“⁷⁴³

„Oberhäuptling Samuel Maharero meinte: *Der Krieg ist von ganz kleinen Dingen gekommen, und hätte nicht zu kommen brauchen. Einmal waren es die [...] Kaufleute mit ihrem schrecklichen Wucher und gewaltsausübung Eintreibern. [...] Wer nicht zahlen konnte oder wollte, den verfolgten oder plagten sie.*“⁷⁴⁴

Dieser Rolle der Europäer kommt somit im untersuchten Diskurs rund um die Darstellungen des Zeitalters der Entwicklungen eine größere Bedeutung zu als noch in den 1980ern, da in jenen Darstellungen nur vereinzelt kurze Hinweise auf die wirtschaftliche Ausbeutung zu finden sind.

Europäer als brutale und rücksichtslose Unterdrücker

Einer weiteren Rolle der Europäer der damaligen Zeit wird ebenso mehr Aufmerksamkeit geschenkt als noch in den 1980er Jahren, da die Kolonialmächte verstärkt als brutale Unterdrücker, die keinerlei Rücksicht auf die beherrschten Kolonialvölker nahmen, konstruiert werden:

„Die Aufteilung Afrikas unter den europäischen Kolonialmächten führte zu zahlreichen „künstlichen“ [...] Grenzen, wobei sprachliche, religiöse und ethnische Gegebenheiten nicht berücksichtigt wurden.“⁷⁴⁵

„Auf die Massenmorde während des [Herero-Nama-]Aufstandes folgten Hinrichtungen, Deportationen und Konzentrierung der Herero und Nama in Lagern sowie die planmäßige Zerstörung ihres sozialen und

⁷³⁹ NG 6, 114.

⁷⁴⁰ NG 6, 116.

⁷⁴¹ Zb13 6, 133.

⁷⁴² Zf 6, 131.

⁷⁴³ NG 6, 114.

⁷⁴⁴ Zb13 6, 132.

⁷⁴⁵ Zf 6, 130.

kulturellen Lebenszusammenhangs. [...] Die Praxis kolonialer Massengewalt wird in der aktuellen wissenschaftlichen Literatur als Völkermord eingestuft.“⁷⁴⁶

Europäer als Unternehmer und Kaufleute

Dass Europäer auch als Unternehmer und Kaufleute tätig waren, wird in allen untersuchten Geschichtsschulbüchern durch die ausgeprägte Darstellung der damaligen wirtschaftlichen Situation und der dahinterliegenden Mechanismen implizit sichtbar. In „Zeitbilder“ finden sich auch zudem explizite Formulierungen wie folgende:

„Deutsche Kaufleute aus Hamburg und Bremen errichteten in Ost- und Südafrika Handelsniederlassungen. [...] Die Händler und Kaufleute traten an die Regierung heran und baten um Schutz für ihre Tätigkeiten und Niederlassungen.“⁷⁴⁷

Es lässt sich somit in den Darstellungen der 2010er Jahre ein stärkerer Einbezug der negativ besetzten Rollen der Europäer feststellen, was sich in einem ausführlicheren Schildern derselben als rassistische Gesellschaft, die sich als selbst überlegen ansah, sowie als wirtschaftliche Ausbeuter und brutale Herrscher, die keinerlei Rücksicht auf die kolonialen Bevölkerungen nahmen und nur im eigenem Interesse handelten, zeigt. Dies ist ein wesentlicher Fortschritt im Vergleich zu den Darstellungen der 1980er Jahre, in denen die negativen Rollen der Imperialmächte deutlich weniger Raum geschenkt bekommen und Kolonialgeschichte weitgehend als Geschichte der einzelnen Imperialmächte ohne Einbezug der Perspektive der Kolonien geschildert wird. Außerdem kommen durch die Aussparung kulturgeschichtlicher Themen die kulturellen Rollen der Europäer als Missionare, Lehrer, etc. zu kurz und weitere Rollen, wie etwa jene der Forscher und Migranten, werden ausgespart. Der Einbezug dieser Rollen wäre aus globalgeschichtlicher Perspektive empfehlenswert, um ein gesamtes Bild über die verschiedenen Interaktionsformen der Europäer zur damaligen Zeit zu bekommen.

Außereuropäische Akteure

Durch die Betonung der negativen Rollen der Europäer im Sinne von brutaler Unterdrückung und wirtschaftlicher Ausbeutung werden die Kolonien vorrangig als Opfer konstruiert. Allerdings bekommen die kolonialen Bevölkerungen im Gegensatz zu den Darstellungen in den 1980er Jahren in jenen der 2010er Jahre auch aktive Handlungsmöglichkeiten zugestanden, indem Widerstände konkret thematisiert werden.

⁷⁴⁶ Zb13 6, 133.

⁷⁴⁷ Zb13 6, 129.

„Die **Boxer**, ein national-religiöser chinesischer Geheimbund, attackierten im Frühjahr 1900 immer wieder ausländische Gesandtschaften und Einrichtungen (**Boxeraufstand**).“⁷⁴⁸ (Hervorhebungen im Original)

„Zumindest vorübergehend erfolgreich war der **Mahdi-Aufstand** im Sudan (1881-1889). Dem als religiösen Führer verehrten Mahdi [...] gelang die Gründung eines islamischen Gottesstaates, der fünfzehn Jahre lang [...] Bestand hatte.“⁷⁴⁹ (Hervorhebungen im Original)

Auch durch allgemeine Formulierungen wie folgende ist verstärkt ersichtlich, dass die Bevölkerungen der Kolonien durchaus aktiv handelten:

„Die Reaktionen der Afrikaner/innen auf ihre koloniale Unterwerfung waren vielfältig. Es gab Anpassung, Kollaboration, Resignation, aber auch Widerstand.“⁷⁵⁰

„Auf Grund waffentechnischer Überlegenheit waren Erhebungen gegen den europäischen Kolonialismus von vornherein meist zum Scheitern verurteilt. Dennoch gab es immer wieder verzweifelte Revolten.“⁷⁵¹

Die Kolonialgesellschaften werden somit als aktive Opfer geschildert, die sich nicht wie in den Schilderungen der 1980er Jahren durch Passivität auszeichnen. Es lässt sich daher aus globalgeschichtlicher Perspektive eine Verbesserung hinsichtlich der Konstruktion der außereuropäischen, in diesem Falle kolonialen, Akteure in Bezug auf die von ihnen eingenommenen Rollen feststellen. Diese Darstellung wird vielmehr der Tatsache gerecht, dass der kolonialen Bevölkerung durchaus Handlungsmöglichkeiten zur damaligen Zeit offen standen und nicht nur die Europäer bzw. die Imperialmächte aktiv handeln konnten. Dies stellt aus globalgeschichtlicher Perspektive einen wesentlichen Fortschritt im Vergleich zu den Darstellungen der 1980er Jahre dar. Um der Forderung des Multiperspektivismus noch besser entsprechen zu können, wäre es jedoch nötig, zumindest auch zu erwähnen, dass der Imperialismus neben all seinen Schattenseiten auch positive Aspekte für die Kolonien mit sich brachte, ohne dass eine Rechtfertigung oder eine Verschleierung der damaligen Vorgehensweise der Imperialmächte als „Wohltaten“ stattfindet. Dies geschieht lediglich in „Netzwerk Geschichte“⁷⁵² und sollte auch in andere Geschichtsschulbücher der 2010er Jahre eingebaut werden, um einen noch differenzierteren Blick auf die damalige Zeit zu erlangen. Zudem ist noch kaum eine Rollenvielfalt der kolonialen Bevölkerung in den Darstellungen des Imperialismus in den 2010er Jahren erkennbar. Neben ihrer Rolle als Aufständige, also aktive Opfer“, werden sie lediglich noch als wichtige Absatzmärkte und Rohstofflieferanten im Zuge der weiträumigen Aufarbeitung wirtschaftsgeschicht-

⁷⁴⁸ NG 6, 118.

⁷⁴⁹ Zf 6, 131.

⁷⁵⁰ Zb13 6, 132.

⁷⁵¹ Zf 6, 131.

⁷⁵² „Die Kolonialisierung der Welt durch Europa [...] war weder eine Kette von Verbrechen noch eine Kette von Wohltaten[...] Keines der ehemaligen Kolonialvölker erinnert sich ihrer mit Dankbarkeit, denn sie war eine Fremdherrschaft; aber keines von ihnen möchte die Uhr zurückstellen. [...] (Herbert Lüthy: *Die Kolonisation und die Einheit der Geschichte*, 1970)“ (NG 6, 115)

licher Themen konstruiert. Um dem bereits erwähnten differenzierteren Blick näher zu kommen, wäre es außerdem wünschenswert, auch noch andere Rollen, die die Kolonialvölker in der damaligen Zeit, zB als Adaptierer oder Verweigerer europäischer Kultureinflüsse⁷⁵³, ausübten, in die Darstellungen einfließen zu lassen, was jedoch aufgrund der nach wie vor weitgehenden Aussparung kultureller Themen noch nicht in den Darstellungen der 2010er Jahre der Fall ist. Ebenso sollten auch jene Akteure zum Vorschein kommen, die von europäischen Einflüssen weitgehend unbeeinflusst blieben, damit ersichtlich ist, dass die damalige Europäisierung nicht überall im gleichen Ausmaß vonstattenging.

3.3.2.5 Zur Perspektive

Da das Zeitalter der „Entdeckungen“ und das Zeitalter des Imperialismus innerhalb derselben Geschichtsschulbücher der 2010er Jahre abgehandelt werden, lässt sich das Ergebnis der Untersuchung der Inhaltsverzeichnisse, nämlich das dominante Darstellungsprinzip der linearen Abfolgen diverser Epochenquerschnitte, deren Periodisierung weitgehend aus eurozentrischer Perspektive erfolgt, übertragen.

Dieser Eindruck einer eurozentrischen Perspektive bestätigt sich innerhalb der hier untersuchten Darstellungen des Zeitalters des Imperialismus in Geschichtsbüchern der 2010er Jahre teilweise. So lassen sich auch innerhalb dieser Darstellungen immer wieder Formulierungen und Begriffe finden, die sich aus der (damaligen) Perspektive der Europäer ergeben:

„Neben Briten und Franzosen versuchten auch andere europäische Mächte ihren Teil vom „**afrikanischen Kuchen**“ abzubekommen.“⁷⁵⁴ (Hervorhebungen durch A.R.)

„Zwischen 1870 und 1914 starteten die Mächte Europas und die USA [...] einen **Wettlauf** um die [...] endgültige Verteilung der überblickbar gewordenen Welt.“⁷⁵⁵ (Hervorhebungen durch A.R.)

Die Verwendung der Formulierungen „afrikanischer Kuchen“ und „Wettlauf um Afrika“ konstruiert Afrika als einen Kontinent, von dem sich jeder ohne Weiteres „eine Scheibe abschneiden“, also ein oder mehrere Gebiete für sich in Anspruch nehmen konnte. Diese Sichtweise entspricht definitiv jener der Europäer, jedoch muss den Schulbüchern „Zeitfenster“ und „Zeitbilder“ zugutegehalten werden, dass die Formulierung zumindest in Anführungszeichen gesetzt wird und somit – wie auch schon teilweise in den Darstellungen der „Entdeckungsfahrten“ der 1980er Jahre – ein sensiblerer Umgang mit Sprache festzustellen ist, was sich auch am Setzen

⁷⁵³ Diese Rolle wird bloß einmal in „Netzwerk Geschichte“ thematisiert und stellt somit eine Ausnahme dar:
„Die Übernahme kultureller Eigenarten der Kolonialherren spielte dann eine Rolle, wenn eine Oberschicht sich davon Vorteile versprach. So übernahmen auch unabhängige indische Radjahs und freie arabische Emire trotz ihrer Ablehnung abendländischer Denkweisen britische Gewohnheiten“ (NG 6, 114)

⁷⁵⁴ Zf 6, 130.

⁷⁵⁵ NG 6, 114.

in Anführungszeichen des Begriffs „Rasse“, das schon genauer erläutert wurde, zeigt. Wie schon erwähnt, können jedoch auch Anführungszeichen einen Begriff nicht „neutralisieren“ und es ist mehr als fraglich, überhaupt Bezeichnungen wie diese in Geschichtsschulbüchern zu verwenden, da diese suggerieren, dass über Gebiete mitsamt ihrer Bevölkerung ohne Weiteres bestimmt werden kann. Daher sollten auch hier neutralere Bezeichnungen gefunden werden, um solche einseitigen Darstellungen zu vermeiden und damalige Sichtweisen nicht zu reproduzieren. Falls dies nicht möglich ist, sollte zumindest explizit thematisiert werden, dass diese Formulierungen einer bestimmten Perspektive, nämlich jener der Europäer, entsprechen und dass die afrikanische Bevölkerung durchaus eine andere Sichtweise auf die damaligen Geschehnisse hatte. Kritisch anzumerken ist auch, dass dieser sensible Umgang mit Sprache nicht konsequent durch die gesamten Darstellungen der Imperialismus-Darstellungen angewandt wird, da manche problematischen Begriffe nicht (immer) in Anführungszeichen gesetzt werden:

„Zwischen 1870 und 1914 starteten die Mächte Europas und die USA [...] einen **Wettlauf** um die [...] endgültige Verteilung der überblickbar gewordenen Welt.“⁷⁵⁶ (Hervorhebungen durch A.R.)

„Einen Sonderfall stellt die Geschichte Südafrikas dar, da der Widerstand hier von **Weissen** getragen wurde.“⁷⁵⁷ (Hervorhebungen durch A.R.)

Es wird in den Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahre jedoch auch vereinzelt explizit versucht, die Perspektive kolonialer Bevölkerungen einzubringen. Dies geschieht u.a. dadurch, dass den Widerständen der kolonialen Gesellschaften mehr Raum zugestanden wird und so ihre Haltung gegenüber den Europäern genauer zum Ausdruck kommt, aber auch durch Formulierungen wie folgende:

„Die Etablierung der Plantagenwirtschaft kann als Afrikas koloniales Erbe bezeichnet werden – mit all ihren Schattenseiten: So kommt die Produktion von Grundnahrungsmitteln auch heute oft noch zu kurz, da auf den besten Böden zumeist Genussmittel für den Export (z.B.: Kaffee) angebaut werden. Nahrungsengpässe sind vielfach die Folgen.“⁷⁵⁸

„Die Kolonialisierung der Welt durch Europa [...] war weder eine Kette von Verbrechen noch eine Kette von Wohlthaten[...] Keines der ehemaligen Kolonialvölker erinnert sich ihrer mit Dankbarkeit, denn sie war eine Fremdherrschaft; aber keines von ihnen möchte die Uhr zurückstellen.“⁷⁵⁹

„Im „Wettlauf um Afrika“ wurden Grenzen neu gezogen. Sie entsprachen dem Interessensaustausch der Kolonialmächte, **nicht aber den traditionellen Siedlungsräumen**. [...] Die Reaktionen der Afrikaner/innen auf ihre koloniale Unterwerfung waren vielfältig.“⁷⁶⁰ (Hervorhebungen durch A.R.)

⁷⁵⁶ NG 6, 114.

⁷⁵⁷ Zf 6, 131.

⁷⁵⁸ Zf 6, 131.

⁷⁵⁹ NG 6, 115.

⁷⁶⁰ Zb13 6, 132.

„Jian Menglin von der Universität Peking klagte über die **Ausländer**: [...] Ihre Köpfe steckten voller Dünkel [...] und rassistischem Vorurteile. [...] (Osterhammel, Chinesische Revolution, 1989, S. 478)“⁷⁶¹ (Hervorhebungen durch A.R.)

Ebenso bekommen durch den Auszug von Quellen nicht mehr so wie in den Lehrwerken der 1980er Jahre nur westliche Akteure eine Stimme, sondern auch außereuropäische Akteure dürfen zumindest vereinzelt sprechen, wie etwa der Geheimbund der „Starken Faust“⁷⁶², der in Verbindung mit dem Boxeraufstand steht, der afrikanische Schriftsteller Kayoya⁷⁶³ sowie der Oberhäuptling des Herero-Nama-Aufstands Samuel Maharero⁷⁶⁴.

Im Schulbuch „Zeitbilder“ fand zudem auch viel Wissen darüber Eingang, wie die Situation in Afrika zum damaligen Zeitpunkt aussah und welche Haltungen die afrikanische Bevölkerung zum Imperialismus und der damit einhergehenden Europäisierung einnahmen:

„Die Reaktionen der Afrikaner/innen auf ihre koloniale Unterwerfung waren vielfältig. Es gab Anpassung, Kollaboration, Resignation, aber auch Widerstand. Gegen Ende des 19. Jh. änderten sich die Lebensumstände vieler schwarzer Völker ausschlaggebend. Bei den Herero in Südwestafrika z.B. wirkten sich Rinderpest, Dürre und Malaria verheerend auf die Existenzgrundlagen aus.“⁷⁶⁵

Es lässt sich also in den Darstellungen des Imperialismus der hier untersuchten Geschichtsschulbücher der 2010er Jahre die Tendenz feststellen, mit Sprache sensibler umzugehen und die Perspektive außereuropäischer, also in diesem Falle kolonialer Räume und Akteure verstärkt einzubringen. Vor allem in „Zeitbilder“ hat dieser Versuch schon sichtbare Spuren hinterlassen, wodurch dieses Lehrwerk als Vorreiter angesehen werden kann. Dies stellt aus globalgeschichtlicher Perspektive einen wesentlichen Fortschritt dar, da so dem Paradigma der Multiperspektivität bei weitem besser entsprochen werden kann als noch in den Darstellungen der 1980er Jahre.

⁷⁶¹ Zb13 6, 133.

⁷⁶² Vgl NG 6, 119. Vgl. Zf6, 133.

⁷⁶³ Vgl. Zb13 6, 132.

⁷⁶⁴ Vgl. Zb13 6, 132f.

⁷⁶⁵ Zb13 6, 132.

4. CONCLUSIO

Durch die durchgeführte Schulbuchanalyse konnten wesentliche Erkenntnisse gewonnen und so ein bedeutender Beitrag zur Forschungsdiskussion rund um die Integration der Globalgeschichte in den Geschichtsunterricht geleistet werden. Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wurden maßgebliche Veränderungen zwischen den Darstellungen der 1980er und 2010er Jahre herausgearbeitet, die die unter Punkt 2.3.4 angeführten Thesen von Kühberger und Schissler teilweise bestätigen, teilweise aber auch widerlegen.

Als erste wesentliche Erkenntnis gilt es, festzuhalten, dass eine chronologische Abfolge von Epochenquerschnitten den Aufbau von österreichischen Geschichtsschulbücher sowohl in den 1980er Jahren als auch in den 2010er Jahren dominiert. In einem Lehrwerk der 2010er Jahre ist anhand des Inhaltsverzeichnisses eine andere Darstellungsform, nämlich jene des Längsschnitts, der die „Geschichte des Essens und Trinkens“ den Lernenden näherbringen soll, zu finden – ansonsten dominieren chronologische Epochenquerschnitte. Innerhalb der Darstellungen der hier untersuchten Thematiken, also des Zeitalters der „Entdeckungsfahrten“ der Europäer sowie des Imperialismus, lässt sich eine Dominanz des genetisch-chronologischen Darstellungsprinzips feststellen, indem zunächst immer auf die Voraussetzungen bzw. vorangehenden Entwicklungen, dann auf die behandelte Thematik selbst und schließlich auf die Konsequenzen chronologisch eingegangen wird. Andere Vermittlungsstrategien tauchen nur einmal in dem Lehrwerk „Zeitbilder“ aus dem Jahr 2013 auf, wo anhand einer Fallstudie über Ägypten der englische Kolonialismus genauer geschildert wird. Somit kann als erstes Ergebnis festgehalten werden, dass vereinzelt andere Vermittlungsstrategien in den Diskurs rund um die Darstellung globaler Entwicklungen in Geschichtsschulbücher Einlass gefunden haben, jedoch wird dieser nach wie vor vom genetisch-chronologischen Darstellungsprinzip sowie von einer linearen Abfolge von Epochenquerschnitten dominiert. Dies ist beim Zeitalter der europäischen Erkundungen dahingehend problematisch, als dass so der Anschein erweckt wird, dass die damaligen „Entdeckungen“ der Europäer auf eine stete Entwicklung und/oder technische Vormachtstellung der Europäer zurückzuführen sind. Außerdem wird so eine kontinuierliche Entwicklung der Geschichte suggeriert und die spätere Vormachtstellung und Überlegenheit der Europäer erscheint als unabwendbar, obwohl die damaligen Entwicklungen nicht zwanghaft zu einer Vormachtstellung Europas führen mussten. Die Globalgeschichte fordert jedoch, sich von solch einem Denken des kontinuierlichen Fortschritts zu entfernen. Um dies zu erreichen, wäre es nötig, einen gänzlich anderen Aufbau von Geschichtsschulbüchern zu entwickeln, der schon

bei den Inhaltsverzeichnissen ansetzt und dessen Periodisierung sich nicht (nur) an westlichen Räumen bzw. Akteuren bzw. einer vermeintlichen Linearität von Geschichte orientiert.

Außerdem bestätigte die Forschung das von Kühberger erreichte Untersuchungsergebnis, dass in Geschichtsschulbüchern nach wie vor ein deutlicher Fokus auf europäischen Räumen bzw. Akteuren zu finden ist. In den Darstellungen der „Entdeckungen“ der Europäer zeigt sich dies darin, dass diesen am meisten Platz zukommt und andere Räume entweder bloß in Bezug auf die Europäer erwähnt, oberflächlich geschildert oder gänzlich außen vor gelassen werden. Auch sich damals ebenfalls ausdehnende Mächte haben keinen Einlass in den Diskurs gefunden, wodurch der eurozentrische Anschein erweckt wird, dass Europa der einzige Kontinent war, der sich entwickelte. Bis in die 2010er Jahre hat sich diese Darstellung kaum gewandelt, es findet sich lediglich mehr Wissen über die amerikanischen Hochkulturen. Sonstige außereuropäische Räume bzw. Akteure werden jedoch auch hier nicht (genauer) geschildert, asiatische Regionen werden sogar noch weniger behandelt als in den 1980er Jahren. Dieses Ergebnis zeigt, dass sich Schisslers These hinsichtlich der verkürzten Behandlung europäisch-asiatischer Beziehungen sowie der traditionellen Schilderung der lateinamerikanischen Völker vor dem Zusammentreffen mit den Europäern in deutschen Lehrwerken auch auf den Diskurs rund um die Darstellungen des Zeitalters der „Entdeckungen“ im österreichischen Geschichtsschulbuch übertragen lässt. Durch die Aussparung von Räumen, die keinen Kontakt zu den Europäern unterhielten, wird zudem der Eindruck geschürt, dass nichtwestliche Akteure nur dann interessant sind, wenn sie einen europäischen Bezug aufweisen, selbst wenn es sich dabei um sich entwickelnde und aktiv ausdehnende Reiche handelte.

Auch in den Darstellungen des Imperialismus dominiert in den 1980er Jahren ein Fokus auf europäischen Räumen und Akteuren bzw. auf den Imperialmächten. Mehr erfährt man lediglich über China und Japan, das ebenfalls eine Imperialmacht darstellte. Es lässt sich jedoch ein Fortschritt in den Darstellungen des Imperialismus in Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahre feststellen, da dort der Fokus auf Europa zwar noch erkennbar, aber weniger stark ausgeprägt ist. China und Japan wird noch mehr Platz geschenkt, ebenso haben andere außereuropäische Räume, wie etwa Indien und afrikanische Gebiete, Einlass in den Diskurs gefunden, indem sie genauer behandelt werden. Schisslers Untersuchungsergebnis, dass im Zuge der Aufarbeitung des Imperialismus manche afrikanische Nationen vor ihrer Kolonialisierung geschildert und vor allem auf den Aufstand der Herero und Nama eingegangen wird, wurde somit auch für das österreichische Geschichtsschulbuch bestätigt, der europäische Fokus ist somit nicht mehr allzu stark ausgeprägt.

Hinsichtlich des fachlichen Fokus‘ kann festgehalten werden, dass aus globalgeschichtlicher Perspektive ebenfalls ein Fortschritt zwischen den Darstellungen der 1980er und der 2010er Jahren zu erkennen ist. Während in Lehrwerken den 1980er Jahren ein deutlicher Fokus auf Politikgeschichte erkennbar ist, herrscht in den Darstellungen der 2010er Jahre ein ausgewogeneres Verhältnis vor, indem wirtschaftsgeschichtliche Thematiken näher behandelt werden. Jedoch gilt es nach wie vor zu bemängeln, dass kulturgeschichtliche Themen – bis auf die stärkere Einbeziehung der Kulturgeschichte der amerikanischen Hochkulturen in den Darstellungen des Zeitalters der „Entdeckungen“ – nach wie vor kaum Einlass in den hier untersuchten Diskurs gefunden haben, was weitreichende Folgen nach sich zieht, die anhand der nächsten Ergebnisse sichtbar gemacht werden. Um diesen Folgen vorzubeugen, empfiehlt sich eine stärkere Einbeziehung kultureller Themen.

Hinsichtlich der Frage, ob Kontakte zwischen den einzelnen Räumen bzw. Akteuren bzw. inwiefern die voranschreitende Vernetzung der Welt thematisiert wird, ließen sich sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten in den untersuchten Geschichtsschulbüchern feststellen. In den Darstellungen der 1980er Jahre wird durch die ausführliche lineare Schilderung der Vorgehensweise der europäischen Akteure zwar ersichtlich, dass es Kontakte zwischen den Europäern und nichteuropäischen Räumen geben musste, jedoch werden diese kaum näher ausgeführt. Man erfährt somit selten etwas über konkrete Interaktionen zwischen verschiedenen Räumen, weder konkrete Kontakte noch diverse Vernetzungsprozesse spielen vor allem in den Darstellungen des Zeitalters der „Entdeckungen“ eine wesentliche Rolle. In den Darstellungen des Imperialismus‘ werden zumindest wirtschaftliche Vernetzungen durch das Beschreiben der damaligen wirtschaftlichen Mechanismen sichtbar, konkrete Kontakte werden jedoch auch an dieser Stelle nicht geschildert. Außerdem wird im Gegensatz zu den Darstellungen der „Entdeckungen“ das Überwinden nationaler Grenzen angesprochen, die intensivierte Vernetzung der Welt wird jedoch auch hier nicht explizit thematisiert. Kulturelle Interaktionen bleiben aufgrund der weitgehenden Aussparung kulturgeschichtlicher Themen allen untersuchten Darstellungen der 1980er Jahre fern, wodurch nicht sichtbar wird, was für vielfältige Kulturkontakte sowohl die „Entdeckungsfahrten“ der Europäer als auch der Imperialismus nach sich zogen. Daher lässt sich kein Fokus auf das Herausarbeiten verschiedener Interaktion sowie von diversen Vernetzungsprozessen feststellen, wodurch es nicht gelingt, hervorzuheben, dass im Zuge des Zeitalters der Erkundungen der Europäer „weltgeschichtlich erstmals dauerhafte globale Kulturkontakte“ entstanden und sich während des Zeitalter des Imperialismus ein erster Globalisierungshöhepunkt ereignete, der erstmals weite Teile der Welt miteinander verband.

Kühbergers These, dass die in den Lehrwerken ausgewählten Beispiele es den Schülern und Schülerinnen kaum ermöglichen, ihr Verständnis hinsichtlich der Vernetzung und Globalisierung der Welt zu erhöhen, wurde durch die Analyse der Darstellungen der europäischen „Entdeckungsfahrten“ der 2010er Jahre – mit Ausnahme der Interaktionen zwischen Europäern und amerikanischen Hochkulturen – dahingehend bestätigt, als dass nach wie vor überhaupt keine konkreten Kontakte näher ausgeführt werden. Das Erkennen der damals entstanden wirtschaftlichen Netzwerke und Interaktionen ist jedoch durch das Thematisieren von Warenflüssen und der Anlegung von Stützpunkten sowie der verstärkten Verwendung von Kartenmaterial möglich. Kulturelle Kontakte werden aber wie in den 1980ern weiterhin eher vernachlässigt und spielen nur in einem der untersuchten Geschichtsschulbücher eine bedeutendere Rolle. Eine explizite Thematisierung der damals beginnenden Globalisierung findet sich auch in den Darstellungen der 2010er Jahre nur einmal.

Auch die Darstellungen des Imperialismus der 2010er Jahre machen die damalige wirtschaftliche Vernetzung durch den verstärkten Einbezug wirtschaftsgeschichtlicher Themen sichtbar, wodurch vor allem die Wechselbeziehung, in der Kolonien und Kolonialmächte zueinanderstanden, sowie das entstandene Handelsnetzwerk und die damit einhergehende Zirkulation von Waren herausgearbeitet werden. Allerdings unterscheiden sich die Darstellungen des Imperialismus dahingehend von jenen des Zeitalters der „Entdeckungen“, als dass exemplarisch auch konkrete Kontakte politischer und wirtschaftlicher Art dargestellt werden, die durchaus den Schülern und Schülerinnen helfen können, ihr Verständnis von der Welt als eine vernetzte, globalisierte Welt zu erhöhen. Somit konnte die oben angeführte These Kühbergers für die Aufarbeitung des Imperialismus in aktuellen Geschichtslehrwerken hinsichtlich der Darstellungen des Imperialismus widerlegt werden. Somit wurde nicht nur eine Veränderung zwischen den Lehrwerken der 1980er Jahre und der 2010er Jahre, sondern auch zwischen jenen der 2000er, die Kühberger untersuchte, und jenen der 2010er Jahre festgestellt werden. Der von der Globalgeschichte geforderte Fokus auf konkrete Kontakte und Interaktionen hat somit teilweise Einlass in den Diskurs rund um die Darstellung globaler Entwicklungen in Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahre erhalten. Kulturelle Kontakte werden jedoch auch hier nur allgemein behandelt und spielen kaum eine Rolle. Ebenso findet keine explizite Thematisierung der verstärkten Vernetzung der Welt statt, diese ist nur implizit durch die ausführliche Darstellung wirtschaftlicher Netzwerke sichtbar. Es wäre aus der Perspektive der Globalgeschichte wünschenswert, wenn dies im Sinne einer „Geschichte der Globalisierung“ und eines verstärkten Einbezugs damaliger Globalisierungsprozesse ebenfalls Einlass in den Diskurs finden würde. Zudem sollten vermehrt auch in den Darstellungen des Zeitalters der „Entdeckungen“ konkrete

Kontakte genauer geschildert werden, vor allem mit asiatischen Akteuren, da diese eine wesentliche Rolle spielten. Besonders wesentlich erscheint mir – vor allem hinsichtlich der Vermischung von kulturellen Eigenarten – auch hier der verstärkte Einbezug kulturgeschichtlicher Themen, da dadurch auch kulturelle Kontakte und Netzwerke, die eine bedeutende Rolle spielten, miteinbezogen werden. Nur so ist ein Verständnis der heutigen „Zusammensetzung“ unserer Bevölkerung sowie des Entstehens diverser (Misch)Kulturen möglich.

Die Untersuchung der diskursiven Konstruktion der europäischen und nichteuropäischen Akteure in den Darstellungen der 1980er Jahre hat ergeben, dass immer die europäischen Akteure bzw. im Falle des Zeitalters des Imperialismus die Imperialmächte als aktiv geschildert werden, während Nichteuropäer bzw. Kolonien passiv und/oder rückständig dargestellt werden und kaum Aktivität zugestanden bekommen. Dies schürt den Eindruck, dass nur Europa sich dynamisch weiterentwickelt hätte und ungehindert seine Ziele verfolgen konnten, was einer eurozentrischen Darstellung entspricht. Zudem lässt sich in den Darstellungen des Zeitalters der „Entdeckungen“ der 1980er Jahre eine Tendenz zur Stilisierung der Europäer als heldenhafte Entdecker und fortschrittliche Eroberer finden, während die negativ konnotierten Rolle der Europäer als grausame Zerstörer und Ausbeuter nur teilweise eine Rolle in den untersuchten Geschichtslehrwerken spielen. Nichteuropäische Akteure werden außerdem immer wieder mit problematischen Formulierungen bedacht wie etwa dem Begriff „Neger“. Die Darstellungen des Imperialismus in den 1980er Jahren konstruieren die Europäer außerdem als tatsächlich überlegene Gesellschaft, während die Kolonien als passive, rückständige Opfer dargestellt werden, die die Europäer ohne Widerwehr gewähren ließen. Negative Rollen der Imperialmächte wie etwa die brutale Behandlung indigener Volksgruppen und kulturelle Rollen im Sinne von Missionaren, Lehrern, etc. nehmen auch hier keine bedeutende Stellung ein. Zwar werden auch im Diskurs der 2010er Jahre die Europäer als aktiver als nichteuropäische Akteure dargestellt, jedoch lassen sich ebenso deutliche Fortschritte in den Darstellungen finden. So lässt sich etwa keine Tendenz mehr zur heldenhaften Stilisierung der Europäer in der Aufarbeitung der „Entdeckungen“ feststellen und es werden auch die negativen Rollen genauer beleuchtet. Zudem nehmen die europäischen Rollen als Kaufleute und Missionare eine bedeutendere Stellung ein, wodurch die vorherrschende Rollenvielfalt stärker aufgezeigt wird. Ähnlich verhält es sich in den Darstellungen des Imperialismus, der die Europäer nun nicht mehr als tatsächlich überlegene Gesellschaft konstruiert, sondern als Kultur, die sich selbst als überlegen ansah. Zudem werden vermehrt auch die negativen Rollen der Europäer als wirtschaftliche Ausbeuter und brutale Unterdrücker einbezogen und die Kolonialbevölkerungen werden zwar als Opfer, jedoch als aufständische Opfer – und somit als aktiv – konstruiert, was auch in den Darstellungen

des Zeitalters der „Entdeckungen“ in Zukunft verstärkt der Fall sein sollte. Somit kommt der untersuchte Diskurs in den 2010er Jahren dem von der Globalgeschichte geforderten Paradigma der Multiperspektivität deutlich näher als noch in den 1980er Jahren. Allerdings nehmen kulturelle Rollen zumindest in den Darstellungen des Imperialismus nach wie vor keine bedeutende Rolle ein. Es wäre aus globalgeschichtlicher Perspektive wünschenswert, wenn generell – vor allem jedoch in kultureller Hinsicht – mehr Rollen der nichteuropäischen Akteure in den Diskurs rund um die Darstellung globaler Entwicklungen Einlass finden würden, damit nicht eine Reduktion dergleichen als (passive) Opfer stattfindet. Dies gelingt zumindest teilweise schon in den Darstellungen des Imperialismus der 2010er Jahre und ist nötig, um Multiperspektivität zu erreichen und Eurozentrismus zu entkommen.

Die Untersuchung der Inhaltsverzeichnisse hat ergeben, dass sowohl die Periodisierungen der Geschichtsschulbücher der 1980er Jahre als auch der 2010er Jahre, die das Grundgerüst für die chronologisch aufgereihten Epochenquerschnitte bilden, aus westlicher Perspektive erfolgen, da sich diese weitgehend an Entwicklungen auf europäischem Raum orientieren. Dieser Eindruck einer eurozentrischen Perspektive bestätigt sich in den untersuchten Darstellungen der 1980er Jahre, da sich dort immer wieder Begriffe finden, die sich eindeutig aus der Perspektive der Europäer ergeben. Ebenso zeigt sich dies in den Darstellungen des Imperialismus zusätzlich daran, dass in Form von Zitaten lediglich westliche Akteure zu Wort kommen und dass man lediglich erfährt, was die Imperialmächte über die Kolonien dachten, jedoch nicht umgekehrt. Somit erscheint die westliche Perspektive als jene, die unhinterfragt eingenommen wird, ohne dass dabei explizit ausgewiesen wird, dass es sich um eine spezifische, nämlich europäische Perspektive handelt. Der Diskurs hat sich in den 2010er Jahren dahingehend gewandelt, dass eine Sensibilisierung der verwendeten Sprache festzustellen ist. Es werden zwar nach wie vor Begriffe verwendet, die für eine europäische Perspektive stehen, jedoch werden diese nun oft unter Anführungszeichen gesetzt und es findet vermehrt ein explizites Ausweisen dieser spezifischen Perspektive statt, was dem Paradigma der Multiperspektivität näher kommt. Zudem wird vor allem in den Darstellungen des Imperialismus in den Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahre versucht, andere Perspektiven miteinzubeziehen, was u.a. daran ersichtlich ist, dass außereuropäischen Räumen bzw. Akteuren mehr Platz zugesprochen wird. Da das Setzen von Begriffen in Anführungszeichen jedoch nicht die benutzten Begriffe „neutralisiert“, wäre es aus globalgeschichtlicher Sicht wünschenswert, neutralere Begriffe zu verwenden oder zumindest dieses Setzen in Anführungszeichen explizit zu thematisieren, damit den Lernenden bewusst gemacht wird, dass und warum hier eine bestimmte Perspektive eingenommen wird. Schisslers These, dass nichteuropäische Entwicklungen immer aus westlicher bzw. nationaler

Perspektive geschildert werden, ist somit nicht auf aktuelle österreichische Geschichtsschulbücher übertragbar. Bestätigt wurde jedoch ihr Ergebnis, dass nach wie vor keine Relativierung der Bedeutung und des Einflusses des europäischen Kontinents stattfindet. Wie von Schissler ausgeführt, würde eine veränderte globalgeschichtliche, nicht eurozentrische Gestaltung von Schulbüchern deutlich machen, dass der europäische Kontinent und sämtliche positive Assoziationen mit ihm „historisch gesehen ein Ausnahmefall der Weltgeschichte“⁷⁶⁶ sind und somit nur einen von vielen Möglichkeiten durch die Zeiten darstellen.

Insgesamt lässt sich somit festhalten, dass aus globalgeschichtlicher Perspektive durchaus positive Veränderungen im Diskurs rund um die Darstellung globaler Entwicklungen zwischen österreichischen Geschichtsschulbüchern der 1980er und der 2010er Jahre festgestellt werden konnten. So haben zumindest teilweise mehr (außereuropäische) Räume bzw. Akteure Einlass in den Diskurs gefunden, es erfolgt eine verstärkte Integration wirtschaftsgeschichtlicher Themen und das Herausarbeiten wirtschaftlicher Netzwerke wird forciert. Zudem werden mittlerweile exemplarisch konkrete Kontakte zwischen verschiedenen Akteuren geschildert und es herrscht verstärkt eine multiperspektivische Darstellung der verschiedenen Rollen der Europäer vor, indem negative Seiten angemessen behandelt werden. Außerdem wird den nichteuropäischen Akteuren zumindest in den Darstellungen des Imperialismus verstärkt Raum gegeben und sie werden zwar vorrangig als Opfer, aber als aktiv konstruiert. Es lässt sich außerdem ein sensiblerer Umgang mit Sprache feststellen, indem Begriffe aus westlicher Perspektive weitgehend in Anführungszeichen gesetzt werden. Es existieren also durchaus Potentiale in aktuellen Geschichtslehrwerken, an die es sowohl in der Theorie als auch in der Praxis anzuknüpfen gilt. Allerdings herrschen nach wie vor diverse Mängel vor, denen sich die Forschungslandschaft sowie die Schulbuchautoren – und -autorinnen ebenfalls annehmen sollten. So wurde etwa – wenn auch teilweise weniger stark ausgeprägt – ein noch immer vorhandener Fokus auf europäischen Räumen und Akteuren ebenso festgestellt wie eine weitgehende Aussparung kulturgeschichtlicher Themen, was zur Folge hat, dass die Vielfalt kultureller Kontakte nicht angemessen dargestellt wird. Zudem findet sich auch keine kritische Relativierung der Bedeutung des europäischen Kontinents, kaum eine explizite Thematisierung der verstärkten Vernetzung der Welt im Sinne einer „Geschichte der Globalisierung“ und auch konkrete Kontakte werden nur teilweise genauer erläutert. Außerdem bekommen die nichteuropäischen Akteure nach wie vor vorrangig die Rolle der (passiven) Opfer zugeschrieben, wodurch der falsche Eindruck ent-

⁷⁶⁶ Schissler, Der eurozentrische Blick auf die Welt, 162.

steht, dass die Europäer überall bestimmen und ohne Widerstand agieren konnten, obwohl eigentlich auch nichteuropäische Akteure ihre eigenen Interessen zu verfolgen versuchten und somit in unterschiedlichen Rollen aktiv handelten. Zudem werden nach wie vor Begriffe verwendet, die sich aus einer europäischen Perspektive ergeben, wodurch eine anhaltende Dominanz westlicher Perspektiven erkennbar ist. Es lag zwar kein Untersuchungsfokus auf dem Einbezug der Mikroebene, jedoch wurde der Eindruck gewonnen, dass diese weitgehend außen vor gelassen wird und somit diese von Conrad als besonders bedeutend eingestufte Schnittstelle zwischen lokalen und globalen Phänomenen bislang kaum eine Rolle im untersuchten Diskurs spielt.⁷⁶⁷ Weitere Forschungen könnten sich verstärkt auf diese sowie auf andere globalgeschichtliche Forderungen, die in dieser Diplomarbeit zu kurz gekommen sind, konzentrieren, um weitere Potentiale sowie Mängel herauszuarbeiten und somit ein noch umfassenderes Bild möglicher Anknüpfungspunkte vom hier untersuchten Diskurs zu erlangen.

An dieser Stelle soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass ein Schulbuch ein einzigartiges Medium darstellt, dass – um mit Vandersitt zu gehen – weder den Ansprüchen einer wissenschaftlichen Abhandlung, noch einer Tageszeitung genügen muss bzw. kann. Ein Schulbuch kann außerdem weder frei von jeglicher (wissenschaftlicher) Ideologie betrachtet werden, noch dem Anspruch der Vollständigkeit entsprechen, noch kann es (allein) zu einem generellen Umdenken im Unterricht führen. Jedoch stellt es eine wesentliche Komponente im Unterrichtsalltag der jungen Generation dar und hat somit maßgeblichen Einfluss auf die ihr vermittelte Weltansicht. Aus globalgeschichtlicher Perspektive wäre es wünschenswert, wenn die durch diese Schulbuchanalyse aufgezeigten bereits vorhandenen Potentiale weiter ausgebaut und die noch vorliegenden Mängel in naher Zukunft durch die verstärkte Integration globalgeschichtlicher Vorgehensweisen verringert werden, um so Geschichtslehrwerke hervorzubringen, die den Alltagswelten der Lernenden entsprechen und ihnen eine Weltsicht vermitteln, die verschiedenen Wegen durch die Zeiten Raum gibt.

⁷⁶⁷ Vgl. Conrad, Globalgeschichte, 9f.

5. BIBLIOGRAPHIE

Analysierte Schulbücher

Josef Achleitner, Nana Hainlen, Zeiten, Völker und Kulturen 7 (Wien² 1985).

Johannes Brzobohaty, Robert Salmeyer, Christa Zellhofer, Zeitfenster 6 (Wien² 2013).

Ulrike Ebenhoch, Josef Scheipl, Alois Scheucher, Eduard Staudinger, Zeitbilder 6 (Wien 2013).

Manfred Gartler, Erich Scheithauer, Werner Tscherner, Weg durch die Zeiten 3 (Graz 1980).

Manfred Gartler, Erich Scheithauer, Werner Tscherner, Weg durch die Zeiten 2 (Graz 1982).

Hermann Lein, Fritz Weissensteiner, Zeitbilder 7 (Wien 1984).

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

Wilhelm Morawietz, Wilhelm Nemecek, Zeiten, Völker und Kulturen 6 (Wien² 1986).

Fritz Weissensteiner, Zeitbilder 6 (Wien 1984).

Forschungsliteratur

Susan Arndt, Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.), Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk (Münster 2011).

Richard Bamberger, Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick. In: Richard Olechowski (Hg.), Schulbuchforschung (Schule – Wissenschaft – Politik 1, Frankfurt am Main 1995) 46-94.

Boris Barth, Jürgen Osterhammel (Hg.), Zivilisierungsmission: Imperiale Weltverbesserung seit dem 18. Jahrhundert (Konstanz 2005).

Ursula A. J. Becher, Schulbuch. In: Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (Schwalbach² 2002) 45-68.

James Belich, John Darwin, Margaret Frenz, Chris Wickham, The Prospect of Global History (Oxford 2016).

Jerry H. Bentley, Myths, Wagers, and Some Moral Implications of World History. In: Journal of World History 16 (2005) 51-82.

Klaus Bergmann, Multiperspektivität. In: Forum Historisches Lernen (Hg.), Handbuch: Methoden des Geschichtsunterrichts. Forum Historisches Lernen (Schwalbach³ 2011).

Homi K. Bhabha, Über kulturelle Hybridität: Tradition und Übersetzung (Wien 2012).

Homi K. Bhabha, The location of culture (Tübingen 2011).

Bodo von Borries, Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht (Opladen 1999).

Bodo von Borries, Schulbuch-Gestaltung und Schulbuch-Benützung im Fach Geschichte. Zwischen empirischen Befunden und normativen Überlegungen In: Saskia Handro, Bernd Schönenmann (Hg.), Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (Zeitgeschichte – Zeitverständnis 16, Berlin 2011) 39-51.

Ludwig Boyer, Schulbuchforschung als gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Österreich. In: Werner Wiater (Hg.), Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung 1, Rieden 2003) 55-65.

Christiane Bürger, Deutsche Kolonialgeschichte(n): Der Genozid in Namibia und die Geschichtsschreibung der BRD und DDR (Bielefeld 2017).

Andrea Heinrich Bühler, Der Namaaufstand gegen die deutsche Kolonialherrschaft in Namibia von 1914-1913 (ISSA Wissenschaftliche Reihe, Frankfurt am Main/London 2003)

Dietrich Busse, Fritz Hermanns, Wolfgang Teubert (Hg.), Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik (Opladen 1994).

Sebastian Conrad, Globalgeschichte. Eine Einführung. (Beck'sche Reihe 6079, München 2013).

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

John Gareth Darwin, Der imperiale Traum: die Globalgeschichte großer Reiche 1400 – 2000 (Frankfurt am Main 2010).

Norman Fairclough, Ruth Wodak, Critical Discourse Analysis. An Overview. In: Teun A. van Dijk (Hg.), Discourse as Social Interaction. A Multidisciplinary Introduction. Vol. 2 (London/Thousand Oaks/New Delhi 1997) 258-284.

Neda Forghani-Arani, Globales Lernen. Was? Warum? Wozu? In: Informationen zur Politischen Bildung 23 (2005) 5-10.

Johanna Forstner, Susanne Popp (Hg.), Curriculum Weltgeschichte. Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht (Schwalbach 2003).

Michel Foucault, Archäologie des Wissens (wissenschaft 356, Frankfurt am Main 1997).

Michel Foucault: Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France – 2. Dezember 1970. In: Wolf Lepenies, Henning Ritter: Anthropologie. (Ullstein-Bücher 3367, Frankfurt/Berlin/Wien 1977).

Immanuel Geiss, Weltgeschichte und Globalisierung. In: Johanna Forstner, Susanne Popp (Hg.), Curriculum Weltgeschichte. Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht (Schwalbach 2003) 50-67.

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

Saskia Handro, Bernd Schönenmann (Hg.), Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (Zeitgeschichte – Zeitverständnis 16, Berlin 2011).

Hein-Gerhard Haupt/Jürgen Kocka (Hg.), Comparative and Transnational History: Central European Approaches and New Perspectives (New York 2009).

Christian *Heuer*, Geschichtskultur und Schulgeschichtsbuch – Konsequenzen, Möglichkeiten, Potentiale. In: Saskia *Handro*, Bernd *Schönemann* (Hg.), Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (Zeitgeschichte – Zeitverständnis 16, Berlin 2011) 53-56.

Andreas *Hiller*. Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik. Konsequenzen für das Schulbuch als Leitmedium und die Rolle des Staates in der Schulbildung (Medienwissenschaften 20, Marburg 2012).

Siegfried *Jäger*, Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung (Duisburg 1993).

Jan *Jansen*, Jürgen *Osterhammel*, Kolonialismus. Geschichte – Formen - Folgen (München 7. vollst. überarb. und aktual. Aufl. 2012).

Karl-Ernst *Jeismann*, Hanna *Schissler* (Hg.), Englische und deutsche Geschichte in den Schulbüchern beider Länder. Wahrnehmungsmuster und Urteilsstrukturen in den Schulbüchern beider Länder (Braunschweig 1982).

Matthias *Jung*: Linguistische Diskursgeschichte. In: Karin *Böke*, Matthias *Jung*, Martin *Wengeler* (Hg.), Öffentlicher Sprachgebrauch. Praktische, theoretische und historische Perspektiven. Georg Stötzel zum 60. Geburtstag gewidmet (Opladen 1996).

Hartmut *Kaelble*, Nichtwestliche Geschichtswissenschaften seit 1945: Afrika, Indien, Japan, China. In: Comparativ 11, H. 4: Nichtwestliche Geschichtswissenschaften seit 1945 (2001) 7-16.

Martina *Kaller-Dietrich*, Essen unterwegs: eine kleine Globalgeschichte von Mobilität und Wandel am Teller. Begleitpublikation zur Ausstellung ... der Oberösterreichischen Landesmuseen im Schlossmuseum Linz vom 8. Mai bis 28. August 2011 (Linz/Weitra 2011)

Petr *Knecht*, Eva *Matthes*, Sylvia *Schütze*, Bente *Aamotsbakken* (Hg.), Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung (Heilbrunn 2014).

Andrea *Komlosy*, Was ist Globalgeschichte? Neue Herausforderungen an den Geschichtsunterricht. In: Praxis Globales Lernen, H. 2: Globalgeschichte – Zeit & Raum. Ordnungsmuster für die Welt, 7-8, online unter <http://www.praxisglobaleslernen.at/uploads/txt_pglbooks/Heft2_Was_ist_Globalgeschichte_02.pdf> (17. September 2017).

Reinhard *Krammer*, Paradigmenwechsel? Geschichte, Politische Bildung und eine neue Herausforderung: Globalgeschichte. In: Informationen zur Politischen Bildung 25 (2005) 42-54.

Georg *Kreis* (Hg.), Europa und die Welt. Nachdenken über den Eurozentrismus (Basel 2012).

Georg *Kreis*, Weltgeschichte aus europäischer und nichteuropäischer Sicht. In: Georg *Kreis* (Hg.), Europa und die Welt. Nachdenken über den Eurozentrismus (Basel 2012) 9-38.

Christoph *Kühberger*, Philipp *Mittnik* (Hg.), Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung 10, Innsbruck 2016).

Christoph *Kühberger*, Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte. Geschichtsunterricht im Mehr-Ebenen-System (Historische Europa Studien 10, Hildesheim/Zurück/New York 2012).

Christoph *Kühberger*, „Invented Europe“. Zur Instrumentalisierung der europäischen Geschichte im Geschichtsunterricht. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 17, H. 1: Die Räume der Geschichte (2006) 150-168.

Christoph *Kühberger*, Neue Weltgeschichte im Geschichtsunterricht. Reflexion zur Anbahnung von globalgeschichtlichen Kompetenzen. In: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung 1 (2008) 3-14.

Christoph *Kühberger*, Von der Rückkehr der Weltgeschichte. Geschichtsdidaktische Reflexionen einer neuen Vernetzungsgeschichte. In: Helga *Mitterbauer*, Johannes *Feichtinger* (Hg.), Moderne. Themenschwerpunkt: Vernetzungen (Kulturwissenschaftliches Jahrbuch 1, Innsbruck 2005) 172-176.

Christoph *Kühberger*, Welt- und globalgeschichtliche Aspekte in österreichischen Geschichtsschulbüchern. In: Christoph *Kühberger*, Philipp *Mitnik* (Hg.), Empirische Geschichtsschulforschung in Österreich (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung 10, Innsbruck 2016) 57-72.

Leo *Kuhn*, Schulbuch – ein Massenmedium. Information – Gebrauchsanweisungen - Alternativen (Pädagogik der Gegenwart 123, Wien/München 1977).

Achim *Landwehr*, Historische Diskursanalyse (Historische Einführungen 4, Frankfurt am Main 3., überarbeit. Auflage 2009).

Thomas *Maissen*, Geschichte der Frühen Neuzeit (München 2013).

Matthias *Middell*, Warum Europa? – Anmerkungen zu einem historiographischen Topos aus globalgeschichtlicher Sicht. In: Georg *Kreis* (Hg.), Europa und die Welt. Nachdenken über den Eurozentrismus (Basel 2012) 155-180.

Matthias *Middell*, Susanne *Popp*, Hanna *Schissler*, Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht. Argumente und Thesen. In: Internationale Schulbuchforschung 25, H. 1-2: Curricula, Schulbücher und Unterricht in Nord- und Südamerika (2003) 149-154.

Matthias *Middell*, Wie gelangt die Globalisierung in den Geschichtsunterricht? In: Johanna *Forstner*, Susanne *Popp* (Hg.), Curriculum Weltgeschichte. Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht (Schwalbach 2003) 35-49.

Walter *Müller*. Schulbücher und Schulwandbilder im Spiegel der Forschung. In: Werner *Wiater* (Hg.), Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung 1, Rieden 2003) 119-138.

Christoph *Nonn*, Das 19. und 20. Jahrhundert (Orientierung Geschichte 2942, Paderborn 2007).

Richard *Olechowski*, Der mehrdimensionale Ansatz in der Schulbuchforschung. In: Richard *Olechowski* (Hg.), Schulbuchforschung. (Schule – Wissenschaft – Politik 1, Frankfurt am Main 1995) 11-20.

Richard *Olechowski* (Hg.), Schulbuchforschung. (Schule – Wissenschaft – Politik 1, Frankfurt am Main 1995).

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

Jürgen *Osterhammel* (Hg.), Einleitung: Alte und neue Zugänge zur Weltgeschichte. In: Jürgen *Osterhammel* (Hg.), Weltgeschichte (Basistexte Geschichte 4, Stuttgart 2008).

Jürgen *Osterhammel*, Europamodelle und imperiale Kontexte. In: Journal of Modern European History 2, H. 2: Rural Societies (2004) 157-182.

Jürgen *Osterhammel*, Global History in a National Context: The Case of Germany. In: Peer *Vries* (Hg.) Global History, Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften 20, H. 2: Global History (2009) 40-58.

Jürgen *Osterhammel* (Hg.), Weltgeschichte (Basistexte Geschichte 4, Stuttgart 2008).

Martin *Rauch*, Ekkehard *Wurster*, Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Vergleichende Schreibtisch- und Praxisevaluation von Unterrichtswerken für den Sachunterricht (DFG-Projekt) (mit ausführlicher Dokumentation der Meßinstrumente) (Freiburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik 3, Frankfurt am Main 1997).

Dominic *Sachsenmaier*, World History as Ecumenical History? In: *Journal of World History* 18 (2007) 465-490.

Edward *Said*, Orientalism (Frankfurt am Main 2004).

Michael *Sauer*, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik (Seelze 5. aktual. u. erw. Aufl. 2006).

Ernst Horst *Schallenger*, Gerd *Stein* (Hg.), Das Schulbuch – zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen (Pädagogische Informationen – Provokative Impulse 6, Kastellaun 1978).

Etienne *Schinkel*, Schulbuchanalyse. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 65, H. 7/8: Geschichte inszeniert (2014) 482-497.

Hanna *Schissler* (Hg.), Der eurozentrische Blick auf die Welt. Außereuropäische Geschichten und Regionen in deutschen Schulbüchern und Curricula. Gutachten des Georg-Eckerts-Instituts für internationale Schulbuchforschung für das Bundespräsidialamt. In: *Internationale Schulbuchforschung* 25, H. 1-2: Curricula, Schulbücher und Unterricht in Nord- und Südamerika (2003) 155-166.

Hanna *Schissler*, Internationale Schulbuchforschung und Schulbuchkritik zwischen Wissenschaft, Praxis und Öffentlichkeit. In: Hanna *Schissler* (Hg.), Schulbuchverbesserung durch internationale Schulbuchforschung? Probleme d. Vermittlung zwischen Schulbuchkritik u. Geschichtsbuch am Beispiel englischer Geschichte (Studien zur internationalen Schulbuchforschung 40, Braunschweig 1985) 89-101.

Hanna *Schissler*, Weltgeschichte als Geschichte der sich globalisierenden Welt. In: Aus Politik und Zeitgeschehen, H. 1-2: Zeitgeschichtsforschung (2005) 33-39.

Wolfgang *Schmale*, „Der europäische Mensch“: Europa- und Kolonialdiskurse nach 1945. In: Georg *Kreis* (Hg.), Europa und die Welt. Nachdenken über den Eurozentrismus (Basel 2012) 39-60.

Wolfgang *Schwentker*, Globalisierung und Geschichtswissenschaft. Themen, Methoden und Kritik der Globalgeschichte. In: Jürgen *Osterhammel* (Hg.), Weltgeschichte (Basistexte Geschichte 4, Stuttgart 2008) 101-118.

John L. *Austin*, How to Do Things with Words (Cambridge 1967).

John R. *Searle*, Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language (Cambridge 1969).

Reinhard *Sieder*, Ernst *Langthaler*, Einleitung: Was heißt Globalgeschichte? In: Reinhard *Sieder*, Ernst *Langthaler* (Hg.): Globalgeschichte 1800-2010 (Wien/Köln/Weimar 2010) 9-38.

Peter N. *Stearns*, World History. The basic (Abindgon 2011).

Gerd *Stein* (Hg.), Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit (Stuttgart 1971).

Stiftung *Entwicklung und Frieden* (Hg.), Globale Trends 2000. Fakten-Analysen-Prognosen (Frankfurt 1999).

Josef Thonhauser, Das Schulbuch im Spannungsfeld von Wissenschaft und Ideologie. In: Richard Olechowski (Hg.), *Schulbuchforschung (Schule – Wissenschaft – Politik 1)*, Frankfurt am Main 1995) 175-194.

Sigrid Vandersitt, Ein Schulbuch ist ein Schulbuch – Ein Essay aus der Praxis über die Produktion eines österreichischen Unterrichtsmittels. In: Christoph Kühberger, Philipp Mittnik (Hg.), *Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung 10)*, Innsbruck 2016) 177-185.

Markus Völkel, *Geschichtsschreibung. Eine Einführung in globaler Perspektive* (Köln 2006).

Peter Weinbrenner, Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Richard Olechowski (Hg.), *Schulbuchforschung. (Schule – Wissenschaft – Politik 1)*, Frankfurt am Main 1995) 21-44.

Reinhard Wendt, *Vom Kolonialismus zur Globalisierung: Europa und die Welt seit 1500* (Paderborn² 2016).

Werner Wiater (Hg.), *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung 1)*, Rieden 2003).

Werner Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Werner Wiater (Hg.), *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung 1)*, Rieden 2003) 11-22.

6. ANHANG

6.1 ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Diplomarbeit widmet sich der Forschungsfrage, wie sich die Darstellungen globaler Entwicklungen in österreichischen Geschichtsschulbüchern aus globalgeschichtlicher Perspektive verändert haben. Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage wurde eine vergleichende Geschichtsschulbuchanalyse durchgeführt, die sich an der historischen Diskursanalyse nach Achim Landwehr orientierte. Das Untersuchungskorpus bildeten die Darstellungen des Zeitalters der „Entdeckungen“ sowie des Imperialismus in jeweils drei Geschichtsschulbuchreihen, die in den 1980er Jahren bzw. in den 2010er Jahren in österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen im Geschichtsunterricht verwendet wurden/werden.

Die Analyse konnte Veränderungen – aber auch anhaltende Gemeinsamkeiten – zwischen den 1980er und 2010er Jahren aufzeigen und so einen wesentlichen Beitrag zur Forschungsdiskussion rund um eine „Neue Weltgeschichte“ im Geschichtsunterricht leisten. Als wesentliches Ergebnis ist anzusehen, dass globalgeschichtlich gesehen durchaus positive Veränderungen festgestellt werden konnten, wie etwa der verstärkte Einbezug außereuropäischer Räume bzw. Akteure, das vermehrte Aufgreifen von wirtschaftsgeschichtlichen Themenfeldern, die exemplarische Schilderung globaler Kontakte, eine verstärkt multiperspektivische Darstellung der Rollen europäischer Akteure sowie ein sensiblerer Umgang mit Sprache. Es konnten jedoch auch nach wie vor anhaltende Mängel eruiert werden, wie etwa der noch immer vorhandene Fokus auf europäische Mächte und somit eine dominierende westliche Perspektive, die einseitige Zuschreibung der Opferrolle an nichteuropäische Akteure und die weitgehende Aussparung kulturgeschichtlicher Themenfelder. Zudem hat weder eine „Geschichte der Globalisierung“ noch die für die Globalgeschichte so bedeutende Mikrogeschichte Eingang in den Diskurs rund um die Darstellung globaler Entwicklungen in Geschichtsschulbüchern gefunden.

Es wäre wünschenswert, die im Zuge dieser Analyse aufgezeigten bereits vorhandenen Potentiale weiter auszubauen und die noch vorliegenden Mängel in naher Zukunft durch die verstärkte Integration globalgeschichtlicher Vorgehensweisen zu verringern, um so Geschichtslehrwerke hervorzubringen, die verschiedenen Wegen durch die Zeiten Raum geben.

6.2 ABSTRACT

This diploma thesis deals with the research question, how the representations of global developments in Austrian history textbooks have changed from a global historical perspective. In order to answer this research question, a comparative study of history textbooks was conducted, which was based on the historical discourse analysis according to Achim Landwehr. The objects of this analysis were the representations of the period of "discoveries" and of imperialism in three series of history textbooks, which were used in Austrian secondary schools in history classes in the 1980s as well as in the 2010s.

The analysis revealed changes - but also lasting similarities - between the 1980s and 2010s and thus made a significant contribution to the research discussion regarding a "new world history" in history classes. As a major result, it showed positive changes from a global historical perspective, such as the increased involvement of non-European regions respectively players, the intensified integration of economic-historical issues, the exemplary representation of global contacts, an emerged multiperspective presentation of the roles of European players and a more sensitive use of language. However, persistent deficiencies, such as the still existing focus on European powers and thus a dominant Western perspective, the far-reaching gap of cultural-historical topics as well as of a "history of globalization" and the unilateral attribution of the sacrificial role to non-European actors. In addition, the micro-history, which is very important for global history, has not yet found entrance into the discourse surrounding the presentation of global developments in history books.

It would be important to expand the already existing potentials in current Austrian history textbooks and to reduce the shortcomings that are still present within the near future by intensifying the integration of global historical approaches, in order to produce a historiography that gives space to different paths through time.