

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Eine Analyse der Arbeitsaufträge in, für das Unterrichtsfach
Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung approbierten,
Schulbücher der Sekundarstufe I anhand der Darstellung des
Themas Imperialismus

verfasst von | submitted by
Kevin Gruber BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 511 520 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Geschichte und Politische Bildung Unterrichtsfach
Mathematik

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Christian Matzka

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit untersucht Schulbuchaufgaben im Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung hinsichtlich ihrer Eignung, zu einem kompetenzorientierten sowie rassismuskritischen und -sensiblen Unterricht beizutragen, insbesondere in Bezug auf das imperialistische Zeitalter. Die Forschungsfrage zielt darauf ab, zu klären, inwiefern die Arbeitsaufträge in approbierten Schulbüchern der 7. Schulstufe das Erkennen und kritische Hinterfragen rassistischer Konzeptionen des imperialistischen Zeitalters fördern. Als wissenschaftliche Methode wurde eine Kombination aus der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und der Explikation verwendet, um die Lernaufgaben systematisch im Hinblick auf die Anforderungen eines rassismuskritischen und -sensiblen Unterrichts zu analysieren. Schulbücher fungieren als wichtige Bildungsinstrumente. Die in dieser Arbeit untersuchten Exemplare weisen Potenzial für einen kompetenzorientierten sowie rassismuskritischen und -sensiblen Geschichtsunterricht auf. Dennoch verweisen die Ergebnisse auf die Notwendigkeit, die häufig eurozentrisch geprägten Schulbuchaufgaben zu überarbeiten. Schließlich sollte der Geschichtsunterricht das Ziel verfolgen, die Schüler*innen auf ein gesellschaftliches Leben mit multiperspektivischen Ansichten vorzubereiten, welches frei von Rassismus ist.

Abstract

The present study examines textbook tasks in the subject of History and Social Studies/Political Education regarding their suitability to contribute to a competence-oriented as well as racism-critical and -sensitive teaching, especially with regard to the imperialist age. The research question aims to clarify the extent to which the assignments in approved 7th grade textbooks promote the recognition and critical questioning of racist conceptions of the imperialist age. A combination of Mayring's qualitative content analysis and explication was used as a scientific method to systematically analyze the learning tasks with regard to the requirements of racism-critical and -sensitive teaching. Textbooks are important educational tools. The textbooks examined in this work show potential for a competence-oriented as well as racism-critical and -sensitive history education. Nevertheless, the results indicate the need to revise the textbook tasks, which are often Eurocentric. After all, history lessons should aim to prepare students for a social life with multiperspective views that is free from racism.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Aktueller Forschungsstand von Arbeitsaufträgen in Schulbüchern	9
2.1	Mit Lernaufgaben zu einem kompetenzorientierten Geschichtsunterricht.....	18
2.1.1	Begriffsklärung Arbeitsauftrag	21
2.2	Qualitative Lernaufgaben: Eine Übersicht über Merkmale und Forschung....	23
2.2.1	Forschungsergebnisse unterschiedlicher Studien	24
2.2.2	Das Operatorensystem	29
2.2.3	Gütekriterien qualitativer Arbeitsaufträge	30
2.2.4	Das Erstellen von Aufgabensets.....	36
2.3	Die Bedeutung von Lernmaterial	38
3	Das imperialistische Zeitalter	39
3.1	Begriffsbestimmung	39
3.2	Der Wandel von informeller zu formeller Herrschaft.....	41
3.3	Die Rechtfertigung imperialistischer Bestrebungen.....	41
3.4	Der <i>Sozialdarwinismus</i>	46
3.5	Die Bedeutung von Kultur im Imperialismus	47
3.6	Dem Imperialismus widerfährt Widerstand	50
4	Rassismus	53
4.1	Was ist Rassismus?	53
4.2	Rassismus während des Imperialismus?	58
4.2.1	Zwangsarbeit unter der Kolonialregierung	58
4.2.2	Die Ehe zwischen Schwarzen und Weißen	60
4.2.3	Eugen Fischer und die Rehobother Baster.....	61
4.2.4	<i>Völkerschauen</i> und ihr Beitrag zur Förderung von Rassismus.....	62
4.2.5	Die Kongogräuel von König Leopold II.	64
4.3	Rassismus in der modernen Gesellschaft	65
4.4	Rassismuskritischer und -sensibler Unterricht.....	71
5	Die Schulbuchanalyse	78
5.1	Methodisches Vorgehen	78
5.1.1	Wissenschaftliche Gütekriterien	79
5.1.2	Das Kategoriensystem.....	81
5.2	Die Analyse	87
5.2.1	Zeitbilder 3	87

5.2.2	Netzwerk Geschichte@Politik 3.....	90
5.2.3	Zeitfenster 3 duo.....	92
5.2.4	Geschichte für alle 3.....	93
5.3	Diskussion.....	96
5.4	Fazit.....	100
6	Eine beispielhafte Unterrichtssequenz	102
6.1	Lehrplanbezug	103
6.2	Lernziele	103
6.3	Unterrichtsablauf und didaktische Perspektive	104
6.3.1	Rassismus im Alltag	104
6.3.2	Rassistische Ideologien im imperialistischen Zeitalter.....	105
6.3.3	Rassismus im 21. Jahrhundert	106
6.3.4	Die kritische Untersuchung des Schulbuch	109
6.4	Unterrichtsmatrix.....	110
6.4.1	Zu: Rassismus im Alltag	110
6.4.2	Zu: Rassistische Ideologien im imperialistischen Zeitalter	111
6.4.3	Zu: Rassismus im 21. Jahrhundert	113
6.4.4	Zu: Die kritische Untersuchung des Schulbuches	115
7	Conclusio	118
	Literaturverzeichnis	124
	Anhang	141

1 Einleitung

Im 21. Jahrhundert nimmt Technologie einen essenziellen Standpunkt im Leben der Menschen ein. So entwickelt sich auch jener Raum in dem sich die Institution Schule bewegt im Bereich Technologie weiter. Lernen findet am erfolgreichsten statt, wenn Wissen aktiv erarbeitet wird. Diese aktive Erarbeitung wird bei Handlungen wie Entdecken, Problemlösen, Kooperieren, Recherchieren, Kategorisieren, Konstruieren, Imitieren, Einprägen, Üben und Anwenden¹ erreicht. Zur Unterstützung eines Lernsettings, welches all diese Lernaktivitäten berücksichtigt, stellen sich Online Tools oftmals als große Hilfestellung für Lehrpersonen heraus.² Die Nutzung der Arbeitsaufträge aus den Schulbüchern könnte folglich eine unbedeutendere Rolle im Unterricht einnehmen. Um dieser möglichen Auswirkung nachzugehen, wird zu Beginn dieser Arbeit der aktuelle Forschungsstand zu der Nutzungsgewohnheit des Geschichtsschulbuches von Lehrpersonen und zu Lernaufgaben aus diesem beleuchtet. Dabei wird insbesondere auf die Merkmale eingegangen, die gute Lernaufgaben auszeichnen und inwiefern diese Merkmale in den untersuchten Schulbüchern vorhanden sind. Der kompetenzorientierte Unterricht an sich, ist nach wie vor von der Aneignung reinem Faktenwissens geprägt, was wiederum eine Einschränkung des Kompetenzlernens zur Folge hat. Ob und in welchem Ausmaß das Schulbuch weiterhin eine Rolle im Geschichtsunterricht spielt und inwiefern die darin enthaltenen Lernaufgaben zu einem kompetenzorientierten Unterricht beitragen, wird im Rahmen dieser Arbeit untersucht.

Neben der Untersuchung von in Geschichtsschulbüchern enthaltenen Lernaufgaben, basiert diese Arbeit noch auf dem Ziel das gesellschaftliche Problem Rassismus aufzugreifen und gemäß dem Lehrplan in den Unterricht kritisch zu integrieren. Laut ZARA (Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit), eine Initiative gegen Rassismus, stieg die Anzahl der Meldungen an rassistischen Vorfällen in Österreich im Jahr 2020 auf ein Rekordniveau. Als mögliche Auslöser für diesen Anstieg wurde die Coronavirus-Pandemie in Betracht gezogen, aber auch die Black Lives Matter-Bewegung hat hierzu beigetragen. Durch die Pandemie mussten die Menschen auf

1 Wolfgang Neuhaus, Das Schulbuch der Zukunft ist ein Schulbuch der Schüler. In: Mediendidaktik, 13.11.2011, online unter <https://mediendidaktik.org/2011/11/13/das-schulbuch-der-zukunft-ist-einschulbuch-der-schuler/> (21.8.2024).

2 Neuhaus, Das Schulbuch der Zukunft.

soziale Kontakte verzichten, wodurch viele auf soziale Netzwerke im Internet ausgewichen sind. Dieses Vorhaben verhalf zu einem weiteren Anstieg von *Hass im Netz*. Durch die Black Lives Matter-Bewegung hingegen wurde der Fokus auf Rassismus gelegt, wodurch die Menschen zum Bewusstwerden der Allgegenwärtigkeit angeregt wurden. Das Bewusstsein ist gestiegen.³

Das Bewusstsein ist ein wichtiger Aspekt im Kampf gegen Rassismus. Vor allem in der Schule sollte auf die Verstärkung des Bewusstseins bzw. auch Bewusstwerdens abgezielt werden. Vielen Lehrpersonen ist es oftmals unklar, dass sie sich selbst in rassistischen Denkweisen und Strukturen bewegen.⁴ Als Lehrperson wird ein heterogenes Klassenzimmer als Vielfalt fördernde Möglichkeit im Unterricht gesehen⁵, so sollen jene Schüler*innen mit Migrationshintergrund nicht ausgeschlossen werden, sondern vielmehr ihre Herkunft berücksichtigt werden und in den Unterricht aktiv miteinfließen. Mit der nett gemeinten Nachfrage, wie etwas bei ihnen zu Hause ist, soll diese Einbindung ermöglicht werden. Hierbei ist es unbedeutend, ob sich die Frage auf kulturelle Ereignisse bezieht oder doch nur auf Alltäglichkeiten, sie löst bei den Schüler*innen mit Migrationshintergrund einiges aus. Schließlich richtet sich diese Interessensbekundung explizit an sie und begründet somit einen Unterschied zur restlichen Klassengemeinschaft. Des Weiteren nimmt sie indirekt auf soziale Wissensbestände Bezug, die als normal symbolisiert werden. Hierzu zählen nämlich jene, die im Unterricht vorkommen. Somit werden sie auch als *Andere* abgegrenzt.⁶ Rassismus äußert sich nicht immer nur bei *schlechten* Menschen, es kommt unterbewusst und als Normalität im Alltag vor. Da die Schule ein Ort der interkulturellen Erziehung⁷ ist, hat die Lehrperson die Aufgabe sich einen rassismuskritischen bzw. -sensiblen Blick anzueignen, um ihn so an die Schüler*innen weitergeben zu können.

3 red, oesterreich.ÖRF.at/Agenturen, ZARA: Rassistische Vorfälle öfter gemeldet. In: Der ÖRF, 18.3.2021, online unter <https://oesterreich.orf.at/stories/3095394/> (7.11.2021).

4 Derman Aygün, Lea Belz, Sprechen über Rassismus und Sexismus - Impulse für diversitätssensibles und differenzreflexives Handeln in der Schule. In: Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung 3 (2021) 190-212, online unter https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/331/890 (6.11.2021), hier 190.

5 Aygün, Sprechen über Rassismus, 197.

6 Wiebke Scharathow, Ich sehe was, was du nicht siehst ... Rassismuserfahrungen in der Schule. In: Rudolf Leiprecht, Anja Steinbach (Hg.), Schule in der Migrations-gesellschaft. Ein Handbuch (Sprache - Rassismus - Professionalität 2, Schwalbach am Taunus 2015) 161-178, online unter <https://elibrary-utb-de.uaccess.univie.ac.at/doi/book/10.46499/9783954140480> (7.11.2021), hier 166.

7 Frank-Olaf Radtke, Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 6, 853-864, online unter https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=10533 (6.11.2021), hier 856.

Da zusätzlich zum Unterrichtsgeschehen auch die Bildungsinhalte und Unterrichtsmaterialien die Schüler*innen nachhaltig prägen⁸, soll sich diese Arbeit auf die Auseinandersetzung mit Arbeitsaufträgen in Schulbüchern im Themenbereich des Imperialismus fokussieren, um eine Hilfestellung an Lehrpersonen in der Erarbeitung des Erkennens und kritischem Hinterfragen von rassistischen Konzeptionen darzubieten. In dieser Arbeit sollen vier Bücher aus der Sekundarstufe 1 analysiert werden, um die Forschungsfrage zu klären, nämlich:

Wie zielen die Arbeitsaufträge in ausgewählten, für das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung approbierten, Schulbüchern der 7. Schulstufe auf das Erkennen und kritische Hinterfragen von rassistischen Konzeptionen des imperialistischen Zeitalters ab, um einen rassismuskritischen und -sensiblen Unterricht zu ermöglichen?

Die Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts zielte darauf ab, Schüler*innen zu kritisch denkenden und sozial gesellschaftsfähigen Bürger*innen zu erziehen. Vor diesem Hintergrund erweist sich die Forschungsfrage als besonders relevant, da der Geschichtsunterricht eine zentrale Funktion bei der Förderung kritischen Denkens und sozialer Verantwortung einnimmt.

Bislang wurden zahlreiche Studien durchgeführt, die sich mit Lernaufgaben im Geschichtsunterricht beschäftigen. Diese Forschungen legten meist den Fokus auf allgemeine didaktische Fragen und stellten die Entwicklung von Kompetenzen in den Vordergrund. Allerdings wurde dabei oft eine rassismuskritische und -sensible Perspektive vernachlässigt. Indem die vorliegende Arbeit diese Perspektive in die Analyse von Arbeitsaufträgen in Geschichtsschulbüchern einbezieht, soll aufgezeigt werden, inwiefern bestehende, approbierte Unterrichtsmaterialien nicht nur der Ausbildung historischen Faktenwissens dienen, sondern auch dazu beitragen können, dass Schüler*innen ihre eigenen Ansichten reflektieren und gesellschaftlichen Strukturen kritisch begegnen. Somit zielt die Analyse der Lernaufgaben in dieser Arbeit darauf ab, eine bestehende Forschungslücke zu schließen, die durch den mangelnden

⁸ Aygün, Sprechen über Rassismus, 191.

Fokus auf rassismuskritischen und -sensiblen Unterricht im aktuellen Forschungsstand entstanden ist.

Zur empirischen Beantwortung der Forschungsfrage wird die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen. Diese Forschungsmethode wird aufgrund ihrer Flexibilität und ihrer Fähigkeit, den Analyseprozess auf die untersuchten Geschichtsschulbücher abzustimmen, als geeignet erachtet. Um die wissenschaftliche Validität der Untersuchung sicherzustellen, erfolgt die Durchführung unter Beachtung der sechs Gütekriterien⁹ qualitativer Forschung nach Mayring, die in Kapitel 5.1.1 näher erörtert werden. Für die Analyse der zu untersuchenden Arbeitsaufträge wird auf die Grundform der Explikation¹⁰ zurückgegriffen. Bei dieser Methode sollen die betreffenden Stellen im Schulbuch mit wissenschaftlicher Literatur verglichen werden, um dadurch das Verständnis zu vertiefen sowie eine fundierte empirische Interpretation zu ermöglichen. Diese methodisch gestützte Analyse basiert auf der Entwicklung von Kategorien, die es ermöglichen, systematisch zu erfassen, welche Anforderungsbereiche durch die Aufgaben angesprochen werden, welche Art von Wissen vermittelt wird und welche geschichtsdiidaktischen Zugänge verwendet werden. Diese Kategorien werden zur Analyse der Arbeitsaufträge hinsichtlich ihrer Relevanz für die Kompetenzorientierung herangezogen. Dabei ist es erforderlich, auch jene Kategorien zu berücksichtigen, die Kriterien für einen rassismuskritischen und -sensiblen Unterricht definieren. Hierzu zählen Aspekte wie die Perspektive der Darstellung, das Vorhandensein von Stereotypen oder Vorurteilen sowie der Beitrag der Aufgabe zu einem rassismuskritischen und -sensiblen Lernergebnis.

Das Ziel dieser Arbeit ist es nicht nur, einen Beitrag zur Schließung der genannten Forschungslücke zu leisten, sondern auch eine praxisnahe Unterstützung für Lehrkräfte bereitzustellen, die einen rassismuskritischen und -sensiblen Unterricht anstreben. Neben der Analyse der Lernaufgaben in Geschichtsschulbüchern liefert diese Arbeit auch eine beispielhafte Unterrichtsplanung für Lehrpersonen. Diese soll helfen, einen Unterricht zu gestalten, der die im Kapitel „Das imperialistische Zeitalter“ und „Rassismus“ behandelten Themen effektiv vermittelt. Das Kapitel „Rassismus“ wird nicht nur definieren, was unter Rassismus verstanden wird, sondern auch aufzeigen, wie sich der Rassismus der Gegenwart aus den historischen Ereignissen

9 Philipp Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken (Weinheim/Basel 2016), hier 144-148.

10 Philipp Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (Weinheim/Basel 2015), hier 67.

der Kolonialzeit entwickelt hat. Zudem werden wissenschaftlich fundierte Kriterien für die Bewertung der Schulbuchaufgaben hinsichtlich ihrer Eignung für einen rassismuskritischen und -sensiblen Unterricht dargestellt.

In der heutigen Gesellschaft lassen sich nach wie vor Einflüsse, die auf das imperialistische Zeitalter zurückgehen, erkennen. Um einen grundlegenden Überblick über die europäische Expansionspolitik zu bekommen, wird in Kapitel 3 zunächst der Begriff Imperialismus definiert und seine Ausprägungen der formellen bzw. informellen Herrschaft dargelegt. Ein wichtiger Themenpunkt bei der Auseinandersetzung mit imperialistischen Weltanschauungen wird die Rechtfertigung des Expansionsverhaltens darstellen. Diese beruhte zumeist auf Argumentationen, die der Pseudowissenschaft zugeordnet werden können oder sich auf Rassismus stützen, wie beispielsweise den *Sozialdarwinismus*. Neben der Unterdrückung und Ausbeutung fremder Völker prägte der Imperialismus auch die kulturellen Identitäten sowohl der kolonisierten als auch der kolonialen Gesellschaften. Im Kontext eines rassismuskritischen Unterrichts ist die Darstellung von Widerstand gegen Unterdrückung von essenzieller Bedeutung. Daher werden in diesem Kapitel auch verschiedene Widerstandsbewegungen der kolonialisierten Völker dargelegt.

Durch die kritische Beleuchtung der in dieser historischen Phase verankerten rassistischen Handlungen der Kolonialmächte sowie des modernen Rassismus soll eine Sensibilisierung der Schüler*innen hinsichtlich rassistischer Handlungen erreicht werden. Um ihnen die Aktualität und Relevanz dieses Themas bewusst zu machen, sieht die ausgearbeitete Unterrichtsplanung eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit den eigenen rassistischen Gewohnheiten der Lernenden vor. Die Entwicklung von Empathie und einem tiefgreifenden Verständnis für soziale Gerechtigkeit soll durch die Auseinandersetzung mit einer der bedeutsamsten Bewegungen der Gegenwart, der Black Lives Matter-Bewegung, gefördert werden. Darüber hinaus erwerben die Schüler*innen in der exemplarischen Unterrichtssequenz Kenntnisse über verschiedene Ansätze, Rassismus zu vermeiden bzw. dem wirksam entgegenzutreten. Die Unterrichtsplanung legt neben dem inhaltlichen Schwerpunkt besonderen Wert auf die Einhaltung der Bildungsstandards und zielt auf die Förderung von Kompetenzen ab. Den wissenschaftlichen Charakter erhält die Planung durch die Berücksichtigung der in Kapitel 2.2 angeführten Gütekriterien für gute Lernaufgaben. Auf Grundlage dieser Erkenntnisse lässt sich die

Unterrichtssequenz sowohl als zusammenhängendes Aufgabenset verstehen, welches schrittweise aufgebaut ist, als auch in einzelne, voneinander unabhängige Unterrichtseinheiten unterteilen.

Abgesehen von der lehrplanbezogenen Rassismusdebatte beabsichtigt die exemplarische Unterrichtsplanung folgenden Lernzielen nachzugehen und diese mit den Schüler*innen auch zu erreichen. Die Lernenden sollen sich bei der Auseinandersetzung mit rassistischen Konzeptionen des imperialistischen Zeitalters, mit den historischen Wurzeln und den fortdauernden Auswirkungen von Rassismus beschäftigen. Dies fördert nicht nur ein historisches Verständnis, sondern ermöglicht auch die Reflexion über globale Ungerechtigkeiten in der Gegenwart und die anhaltende Präsenz kolonialer Strukturen in der heutigen Wirtschaft. Zudem entwickeln sie Fähigkeiten, die sie dazu ermächtigen, ihre eigene Lebenswelt im Kontext des Eurozentrismus und der Stereotype kritisch zu hinterfragen. Es ist das Ziel durch die Unterrichtseinheiten, ein Bewusstsein für die historisch tief verankerten Vorurteile in unserer Gesellschaft zu schärfen. Durch das Einbeziehen von eigenen und fremden Emotionen sowie Erfahrungen soll die Sensibilisierung der Schüler*innen in den Prozess einer Empathiebildung münden, welcher eine nachhaltige Einstellung gegen Rassismus fördert. Diese Erkenntnisse sollen den zukünftigen Generationen beim Erkennen von rassistischen Strukturen Hilfe leisten, um diesen aktiv entgegenzutreten. Die Unterrichtsplanung zielt somit darauf ab, den Schüler*innen eine reflektierte, sozial gerechte und rassismusfreie Sichtweise auf die Gesellschaft zu vermitteln.

Da der Imperialismus überwiegend den afrikanischen Kontinent betraf, richtet sich das Kapitel 4, Rassismus, primär auf die Schwarze Bevölkerung. Rassismus ist jedoch ein globales Phänomen mit weitreichenderen Auswirkungen, weshalb die angeführten Überlegungen weitgehend auch auf andere von Rassismus betroffene Gruppen übertragen werden können. In diesem Zusammenhang wird häufig der Begriff *People of Color* verwendet, der Menschen mit Rassismuserfahrungen bezeichnet.¹¹

11 Amadeu-Antonio-Stiftung, Antisemitismus- und rassismuskritische Jugendarbeit. Ein Glossar, online unter: www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/juan-faecher.pdf (21.8.2024), hier 15.

2 Aktueller Forschungsstand von Arbeitsaufträgen in Schulbüchern

Bereits vor 50 Jahren wurden in Österreich Untersuchungen im Bereich der empirischen Geschichtsschulbuchforschung durchgeführt. In den veröffentlichten Forschungsarbeiten hat sich das Schulbuch in der Geschichtsdidaktik durch seine Bedeutung hervorgehoben. Der Blick, der hier auf das Geschichtsschulbuch geworfen wird, kann aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Es gibt beispielsweise Untersuchungen, bei denen der gegenwärtige Zustand der fachlichen bzw. fachdidaktischen Darstellungen in diesem Medium erhoben wird oder Einsichten in Veränderungen erlangt werden.¹² Der Großteil der vorliegenden Forschungsarbeiten basiert auf textimmanenten Untersuchungen, die sich beispielsweise mit der Struktur und dem Stil der Texte auseinandersetzen. Hierbei dienen eher fachliche Fragen als Grundlage der Betrachtung, wohingegen Fragestellungen bezüglich geschichtsdidaktischer Momente gering ausfallen.¹³ Es lässt sich ein Trend erkennen, bei dem Geschichtsschulbücher für Forschungsarbeiten als passive Quellen des Unterrichts betrachtet werden. Dabei findet in den meisten Fällen ein Vergleich zwischen unterschiedlichen Schulbüchern in Bezug auf inhaltlich-thematische Fragestellungen statt. Diese Arbeiten lassen sich allerdings eher der Geschichtswissenschaft zuweisen, da sie auf didaktische Aspekte des historischen Lernens des Öfteren nur indirekt Bezug nehmen.¹⁴

Das Schulbuch steht aufgrund dessen essenzieller Stellung im Unterricht im Fokus der Forschung. Doch kann sich das Geschichtsschulbuch nach wie vor als Leitmedium für den Geschichtsunterricht durchsetzen? Um dieser Frage nachzugehen, sollte zuerst ein Blick auf den Einsatz, die Nutzung und den Umgang mit Geschichtsschulbüchern geworfen werden. Mit der Fokuslegung auf diesen Bereich der Geschichtsdidaktik vermindert sich die Menge an wissenschaftlichen Beiträgen erheblich.¹⁵ Durch diese Forschungslücke veranlasst, ist das CAOHT-Projekt (Competence and Academic

12 Philipp Mittnik, Christoph Kühberger, Geschichtsschulbuchforschung in Österreich – Splitter der rezenten Entwicklungen. In: Christoph Kühberger, Philipp Mittnik (Hg.), Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich (Innsbruck 2015) 9–17, hier 9f.

13 Ulrike Kipman, Christoph Kühberger, Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern (Wiesbaden 2020), 19.

14 Christoph Kühberger, Empirische Forschung zur Verwendung des Geschichtsschulbuches. Exemplarische Annäherungen an forschungsmethodische Aspekte des CAOHT-Projekts. In: Christoph Kühberger, Roland Bernhard, Caroline Brazel (Hg.), Das Geschichtsschulbuch: Lehren - Lernen - Forschen (Wiesbaden 2019) 17-34, hier 17.

15 Kipman, Kühberger, Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches, 19.

Orientation in History Textbooks) entstanden. Dieses geschichtsdidaktische Forschungsprojekt wurde im Zeitraum von 2015 bis 2018, an der Universität Salzburg unter der Leitung von Christoph Kühberger, durchgeführt. Bei diesem Projekt wurde das Hauptaugenmerk vor allem auf die Verwendung von Lehr- und Lernmittel gelegt.¹⁶ Ein Teil dieses Projekts stellt eine Large-Scale-Untersuchung bei Schüler*innen und Lehrer*innen von Ulrike Kipman und Christoph Kühberger dar. Bei dieser Untersuchung wurden 1.086 Schüler*innen aus 25 unterschiedlichen Schulen der Sekundarstufe I befragt. Diese 55 Klassen umfassende Studie wurde sowohl in Mittelschulen als auch in Allgemeinbildenden Höheren Schulen durchgeführt. Bei einer quantitativen Befragung von 277 Lehrpersonen wurden deren Nutzungsgewohnheiten bezüglich Geschichtsschulbüchern erforscht. Die Haltungen und Einschätzungen der Lehrkräfte wurden im Anschluss mit den Einsichten und Wahrnehmungen der Schüler*innen abgeglichen. Durch diese Forschungsarbeit konnte aufgezeigt werden, dass mehr als ein Drittel, nämlich 34,7 Prozent der Lehrpersonen das Geschichtsschulbuch jede Unterrichtsstunde verwenden. Würden jene Unterrichtenden hinzugezählt werden, die das Schulbuch jede zweite Unterrichtsstunde verwenden (50,7 Prozent), so setzen 85,4 Prozent der Lehrkräfte das Geschichtsschulbuch im Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung häufig ein.¹⁷ Die Datenerhebung des qualitativen Teils des Forschungsprojekts umfasste je 25 beobachtete Unterrichtsstunden sowohl in Mittelschulen als auch in Gymnasien. Zusätzlich wurden qualitative Experteninterviews im Ausmaß von 50 Befragungen mit Geschichtslehrpersonen durchgeführt. Mit dieser Studie konnte gezeigt werden, dass in 944 von 2430 beobachteten Unterrichtsminuten das Geschichtsschulbuch oder Kopien daraus zum Einsatz kamen, dies entspricht ungefähr 39 Prozent der betrachteten Unterrichtszeit. Sofern die Arbeitszeit mit Schulbuchkopien nicht berücksichtigt wird, kann in den 874 Minuten, in denen lediglich mit dem Schulbuch gearbeitet wird, festgestellt werden, dass die dominante Unterrichtsweise im Lesen der Texte und anschließenden Schüler*innen - Lehrer*innen - Gespräch besteht. Diese Unterrichtsmethode nahm 42

16 Roland Bernhard, Christoph Kühberger, „Digital history teaching“? Qualitativ empirische Ergebnisse aus 50 teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. In: Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe, Markus Bernhardt (Hg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert* (Göttingen 2018) 425-440, hier 430.

17 Kipman, Kühberger, Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches, 44, 49 und 61.

Prozent (364 Minuten) der Arbeitszeit mit dem Schulbuch in Anspruch.¹⁸ Durch das Kombinieren von quantitativer und qualitativer Forschungsmethode soll eine ausführliche Erfassung, Beschreibung und evidenzbasierte Erklärung des Unterrichtsfachs Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung ermöglicht werden.¹⁹ Im Zuge des CAOHT-Projektes konnte hinsichtlich der Nutzung des Schulbuches keine signifikante Abweichung in Bezug auf das Geschlecht, den Schultyp und der Ausbildungsinstitution der Lehrpersonen festgestellt werden. Allerdings konnte aufgezeigt werden, dass eher ältere Lehrpersonen Anwendung für das Geschichtsschulbuch in ihrem Unterricht finden. Dem entgegengesetzt verwenden jene Lehrkräfte, die mehr Lehrveranstaltungen im Bereich der Geschichtsdidaktik besuchten, das Schulbuch weniger.²⁰

Eine weitere Studie, die sich ebenso mit Nutzungsgewohnheiten und der Einsatzhäufigkeit des Geschichtsschulbuches beschäftigt, wurde in Großbritannien von Terry Haydn durchgeführt. Neben der Untersuchung von über 50 ausgewählten britischen Geschichtsschulbüchern der letzten drei Jahrzehnte nach Mustern der Kontinuität und Veränderung wurde in Haydns Forschungsarbeit gleichfalls die Ansichten und Handhabung von Lehrpersonen mit diesen Büchern betrachtet. Letzteres umfasst eine Erhebung von 37 Geschichtslehrpersonen, die sowohl aus einem Fragebogen als auch einem Interview besteht. Des Weiteren wurden der Befragung 27 Studierende im Praktikum hinzugefügt, die zu Schulbüchern in ihrer Ausbildung, zu deren Nutzung und zu Faktoren, die deren Verwendung beeinflussen, Stellung nahmen. Von den 37 Lehrpersonen gab keine der Befragten an das Geschichtsschulbuch nie zu verwenden, wohingegen 10 von ihnen angaben das Schulbuch lediglich in 10 Prozent der Unterrichtsstunden oder weniger zu verwenden. Fast die Hälfte der befragten Personen, nämlich 18, sehen die Häufigkeit der Schulbuchnutzung bei unter 50 Prozent ihrer Unterrichtsstunden. Die Nutzung des Geschichtsschulbuches im Ausmaß von 50-70 Prozent der Stunden schätzten 16 Lehrpersonen ein, lediglich 3 gaben an es über 70 Prozent zu verwenden. Neben der Einsatzhäufigkeit konnte Haydn auch aufzeigen, dass es eine Verschiebung der Art

18 Roland *Bernhard*, Das Schulbuch als Leitmedium des Geschichtsunterrichts in Österreich. Empirische Ergebnisse einer Triangulationsstudie und einige Schlussfolgerungen für die LehrerInnenbildung. In: Christoph *Kühberger*, Roland *Bernhard*, Christoph *Bramann* (Hg.), Das Geschichtsschulbuch: Lehren – Lernen – Forschen (Göttingen 2019) 35-56, hier 37 und 42.

19 Roland *Bernhard*, Are Historical Thinking Skills important to history teachers? Some findings from a qualitative interview study in Austria. In: *History Education Research Journal* 14 (2017) 2, 29–39, hier 31.

20 *Kipman*, *Kühberger*, Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches, 62.

der Handhabung des Schulbuches gegeben hat. Das Lehrbuch wird nicht mehr ausschließlich als Grundlage für Schüler*innen-Lehrer*innen-Gespräche genutzt, abgesehen von kurzen Einheiten, bei denen Quellen, Diagramme und Karten aus dem Buch besprochen wurden. Dennoch sehen einige Befragte die Unterrichtsmethode des *lauten Vorlesens* (ein Kind wird ausgewählt, um der Klasse einen Textabschnitt vorzulesen) aus dem Schulbuch eines Lernenden als gut investierte Unterrichtszeit, im Hinblick auf die doch begrenzten Wochenstunden.²¹ In einer weiteren Studie von Haydn, bei der 1740 Fragebögen aus 12 verschiedenen Schulen eingeholt und zusätzlich 160 Schüler*innen in einem Interview befragt wurden, konnte festgestellt werden, dass das Arbeiten im Geschichtsschulbuch oftmals als *ein bisschen langweilig* eingestuft wurde. Sofern es allerdings interaktiver, beispielsweise für Diskussionen, verwendet wurde, bewerteten die Befragten das Schulbuch als *OK*.²² Haydn kommt zu dem Schluss, dass die Geschichtsschulbücher nicht zwingend Langeweile bei den Schüler*innen hervorrufen, dies hängt vielmehr davon ab, wie geschickt die Lehrbücher von den Lehrpersonen im Unterricht eingesetzt werden. Bei der Studie von Haydn konnte darüber hinaus aufgezeigt werden, dass das Schulbuch häufig von Studierenden im Praktikum zum *laut Vorlesen* innerhalb des Klassenverbands verwendet wird. Diese Methode wird häufig zu jenem Zeitpunkt eingesetzt, an dem sie keine passende und interaktivere Unterrichtsmethode zur Anwendung bringen konnten. In diesem Fall wird der Unterricht sozusagen *durchgestanden*, obwohl dieser Unterrichtsansatz kaum zu einer nachhaltigen Lernerfahrung auf Seiten der Schüler*innen führt. Es sei darauf hingewiesen, dass der Erfolg dieser Unterrichtsmethode bei den Lernenden auch von den Fähigkeiten der Lehrperson sowie der investierten Zeit abhängt.²³

Aus einer bereits älteren von Mark C. Schug in Amerika durchgeführten Studie, bei der 241 Lehrpersonen für das Unterrichtsfach Sozialkunde mittels Fragebögen befragt wurden, konnte gezeigt werden, dass Schulbücher für diese Lehrkräfte pädagogische Vorteile bieten und somit ein wichtiges Instrument für die Organisation von Unterrichtsaktivitäten darstellt. Die Fragebögen wurden auf eine vierstufige Likert-Skala aufgebaut, wodurch die Befragten angehalten waren Aussagen im

21 Terry Haydn, The changing form and use of textbooks in the history classroom in the 21st century: a view from the UK. In: Yearbook of the International Society of History Didactics/Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (2011) 67–88, hier 69 und 73f.

22 Terry Haydn, Pupil perceptions of history at Key Stage 3: Final Report, October 2005. School of Education and Lifelong Learning, University of East Anglia, online unter <https://archive.uea.ac.uk/~m242/historypgce/qcafinalreport.pdf> (3.8.2022), hier 23.

23 Haydn, The changing form and use of textbooks, 82.

Zusammenhang mit der Nutzung von Schulbüchern sehr zuzustimmen, zuzustimmen, nicht zuzustimmen oder überhaupt nicht zuzustimmen. Die bei der Studie teilnehmenden Lehrpersonen gaben an den Belangen anderer Personen wie der Schulleitung, den Eltern oder den Schüler*innen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung weniger Bedeutung beizumessen. Daher kann aus dem Ergebnis der Umfrage abgeleitet werden, dass Lehrpersonen nicht zur Verwendung des Lehrbuches gedrängt werden, sondern, weil sie sich bewusst dafür entscheiden. Mit dieser Studie konnte Schug außerdem nachweisen, dass die befragten Lehrpersonen davon überzeugt sind das Unterrichtsfach Sozialkunde jungen Lernenden mit Hilfe von Schulbüchern einfacher beibringen zu können. Diese Ansicht wird aufgrund der im Schulbuch beigefügten Materialien wie Arbeitsblätter, Karten und vorgefertigte Tests bestärkt. Die Lehrpersonen verlassen sich hierbei auf die Schulbuchverfasser*innen und vertrauen deren Wissen.²⁴

Im Rahmen des CAOHT-Projektes konnte in puncto Unterrichtsvorbereitung belegt werden, dass das Geschichtsschulbuch hierbei die wichtigste Komponente darstellt. Während bei den teilnehmenden fachgeprüften Geschichtslehrer*innen das Schulbuch eine signifikant geringere Rolle einnimmt. Werden Erkenntnisse der Studie zusammengefasst, lässt sich eine Unterrichtsvorbereitung, neben dem Geschichtsschulbuch der jeweiligen Klasse, durch die zur Hilfenahme von Internetrecherche, Fachliteratur und Curriculum beobachten. Eine untergeordnete Rolle spielen hierfür andere Geschichtsschulbücher und fachdidaktische Literatur. Zudem zeigen die Forschungsergebnisse signifikante Unterschiede zwischen Lehrer*innen an Mittelschulen und jenen an Gymnasien. Gymnasiallehrkräfte verwenden zur Unterrichtsvorbereitung seltener Unterrichtsmaterialien aus dem Internet, TV-Dokumentationen, Sachbücher oder fachdidaktische Literatur. Während sie im Gegensatz zu den Lehrpersonen der Mittelschulen häufiger zum Lehrplan greifen. Schließlich gilt es das Geschichtsschulbuch als den bedeutendsten Faktor bei der Unterrichtsvorbereitung festzuhalten, weswegen sich die These des Geschichtsschulbuches als *geheimen Lehrplan* bestätigen lässt.²⁵ Dies scheint durchaus legitim in Anbetracht dessen der Lehrplan durch seine Abstraktheit weniger

24 Michael C. Schug, Why Do Social Studies Teachers Use Textbooks? The Answer May Lie in Economic Theory, online unter <https://www.socialstudies.org/sites/default/files/publications/se/6102/610208.html> (3.8.2022).

25 Kipman, Kühberger, Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches, 73 und 76.

Unterstützung leistet als das strukturierte Schulbuch und diese erhalten durch ihre Approbation eine offizielle Version, welche der Lehrperson ermöglicht, die Übermittlung des Lernstoffs ohne die Mühe der Eigeninterpretation und eigener Rechtfertigung abzuhalten. Denn eben die Wahl der Lerninhalte sollte grundsätzlich von der Lehrperson in Anlehnung an den Lehrplan entschieden werden. In Anbetracht dessen übernehmen approbierte Schulbücher, die eine mögliche Interpretation des Lehrplans darstellen, diese Entscheidung der Lehrperson.²⁶

In der 1983 veröffentlichten Publikation von Matti Koskenniemi und Erkki Komulainen wurde der Fokus auf das Erforschen von Wirkungen des Lernmaterials auf den Unterrichtsprozess gelegt. Neben dem Lernmaterial fanden auch die kognitiven und sozialen Gegebenheiten, unter denen Lernen erfolgen kann, Beachtung. Für diese Forschungsarbeit wurden Beobachtungsdaten eines größeren Projekts der Universität Helsinki erschlossen. Bei diesem Projekt wurden 86 Unterrichtsstunden in sechs verschiedenen Klassen im vierten Schuljahr beobachtet. Hierbei konnten jene Unterrichtseinheiten, in denen gedruckte Lernmaterialien benutzt wurden, mit solchen verglichen werden, in denen diese keine Verwendung fanden. Durch diesen Vergleich ist es möglich zu erkennen, dass Lehrmaterialien die Freiheit des Lernprozesses im Bereich des Individuellen sowie des Sozialen gewissermaßen begrenzt. Allerdings haben Lehrpersonen Probleme diesem Effekt entgegenzuwirken. Ferner konnte beobachtet werden, dass der Unterricht in Finnland überwiegend von Lernmaterialien strukturiert wird und eine ähnliche Einschätzung teilt wie im CAOHT-Projekt, nämlich, dass hierfür nicht primär der offizielle Lehrplan herangezogen wird.²⁷ Im weiteren Verlauf der Studie wurde das verwendete gedruckte Lernmaterial, insbesondere das Schulbuch, sowohl hinsichtlich der Möglichkeit untersucht, den Schüler*innen Freiheit für eigenes Denken und individuelle Ansichten zu gewähren, als auch im Hinblick auf den Aspekt sozialer Kontakte. Die hierfür erforschten Schulbücher konnten nichts Derartiges vorweisen, ebenso waren die Lehrpersonen unwillens oder unfähig dieser Lücke entgegenzuwirken. Die Unfähigkeit könnte dadurch bewirkt werden, da sich Lehrpersonen häufig verpflichtet fühlen den gesamten Inhalt des Schulbuches im Unterricht unterzubringen. Dieses Gefühl wird zusätzlich verstärkt, da dieses als

26 Marina Moosbrugger, Das Niveau der Aufgaben in Lehrbüchern. Eine Analyse österreichischer Geschichtsbücher für die Hauptschule. In: Unterrichtswissenschaft 13 (1985) 2, 116-129, online unter https://www.pedocs.de/volltexte/2024/29567/pdf/Moosbrugger_1985_Das_Niveau.pdf (27.8.2024), hier 117f.

27 Matti Koskenniemi, Erkki Komulainen, Lernmaterial und Unterrichtsprozess. In: Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 1, 4-26, hier 4, 6f und 10.

Lehrplan wahrgenommen wird.²⁸ In Anbetracht des Mangels an adäquaten Lernmaterialien scheint diese Studie bereits zu einem gewissen Teil ihre Aktualität verloren zu haben, wie in Kapitel 5 noch ersichtlich sein wird.

Neben der Fokussierung der Forschungsfrage auf die inhaltliche Komponente von Schulbüchern gibt es Studien, die ihren Blick auf das Schulbuch als materiellen Gegenstand werfen und gewöhnliche alltägliche Medienpraktiken im Unterricht miteinbeziehen. Die ethnographische Forschungsarbeit von Johanna Ahlrichs und Felicitas Macgilchrist widmet sich der Art und Weise wie mit dem Schulbuch gearbeitet wird und was dieses für eine Wirkung auf den Lernenden hat. In den beiden Jahren zwischen 2013 und 2015 wurde der Geschichtsunterricht einer 9. bzw. 10. Klasse eines Gymnasiums unter Berücksichtigung eines ethnographischen Forschungsparadigmas begleitet. Die Erkenntnisse wurden aus Audioaufnahmen vom Unterricht, Notizen und Protokolle vor Ort, sowie anschließenden Interviews und informellen Gesprächen mit Lehrpersonen und Schüler*innen gewonnen. Zusätzlich wurden jene Medien, die im Unterricht eingesetzt wurden, abgehandelt. Durch die Auseinandersetzung und Untersuchung von verschiedenen Vorfällen im Geschichtsunterricht konnten Ahlrichs und Macgilchrist darstellen, dass das Vergegenständlichen und das Segmentieren des Schulbuches eine bedeutende Rolle bei dessen Nutzung für Schüler*innen einnehmen. Zum Beispiel tritt eine körperliche Aktivität bei den Lernenden während dem Lesen ein, sie richten ihren Körper in gewisser Weise aus, ihr Blick legt den Fokus auf den geschriebenen Text und häufig sind Stifte oder Finger Hilfsutensilien, die der Lesebewegung ihres Blickes folgen. Beim Lesen herrscht somit eine Kooperation unterschiedlicher Sinne, Haltungen und Gesten. Durch das Berühren des Buches wird ein Kontakt zwischen geschriebenen Text und dem Körper geschaffen, der Text wirkt somit greifbar. Die Schüler*innen können somit die Gegenständlichkeit des Geschichtlichen zwar berühren, jedoch nicht verändern oder beeinflussen. Sie können sich dieser allerdings zuwenden. Dies würde beispielsweise bei mündlichen Vorträgen oder bei Filmvorführungen und den flüchtigen Bildern, die sie dort sehen, nicht funktionieren. Die erzeugte Vergegenständlichung sollte allerdings kritisch betrachtet werden, da das Begreifen der Darstellungstexte im Schulbuch als eindeutig, im Gegensatz zu selektiv,

28 Koskeniemi, Komulainen, Lernmaterial und Unterrichtsprozess, 24f.

wahrgenommen wird, wodurch eine Vertrautheit in Autoritätsfiguren erzeugt wird. Dieses Vertrauen sollte aus gesellschaftlicher Sichtweise als problematisch angesehen werden. Die ethnographische Studie konnte nach Ahlrichs und Macgilchrist noch eine weitere bedeutende Rolle des Geschichtsschulbuches in dessen Nutzung aufzeigen, nämlich in Bezug auf Segmentierung. Sowohl die Struktur als auch die Gestaltung des Schulbuches können ausschlaggebende Merkmale sein, die das Herstellen von Zusammenhängen zwischen zwei Ereignissen erschweren. Dies kann beispielsweise entstehen, wenn Schüler*innen nicht umblättern und dadurch wichtige Inhalte übersehen. Prozesse, die sich in der Vergangenheit vollzogen haben bzw. sich seither vollziehen, werden somit von den Lernenden als segmentierte und isolierte Ereignisse angesehen und nicht als zusammenhängendes Ganzes betrachtet. Es bleibt festzuhalten, dass die Studie kleine Ereignisse im Unterricht, wie das Nachfahren des Textes mit dem Finger oder das Umblättern, darstellt, die jedoch auf subtile Weise auf die Schüler*innen wirken und sie somit beeinflussen.²⁹

Ethnographische Forschungen wie jene von Ahlrichs und Macgilchrist haben das Potenzial die Nutzungsforschung in Bezug auf die empirische Geschichtsschulbuchforschung auszubauen. Mögliche Beispiele hierzu wären Beobachtungen, die auf das Bearbeiten von Lernaufgaben oder den Umgang mit dem Buch von gelangweilten Schüler*innen abzielen. Hinsichtlich der Arbeitsaufträge könnten angefertigte Notizen bzw. unterschiedliche Lösungsversuche genauere Betrachtung finden.³⁰

Obwohl die Geschichtsschulbuchforschung in erster Linie das Schulbuch selbst in den Fokus der Forschungsarbeiten stellt³¹, wurde in den letzten Jahren, wie oben dargelegt, eine Bewegung in Richtung empirischer Nutzungsforschung eingeleitet. Die Position des Schulbuches als *Leitmedium* des Unterrichtsfaches Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung ist nach wie vor Thema kontroversen Diskurses. Während Kritiker*innen die dominante Rolle des Schulbuches für den

29 Jan Ahlrichs, Felicitas Macgilchrist, Medialität im Geschichtsunterricht: Die Rolle des Schulbuchs beim Vollzug von „Geschichte“. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 6 (2017) 14–27, hier 15–24.

30 Kühberger, Empirische Forschung, 30.

31 Kipman, Kühberger, Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches, 61.

Geschichtsunterricht in Frage stellen³², konnte die obige Darbietung verschiedener Studien im Bereich der empirischen Geschichtsschulbuchforschung, hinsichtlich dessen Verwendung, ein Bild porträtieren, welches dem Medium einen hohen Stellenwert im Unterricht zuspricht. Vor allem im Zuge der qualitativen Untersuchungen des CAOHT-Projektes wird vom Schulbuch als *Leitmedium des Geschichtsunterrichtes* gesprochen.³³

Bei der Arbeit mit Schulbüchern bleibt jenes Wissen zu berücksichtigen, welches durch diese tradiert werden. Aufgrund der hohen Nutzungsrate des Lehrbuches für Unterrichtsvorbereitungen oder Lehrmaterialien, die in der Unterrichtseinheit von den Schüler*innen bearbeitet werden, sollte diesem Wissen eine nicht zu vernachlässigende Stellung zugesprochen werden.³⁴ Um die Relevanz der Nutzungsforschung im Gebiet der empirischen Schulbuchforschung hervorzuheben, sei auf den diskursiven Charakter der in Schulbüchern vermittelten Wissensbestände hingewiesen. Das Schulbuch ist ein Konstrukt, welches nach langwierigem Prozess kontrolliertes und kontrollierendes Wissen vermittelt.³⁵ Durch die zusätzliche Anlehnung an den vom Staat entwickelten Lehrplan bilden Geschichtsschulbücher die allgemeingültige Auffassung der Vergangenheit einer Gesellschaft ab.³⁶ Durch den Aushandlungsprozess der Gestaltung des Geschichtsschulbuches erfolgt eine weitere Selektion von Ereignissen, die als adäquat bezüglich der Weitervermittlung gelten. In Anbetracht dessen, dass der Großteil der Bevölkerung mit Themen wie dem Imperialismus eher durch deren Schullaufbahn in Berührung kommen als durch wissenschaftliche Fachliteratur, sollte das Geschichtsschulbuch bereits im Unterricht unter kritischem Blick verwendet werden.³⁷ Bei der kritischen Schulbuchverwendung werden Darstellungen von angeführten Ereignissen in Frage gestellt. Die angeführten Stellen werden auf dessen Zweck hinsichtlich des Lernens der Schüler*innen hinterfragt. Außerdem wird versucht herauszufinden mit welchen gestalterischen Elementen sich das Buch bedient, um diesen zu bewirken.³⁸

32 Bernhard, Das Schulbuch als Leitmedium, 35.

33 Bernhard, Kühberger, „Digital history teaching?“, 439.

34 Miriam Bräu, Lea Leutiger, (Deutscher) Kolonialismus in einem Berliner Geschichtsschulbuch (Seminararbeit Freie Universität Berlin Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft 2016), online unter http://thelionandthehunter.org/wp-content/uploads/2017/01/Braeu_Leutiger_Geschichtsbuch-1.pdf (10.8.2022).

35 Daniel Schumann, Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern (Eckert. Beiträge 3, Braunschweig 2016), online unter https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/128/EB_Schum%20ann_kolonial.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (27.8.2024), hier 5 und 15.

36 Bräu, Leutiger, (Deutscher) Kolonialismus, 4.

37 Schumann, Koloniale Wege, 14 und 16.

38 Klaus Fröhlich, Das Schulbuch. In: Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (2005) 91–114, hier 91f.

2.1 Mit Lernaufgaben zu einem kompetenzorientierten Geschichtsunterricht

Arbeitsaufträge fordern die Schüler*innen auf, sich mit gewissen Ereignissen oder Prozessen zu befassen und schaffen somit didaktisch arrangierte Lerngelegenheiten, die einen erheblichen Beitrag zu einem kompetenzorientierten Unterricht leisten. Für Lehrpersonen bilden Lernaufgaben somit einen essenziellen Bestandteil ihrer Arbeit. Wer sich 2007 im Internet auf der Suchplattform Google für *Lernaufgaben* interessierte, konnte ungefähr 800 Einträge begutachten. Nur sieben Jahre später, im Jahr 2014, konnten unter der gleichen Sucheingabe 130.000 Einträge abgerufen werden. Diese exponentielle Entwicklung lässt sich vor allem durch die Resultate der ersten PISA-Studie³⁹ und die daraus resultierende Einführung der Bildungsstandards⁴⁰ im Schuljahr 2008/09, die zur Unterstützung für den Kompetenzerwerb dienen⁴¹, erklären. Die Studie zur Leistungsüberprüfung konnte Probleme der getesteten Schüler*innen beim Lösen von offenen und komplexen Aufgabenstellungen, die das Verstehen der Problematik und Problemlösefähigkeiten voraussetzten, aufweisen.⁴² Die in den Bildungsstandards festgelegten Kompetenzen sollen durch adäquate und anspruchsvolle Lernaufgaben entwickelt werden.⁴³ Bei der Einführung der Bildungsstandards nehmen Lernaufgaben somit eine essenzielle Stellung ein. Durch problem- und alltagsorientierte Aufgaben im kompetenzorientierten Unterricht soll ein Leistungserfolg im Bildungswesen erzielt werden.⁴⁴ Um einen Lernerfolg bei der Bearbeitung von Arbeitsaufträgen zu erreichen, sollte für Schüler*innen eine Lernumgebung geschaffen werden, die sie zum selbständigen Lernen bewegt. Neben Individualisierung weisen adäquate Aufgaben auch den Bezug zur Standardisierung und den staatlichen Vorgaben auf. Letztlich sind von der Lehrperson Fähigkeiten in Bezug auf die individuelle Lernunterstützung der Lernenden erforderlich, um durch die Lernaufgaben, die als Grundlage für Diagnosezwecke und Fördermaßnahmen dienen, diese Unterstützung zu ermöglichen.⁴⁵ Dadurch können Situationen erzeugt werden,

39 Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, PISA 2000, online unter <https://www.iqs.gv.at/pisa-2000> (11.8.2022).

40 Kurt Reusser, Aufgaben – Träger von Lerngelegenheiten und Lernprozessen im kompetenzorientierten Unterricht. In: Seminar 4 (2014), 77–101, hier 80.

41 Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht, online unter <https://www.iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/grundlagen-der-nationalen-kompetenzerhebung/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht> (12.8.2022).

42 Marc Kleinknecht, Aufgaben und Aufgabenkultur. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 12 (2019) 1, 1-14, hier 2.

43 Kurt Reusser, Ueli Halbheer, Bildungsstandards als Ausgangspunkt für Unterrichtsentwicklung. In: BzL-Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 26 (2008) 3, 304-317, online unter https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13681/pdf/BZL_2008_3_304_317.pdf (27.8.2024), hier 311.

44 Kleinknecht, Aufgaben, 2.

45 Reusser, Halbheer, Bildungsstandards, 311.

durch die der Fortschritt der Kompetenzbildung sichtbar wird.⁴⁶ Da die Lernaufgaben den Ziel- und Inhaltsvorstellungen des Lehrplans entsprechen, ermöglichen diese eine Strukturierung der Lehr- und Lernprozesse im Unterricht. Die maßgebende Umorientierung des Unterrichts beinhaltet für Lehrpersonen die Konstruktion von Aufgaben, die unterschiedliche Zugänge und Lösungsmöglichkeiten billigen. Im optimalsten Fall wird dadurch flexibel anwendbares Wissen generiert.⁴⁷ Dieses Wissen entsteht durch das Denken aktivierende und zum Handeln animierende Lernaufgaben, die Neugierde wecken und folglich motivierend wirken, um über Zusammenhänge reflektieren zu können. Sofern den Schüler*innen kompetenzfördernder Unterricht geboten wird, kann die gewünschte Kompetenzentwicklung durch die Erweiterung ihrer Denk- und Handlungsoptionen stattfinden.⁴⁸ Das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung wird nunmehr als Ausbildung der Schüler*innen zum historischen Denken begriffen. Dies weicht zur bisherigen Unterrichtsform der Reproduktion von staatlich anerkannten Meistererzählungen ab.⁴⁹ Nunmehr gilt es für Lehrpersonen bei den Lernenden Kompetenzen auszubilden, der Lehrplan der Sekundarstufe I sieht hierzu Kompetenzen des historischen und politischen Lernens vor.⁵⁰ Um dies allen Lernenden zugänglich zu machen, obliegt es den Lehrenden im Geschichtsunterricht Lernsettings zu kreieren, bei denen alle eine Chance haben die Weiterentwicklung des eigenen Lernfortschritts zu bewirken. Hierbei sollte der Fortschritt nicht durch Mindestanforderungen bzw. Obergrenzen beschränkt werden. Folglich widerfährt dem Unterricht im Zuge der Kompetenzorientierung eine Abkehr vom klassifizierenden Einteilen von Schüler*innen zu ausgewählten Aufgaben.⁵¹ Doch um guten bzw. erfolgreichen Geschichtsunterricht zu ermöglichen, ist mehr notwendig als das Aufbieten von kompetenzorientierten Lernaufgaben. Hierzu sind didaktisch aufbereitete Aufgabenformate von essenzieller Bedeutung, dies beinhaltet nicht nur die konkreten Aufgaben, sondern auch Lernmaterialien wie beispielsweise Quellen zur Verfügung zu stellen sowie die Kommunikation zwischen Lehrperson und Lernenden

46 Claudia Wespi, Herbert Luthiger, Markus Wilhelm, Mit Aufgabensets Kompetenzaufbau und Kompetenzförderung ermöglichen. In: Haushalt in Bildung & Forschung 4 (2015) 4, 31-46, online unter https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20385/pdf/HiBiFo_2015_4_Wespi_Luthiger_Wilhelm_Mit_Aufgabensets.pdf (27.8.2024), hier 31.

47 Kleinknecht, Aufgaben, 2 und 4.

48 Wespi, Luthiger, Wilhelm, Aufgabensets, 31 und 34.

49 Bernhard, Historical Thinking Skills, 29.

50 Heinrich Ammerer, Elfriede Windischbauer (Hg.), Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern (Wien 2011), hier 6f.

51 Christoph Bramann, Christoph Kühberger, Differenzierung in Geschichtsschulbüchern: Wege und Herausforderungen für einen inklusiven Geschichtsunterricht. In: Oliver Musenberg, Raphael Koßmann, Marc Ruhlandt, Kristina Schmidt, Seda Uslu (Hg.), Historische Bildung inklusiv: Zur Rekonstruktion, Vermittlung und Aneignung vielfältiger Vergangenheiten (Bielefeld 2019) 313-333, 328.

strukturiert zu führen. Die Vereinigung dieser Anforderungen, also das Handhaben der Aufgaben von Lehrpersonen und Schüler*innen im Unterricht, kann unter dem Begriff *Aufgabenkultur* zusammengefasst werden. Die Qualität des Unterrichts hängt nicht nur von komplexen Lernaufgaben ab, sondern zusätzlich inwiefern die Beteiligten die Aufgabenkultur durch ihr Handeln beeinflussen. Zu einer qualitativen Aufgabenkultur gehören neben offenen Lernangeboten Elemente wie die Aufgabenformulierung, ihre Einführung, Bearbeitung und Evaluation. Von Seiten der Schüler*innen wird in einem auf Kompetenzerwerb abzielenden Unterricht Partizipation gefordert. Dabei bietet die Lehrperson Lernumgebungen, in denen die Lernenden bei der Auseinandersetzung mit Quellen und Darstellungen historische Fragestellungen entwickeln und individuelle Lösungen finden. Die Lehrperson fordert und fördert die Lernenden in diesem Unterrichtsformat, während sie eine unterstützende Rolle einnimmt.⁵² Um dies den Lernenden zu ermöglichen, sollten Verstehensprobleme durch Defizite in der Unterrichtskommunikation möglichst verhindert werden, da sie das historische Lernen eindämmen. Damit eine auf Dialog basierende Unterrichtskommunikation entstehen kann, obliegt es der Lehrperson eine Situation mit herausfordernden Lernaufgaben zu erzeugen, bei der die Schüler*innen mit Irritationen, Schwierigkeiten und Problemen konfrontiert werden. Erst durch den Dialog kann Multiperspektivität zur Entfaltung gebracht werden und Diversität angenommen werden.⁵³ Schließlich ist dem Lehrplan zur Folge neben der Ausbildung von Kompetenzen der Fokus des Geschichtsunterrichts auf Multiperspektivität zu lenken.⁵⁴

Zusammenfassend kann beobachtet werden, dass die Kompetenzorientierung im Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung ein Abwenden von deklarativem Wissen bis hin zum prozeduralen und metakognitivem Wissen vorsieht. Von den Schüler*innen wird das Herstellen von Zusammenhängen, das Aufzeigen von Analogien und das sinnbildende Vernetzen zeitdifferenter Ereignisse abverlangt.⁵⁵ Sie erlangen Instrumente des historischen Denkens mit denen sie kompetent und mit offenen sowie pluralistischen Anschauungen historische Erzählungen handhaben

52 Christian Heuer, Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fach Geschichte. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 62 (2011) 7/8, 443-458, hier 445f.

53 Christian Heuer, Gute Aufgaben?! Plädoyer für einen geschichtsdidaktischen Perspektivenwechsel. In: Christoph Kühberger, Roland Bernhard, Caroline Brazel (Hg.), Das Geschichtsschulbuch: Lehren - Lernen - Forschen (Wiesbaden 2019) 147-160, hier 152 und 155.

54 Schumann, Koloniale Wege, 18.

55 Heuer, Gütekriterien, 450.

können.⁵⁶

2.1.1 Begriffsklärung Arbeitsauftrag

Mit Hilfe von Aufgaben werden die kognitiven Fähigkeiten der Schüler*innen gefordert, historische Fragestellungen umsetzbar und Transferleistungen veranlasst.⁵⁷ All diese Komponenten führen zu Wissens- und Kompetenzerwerb, wodurch sich die zentrale Rolle von Aufgaben im Unterricht wieder erklären lässt.⁵⁸ Zur Kompetenzentwicklung reicht jedoch nicht eine Lernaufgabe aus, es wird eher ein Aufgabenset von aufeinanderfolgenden und -aufbauenden, jedoch in funktioneller Hinsicht unterschiedlichen, Aufgaben benötigt.⁵⁹ Durch die variablen Einsetzungsmöglichkeiten und den dadurch unterschiedlich abzielenden didaktischen Intentionen, ist im Diskurs der geschichtsdidaktischen Forschungskreise keine einheitliche Definition vorzufinden.⁶⁰ Nach Christian Heuer liegen Aufgaben vor, sofern sie Anforderungssituationen schaffen, bei denen die Schüler*innen „zur narrativen Auseinandersetzung in Form einer Sachanalyse, eines Sach- und/oder Werturteils mit einem als Quelle und/oder Darstellung vorliegenden Ausschnitts“⁶¹ aus historischen Sachverhalten aufgefordert werden. Vereinfacht formuliert, bezeichnen Lernaufgaben jene Aufgabenstellungen, bei denen die Lernenden bislang unbekannte fachbezogene Inhalte oder Vorgehensweisen erwerben und diese stärken bzw. sichern können.⁶² Im Geschichtsunterricht regen Lernaufgaben somit zu eingeschränkten bis hin zu offenen Lernhandlungen an, ebenso ermöglichen sie die Begegnung mit Vergangenheit und dessen Zusammenhänge. Des Weiteren legen sie das Ausmaß des Endergebnisses zwischen offenen und geschlossenen Zielformulierungen fest.⁶³ Holger Thünemann stellt relevante Kriterien zur Typisierung von Aufgaben fest. Zum einen erzeugen sie Lehr- und Lernprozesse, zum anderen helfen sie bei der Herausbildung historischer Fragestellungen. Als drittes Kriterium führt Thünemann die Steuerung des Komplexitätsgrades bei Aufgaben an, gefolgt davon, dass sie bei den Schüler*innen

⁵⁶ Heuer, Gute Aufgaben, 153.

⁵⁷ Heuer, Gute Aufgaben, 149.

⁵⁸ Kleinknecht, Aufgaben, 3.

⁵⁹ Wespi, Luthiger, Wilhelm, Aufgabensets, 33.

⁶⁰ Heuer, Gute Aufgaben, 150.

⁶¹ Heuer, Gute Aufgaben, 150.

⁶² Bernd Ralle, Susanne Prediger, Marcus Hammann, Martin Rothgangel (Hg.), Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung (Münster/New York 2014), hier 9.

⁶³ Heuer, Gute Aufgaben, 150.

das Verknüpfen des eigenen Wissens ermöglichen.⁶⁴

Im Allgemeinen deckt der Aufgabenbegriff mehrere Typen von Aufgaben ab. Je nachdem auf welche Intention die Lehrkraft abzielt, wird unter *Lernaufgaben*, *Leistungsaufgaben* und *Diagnoseaufgaben* unterschieden. Lernaufgaben bewirken, wie bereits erwähnt, den Aufbau und die Entwicklung von Kompetenzen, wohingegen Leistungsaufgaben zur Überprüfung dieser dienen. Während der Bearbeitung von auf Leistung abzielenden Aufgaben wird eine Unterrichtssituation geschaffen, die von den Schüler*innen als Leistungssituation registriert und anerkannt wird.⁶⁵ Die Überprüfung von Wissen und Können wird im Anschluss an unterschiedliche Lernprozesse durchgeführt, um den Lernstand der Schüler*innen bewertbar zu machen und deren Lernerfolg aufzuzeigen.⁶⁶ Bei Diagnoseaufgaben handelt es sich um eine Zwischenform der vorherigen Aufgabentypen. Schließlich dienen sie in erster Linie als Grundlage für die weitere Förderung der Lernprozesse, bevor diese einer Überprüfung durch Leistungsaufgaben unterzogen werden.⁶⁷ Durch diese Grundlage und deren gelieferten Anhaltspunkte zum weiteren Aufbau der Lernprozesse, erhalten Diagnoseaufgaben vor allem in Bezug auf differenziertes Lernen eine zentrale Stellung.⁶⁸

An dieser Stelle lohnt es sich nochmals einen genaueren Blick auf den Typ der Lernaufgaben zu werfen, denn es ist möglich, weitere Merkmale zu finden, die zu einer detaillierten Gliederung führen.⁶⁹ So führen komplexe Aufgaben zu einem problemorientierten Erarbeiten von Wissen, während einfachere Übungsaufgaben zum Einüben von Routinen dienen. In Unterrichtsphasen der Erarbeitung, des Übens und des Anwendens werden sich die Lernenden des Öfteren mit unterschiedlichen Aufgaben oder mit mehreren Teilaufgaben zu einer Lernaufgabe auseinandersetzen. Marc Kleinknecht führt daher die Unterteilung von Lernaufgaben in Erarbeitungs-, Übungs- und Anwendungsaufgaben an.⁷⁰ Christian Heuer führt diesen Lernaufgabentypen noch eine weitere an, nämlich die Gestaltungsaufgabe. Neben der empirisch anerkannten Funktion von Lernaufgaben zur Anregung von Lernhandlungen

64 Henning Thünemann, Historische Lernaufgaben: Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 12 (2013) 1, 141-155, hier 143.

65 Herbert Luthiger, Lern- und Leistungsaufgaben in einem kompetenzorientierten Unterricht. In: Haushalt in Bildung & Forschung 1 (2012) 3, 3-14, hier 3 und 5.

66 Heuer, Gütekriterien, 448.

67 Kleinknecht, Aufgaben, 3.

68 Heuer, Gütekriterien, 448.

69 Heuer, Gütekriterien, 448.

70 Kleinknecht, Aufgaben, 3.

der Schüler*innen, die fördernd auf einzelne fachspezifische Kompetenzen wirken, sieht Heuer den Abschluss von Lernaufgaben vielfach in der Erstellung eines Produkts. Dies könnte beispielsweise eine Zeitleiste oder ein Schaubild sein. Zuletzt können sich Lernaufgaben betreffend des Zeitrahmens der Bearbeitung, des Offenheitsgrades und des zu erwartenden Rahmens des Endproduktes unterscheiden.⁷¹

Durch die Möglichkeit der flexiblen Lernaufgabengestaltung lässt sich die Schwierigkeit einer einheitlichen Definition des Lernaufgabenbegriffs abermals erkennen. Des Weiteren ist eine dichotome⁷² Unterscheidung von Lern- und Leistungsaufgaben häufig weniger sinnvoll, da diese beiden Aufgabentypen durchaus fließende Übergänge aufweisen können.⁷³

2.2 Qualitative Lernaufgaben: Eine Übersicht über Merkmale und Forschung

Komplexe und problemorientierte Aufgabenstellungen haben sich in den letzten 20 Jahren in der wissenschaftlichen Unterrichtsforschung etabliert und stellen das zentrale Element eines kognitiv-aktivierenden und kompetenzorientierten Unterrichts dar.⁷⁴ Neben der Allgemeinen Didaktik konnten auch Aufgaben das Interesse der Fachdidaktik wecken.⁷⁵ So hat sich in den vergangenen Jahren nach Forderung der Geschichtsdidaktik zur Untersuchung von Schulbuchaufgaben ein Forschungsfeld entwickelt, das sich ausführlich mit klassifizierenden Qualitätsmerkmalen von Lernaufgaben beschäftigt.⁷⁶ Guter Unterricht erfordert gute Aufgabenformate. Da diese Arbeit mit einer beispielhaften Unterrichtsstunde abschließt, soll im Folgenden der aktuelle Forschungsstand zu den empirisch anerkannten Merkmalen und Kriterien kompetenzorientierter Lernaufgaben dargestellt werden. Zunächst werden jedoch die Forschungsergebnisse verschiedener Studien zu Aufgaben präsentiert, um die Relevanz dieses Forschungsbereichs für einen kompetenzorientierten Unterricht aufzuzeigen.

⁷¹ Heuer, Gütekriterien, 448.

⁷² Luthiger, Lern- und Leistungsaufgaben, 5.

⁷³ Thünemann, Historische Lernaufgaben, 143.

⁷⁴ Kleinknecht, Aufgaben, 2.

⁷⁵ Luthiger, Lern- und Leistungsaufgaben, 3.

⁷⁶ Christoph Bramann, Arbeitsaufträge und Kompetenzen. Geschichtsschulbücher im Kontext einer fachspezifischen Aufgabenkultur. In: Christoph Kühberger, Roland Bernhard, Christoph Bramann (Hg.), Das Geschichtsschulbuch: Lehren – Lernen – Forschen (Göttingen 2019) 161-184, hier 164.

2.2.1 Forschungsergebnisse unterschiedlicher Studien

In Österreich werden bei der mündlichen Reifeprüfung im Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung die Aufgaben nach wie vor von den Lehrpersonen, unter besonderem Augenmerk auf die Kompetenzorientierung⁷⁷, erstellt. In seiner Studie aus dem Jahr 2013 hat sich Philipp Mittnik auf eben diese Maturafragen Wiener Gymnasien fokussiert und untersucht, inwiefern sie den Anforderungen einer kompetenzorientierten Fragestellung genügen. Um den Anforderungen einer kompetenzorientierten Aufgabe zu entsprechen werden handlungsinitiierende Verben, sogenannte Operatoren, verwendet. Diese werden im nächsten Unterkapitel noch ausführlich erörtert. Anhand von Operatoren sollen die Schüler*innen zur Leistung von Denkprozessen, wie beispielsweise der Bezugnahme auf Konzepte oder der Erläuterung von methodischen Schritten, aufgefordert werden.⁷⁸ Philipp Mittnik konnte in seiner Studie bei 1138 analysierten Reifeprüfungsaufgaben eine niedrige Verwendungsquote von Operatoren feststellen. Lediglich bei 448 Aufgaben wurden Operatoren eingesetzt, dies entspricht 39,36 Prozent. Doch von diesen wiederum wiesen 280 Aufgaben Mängel in Bezug auf die Qualität der Aufgabenstellung auf, da die handlungsinitiierenden Verben nicht korrekt eingesetzt und somit häufig bloße Reproduktionsleistungen auf Seiten der Schülerschaft geleistet wurden. Folglich waren ausschließlich 168 Aufgaben und daher weniger als 15 Prozent mit korrekt angeführten Operatoren versehen. Mittnik folgt der gängigen Herangehensweise für Aufgabenforschung in Österreich und orientiert sich an dem Modell der Dreigliedrigkeit von Lernaufgaben.⁷⁹ Dieses System basiert auf den Überlegungen von Benjamin Bloom, welche er im Jahr 1956 publizierte. Die Entwicklung von Blooms Taxonomie zielte auf Hilfestellung im Bildungssystem ab, um Orientierung bei der Erstellung und präzisen Formulierung von Lernzielen zu bieten.⁸⁰ Angelehnt an die Bloom'sche Taxonomie müssen komplexe Aufgabenstellungen drei Anforderungsbereiche erfüllen: Reproduktion (Anforderungsbereich I), Transfer (Anforderungsbereich II) und

77 Michael Sörös, Vorbemerkungen der Schulaufsicht. In: Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg.), Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung in den Unterrichtsgegenständen Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Empfehlende Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben (Wien 2011) 8–10, hier 8.

78 Christoph Kühberger, Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen für Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. In: Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg.), Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung in den Unterrichtsgegenständen Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Empfehlende Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben (Wien 2011) 15–20, hier 15.

79 Philipp Mittnik, Zentrale Themen des Geschichtsunterrichts in Österreich. Analyse der Reifeprüfungsaufgaben an Wiener AHS aus dem Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Eine empirische Erhebung. In: Historische Sozialkunde 4 (2014) 26–37, hier 27f.

80 Benjamin Bloom, Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals (London 1956), hier 1f.

Problemlösen (Anforderungsbereich III). Hinsichtlich dieser Anforderungen konnte Mitnik aufzeigen, dass die mündlichen Reifeprüfungsfragen zur Gänze den Reproduktionsbereich erfüllten. Dieses Wissen sollten die Schüler*innen im Anforderungsbereich II anwenden und mit anderen Epochen bzw. Bereichen in Verbindung setzen. Diese Transferleistung wurde jedoch lediglich bei 360 von 1138 bzw. 31,63 Prozent der Aufgaben gefordert. Für jenen Anforderungsbereich III, der eigenständige Denkleistungen und fachspezifischen Diskussionen ermöglichen soll, konnten 119 Aufgabenstellungen (10,45 Prozent) ausfindig gemacht werden. Bei dieser Studie konnte zusätzlich gezeigt werden, dass sich von 1138 Aufgabenstellungen 776 Aufgaben ausschließlich auf das Abfragen von gelerntem Wissen bezogen. Wodurch bei 68,12 Prozent der mündlichen Reifeprüfungsaufgaben keine Elemente der Kompetenzorientierung notwendig waren.⁸¹ Des Weiteren erfolgte die Untersuchung der 1138 Aufgabenstellungen hinsichtlich der historischen Kompetenzen anhand großzügiger Zuordnungskriterien. Dabei wurden die Methodenkompetenz und die Sachkompetenz mit jeweils 214 bzw. 203 Aufgaben als die am häufigsten vertretenen Kompetenzen identifiziert. Durch die weitläufige Kompetenzauffassung konnten 128 Aufgaben, die eine Orientierungskompetenz vorsahen, festgestellt werden. Die Fragekompetenz kam lediglich ein Mal zur Anwendung.⁸²

Als Teil des CAOHT-Projektes hat Christoph Bramann 188 Aufgaben aus 13 österreichischen Geschichtsschulbüchern, die im Schuljahr 2016/17 zugelassen wurden, hinsichtlich ihrer Kompetenzorientierung untersucht. Hierbei wurden ausschließlich Schulbücher der siebten Jahrgangsstufen von Gymnasien und Mittelschulen herangezogen. Die Lernaufgaben wurden im Zuge der Forschungsarbeit mit Hilfe von Kategorien qualitativ eingeschätzt und quantitativ ausgewertet, um im Anschluss einer Interpretation unterzogen zu werden.⁸³ Die kategoriale Geschichtsschulbuchforschung hat sich während des 21. Jahrhunderts als Methode für empirische Forschungsarbeiten bewährt und wird daher als anerkannte Größe wahrgenommen.⁸⁴ Im Gegensatz zur Studie Mitniks hat Bramann zusätzlich eine Unterteilung der Methodenkompetenz in Re- und De-Konstruktionskompetenz

81 Mitnik, Zentrale Themen des Geschichtsunterrichts, 27f.

82 Mitnik, Reifeprüfungsaufgaben, 34f.

83 Bramann, Arbeitsaufträge, 165.

84 Kühberger, Empirische Forschung, 18.

vorgenommen. Bramann konnte bei seiner Untersuchung rund 12 Prozent der 188 Aufgaben der Re-Konstruktionskompetenz zuweisen, die damit am häufigsten angesprochen wurde. Während sowohl die Sachkompetenz als auch die Orientierungskompetenz mit jeweils 5 Prozent der Aufgaben gefordert waren, gab es keine Aufgabe, die auf das De-Konstruieren abzielte. In dieser Studie verlangten somit 78 Prozent der Lernaufgaben keine historische Kompetenz ab. Aussagen darüber zu treffen, ob historische Lernaufgaben auch eine Förderung historischen Lernens bewirken, ist durch die Analyse einzelner Arbeitsaufträge nur bedingt möglich. Zur Ausbildung historischer Kompetenzen sind vielmehr Aufgabenformate mit vernetzten Elementen notwendig. Beispielsweise wären eine Verbindung diverser Lernaufgaben und das Einbeziehen von fachspezifischen Material grundlegende Aspekte zum Aufbau historischen Denkens. Im Zuge der Forschungsarbeit von Bramann wird auf eine dürftige Einbeziehung von historischem Material bei Lernaufgaben in Geschichtsschulbüchern hingewiesen. Obwohl diese als Grundlage für die geforderte reflexive Denkleistung der Schüler*innen dienen sollte, zielen viele Aufgaben in den Schulbüchern lediglich auf Reproduktionsleistungen ab. Diese bewirken somit im optimalsten Fall den Ausbau an Faktenwissen, jedoch nicht an historischen Kompetenzen. Ebenso lassen sich diese Arbeitsaufträge einem unteren oder mittleren kognitiven Anforderungsniveau bedienen, wodurch anspruchsvollere Reflexionsprozesse ausbleiben.⁸⁵

Die Untersuchung von Arbeitsaufträgen aus Geschichtsschulbüchern und deren Ausmaß an Individualisierung bzw. Einsatzhäufigkeit setzten sich Mägdefrau und Michler in ihrer Studie zum Ziel. Vorab konnten sie wenig Veränderung zu Forschungsergebnissen von vor über 30 Jahren erkennen, denn ähnlich wie Bramann, finden sie in den Schulbüchern vorwiegend Lernaufgaben vor, die auf den Anforderungsbereich I, der Reproduktion, ausgerichtet sind. In einigen Fällen lassen sich noch Forderungen der Transferleistung feststellen, wohingegen historische Beurteilungs- und Bewertungsleistungen kaum von Seiten der Lernenden benötigt werden.⁸⁶ In der Studie von Mägdefrau und Michler wurden im Jahr 2010 Geschichtslehrpersonen an bayerischen Realschulen mit Hilfe eines Fragebogens das

⁸⁵ Bramann, Arbeitsaufträge, 164, 175 und 179.

⁸⁶ Jutta Mägdefrau, Andreas Michler, Individualisierende Lernaufgaben im Geschichtsunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Rolle von Schulbuchaufgaben und Eigenkonstruktionen der Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 11 (2012), 208–232, hier 210f.

eingesetzte Lehrwerk und ihr Urteil über dessen Qualität erschlossen. Hierbei sollten sich die Lehrkräfte auf die vergangenen vier Unterrichtswochen einer Klasse beziehen, während sie sich den Fragen zum Einsatz des Lehrbuches und dessen Arbeitsaufträge widmen.⁸⁷

Nach Angaben der Befragten wurde in den letzten Unterrichtsstunden bei 61 Prozent der Lehrpersonen vorwiegend mit Arbeitsaufträgen aus dem Schulbuch gearbeitet. Weitere 5 Prozent benutzten hierzu vor allem ein Lehrerhandbuch. Bei den Unterrichtsstunden der restlichen 34 Prozent kamen in erster Linie selbst konstruierte Arbeitsaufträge zum Einsatz. Allgemein konnte festgestellt werden, dass 96 Prozent der befragten Geschichtslehrpersonen statt den Schulbuchaufgaben eigene Arbeitsaufträge entwickeln oder diese als Zusatz zum Lehrbuch einsetzen. Somit erschließt sich für Mägdefrau und Michler ein prägender Einfluss eigens ausgearbeiteter Arbeitsaufträge auf den Geschichtsunterricht. Des Weiteren folgern sie aus ihrer Studie, dass das Schulbuch als bescheidene Unterstützung für die Förderung des individualisierten historischen Lernens durch dessen Aufgabenstellungen zu werten ist. So ergab sich durch den Fragebogen eine Sicht auf das Schulbuch, wonach es den Ausbau von Faktenwissen, das Einüben von fachspezifischen Arbeitsweisen und das Erkennen von historischen Zusammenhängen für die Schüler*innen zugänglich macht. Im Gegensatz hierzu findet das Verständnis der eigenen Gegenwart ebenso wenig Beachtung wie die Fähigkeit des zeitlichen Einordnens von Ereignissen. Insofern die Lehrpersonen das Gefühl haben mit den im Schulbuch angeführten Arbeitsaufträgen ihre didaktischen Intentionen zu verfehlen, werden diese auch seltener verwendet. Durch die bedeutende Rolle von Arbeitsaufträgen den Unterricht zu steuern als auch auf Sozialform und Methodik zu wirken, weisen Mägdefrau und Michler auf eine unausgeglichene Einsatzhäufigkeit zwischen Schulbuch und den darin angeführten Aufgaben hin. So gaben zwei Drittel der teilnehmenden Geschichtslehrpersonen an, das Schulbuch in jeder bzw. fast jeder Stunde zu verwenden, doch lediglich die Hälfte dieser Lehrkräfte setzt dabei die Schulbuchaufgaben ein und jede fünfte arbeitet überhaupt nicht mit ihnen. Auf die offene Fragestellung, warum die vorgeschlagenen Arbeitsaufträge des Schulbuches nicht zum Einsatz kamen, erhielten die beiden Forschenden nur von 17,6 Prozent der Befragten, dies entspricht 108 Antwortenden,

⁸⁷ Mägdefrau, Michler, Individualisierende Lernaufgaben, 214-216.

eine Rückmeldung. Die erhobenen Antworten der offenen Frage wurden mittels inhaltsanalytischem Verfahren kodiert und im Anschluss in quantitativer Hinsicht ausgewertet. Hierbei konnte aufgezeigt werden, dass ungefähr die Hälfte der Antwortenden unzufrieden mit den Aufgaben des Geschichtsschulbuches sind, während 24 Prozent die eigenen didaktischen Intentionen und unterrichtliche Konzeptionen, die durch die Schulbuchaufgaben nicht abgedeckt werden, als Beweggrund anführten. Durch die Studie konnte eine gewisse Zufriedenheit mit dem Geschichtsschulbuch auf Seiten der Lehrpersonen nachgewiesen werden, während jedoch annähernd alle von ihnen zusätzlich auf selbst konstruierte Aufgabenstellungen zurückgreifen.⁸⁸

Wie bereits erwähnt sind ältere Forschungsarbeiten im Bereich der Schulbuchforschung nicht gänzlich zu vernachlässigen, da sie nach wie vor ähnliche Ergebnisse liefern wie aktuellere Arbeiten. Somit soll hier eine Forschungsarbeit von Marina Moosbrugger aus dem Jahr 1985 dargelegt werden. Mittels kategorialer Schulbuchforschung analysierte und beurteilte sie 3593 Aufgaben aus Geschichtsschulbüchern der 5. und 7. Schulstufe österreichischer Mittelschulen, damals noch Hauptschulen. Die Schulbuchaufgaben wurden anhand der Kategorien der Bloom'schen Taxonomie kodiert und in Bezug auf die geforderten Sozialformen analysiert. Moosbrugger konnte in ihrer Studie darlegen, dass bei fast der Hälfte der Aufgaben die Reproduktion historischer Darstellungen, die der Interpretation der Schulbuchverfassenden unterliegen, von den Schüler*innen abverlangt wird. In den Lehrbüchern dominieren mit 84,3 Prozent jene Aufgaben, die einen Bezug zu Ergebnissen der Vergangenheit darstellen, beispielsweise Begriffe, Methoden und Darstellungen. Ein reflektiertes Auseinandersetzen mit Geschichte wird in den untersuchten Schulbüchern nicht angestrebt. Somit weisen die analysierten Aufgaben eine geringe Komplexität auf und ermöglichen kaum unterschiedliche Lösungen, weswegen lediglich 4 Prozent auf eine Sozialform neben der Einzelarbeit hinweisen.⁸⁹ Im Vergleich zu den obig vorgelegten Studien lässt sich trotz der ähnlichen Tendenz des Einflusses der Aufgaben auf die Kompetenzförderung bei Lernenden eine Entwicklung in den letzten vier Jahrzehnten bei Schulbüchern in geringem Maße erkennen.

⁸⁸ Mägdefrau, Michler, Individualisierende Lernaufgaben, 219-221 und 230.

⁸⁹ Moosbrugger, Das Niveau der Aufgaben, 116 und 123-126.

Lernaufgaben nehmen im Unterricht eine essenzielle Stellung ein, durch sie finden Unterrichtsinhalte und -methoden Anwendung. Weiters erzeugen sie einen Rahmen in dem sich die Schüler*innen mit unterschiedlichen Fragestellungen auseinandersetzen, um die verfolgten Unterrichtsziele zu erreichen. Für den Unterricht stellen Lernaufgaben eine Schnittstelle zwischen Angebot und Nutzung dar, im optimalsten Fall regen sie effiziente individuelle Lernprozesse an. Sie sind dafür ausschlaggebend wie die Schüler*innen den Inhalten des Unterrichts begegnen und inwiefern sie sich diese selbstständig aneignen. Es kann somit durchaus behauptet werden, dass die Qualität der Lernaufgaben jene des Unterrichts beeinflusst.⁹⁰

2.2.2 Das Operatorensystem⁹¹

Die Profession des Lehrens einer Lehrkraft basiert im Grunde genommen auf systematischen Überlegungen, die Lehrhandlungen und Entscheidungen untermauern.⁹² So sollten Lehrpersonen die Erstellung von Lernaufgaben und die damit einhergehende Intention des Kompetenzerwerbs auf Seiten der Lernenden empirisch begründen. Grundsätzlich können Kompetenzen nur aktiv angeeignet werden, weswegen für den Kompetenzerwerb vor allem die Eigentätigkeit der Schüler*innen gefragt ist. Die hierzu notwendigen Arbeitsimpulse kann das Schulbuch durch Lernaufgaben liefern und somit maßgeblich die Ausbildung von Kompetenzen unterstützen. Um Arbeitsaufträge zu erstellen, die über die bloße Wissensfestigung hinausgehen und historische Kompetenzen generieren, sollten sie, in Anlehnung an die Fachdidaktik, unterschiedliche Anforderungsniveaus aufweisen. Dies wird durch den kritischen Einsatz der bereits erwähnten Operatoren ermöglicht. Durch die Verwendung dieser handlungsinitiiierenden Verben bei der Aufgabenstellung wird den Lernenden eine durchzuführende Tätigkeit vorgegeben.⁹³ Sie dienen ebenso, obwohl keine exakte Zuordnung von Operatoren zu den Anforderungsbereichen möglich ist,

90 Thünemann, Historische Lernaufgaben, 144.

91 Hier sei auf eine Zusammenfassung aller Operatoren samt Erklärung und Anforderungsbereich hingewiesen: Wolfgang Taubinger, Elfriede Windischbauer, Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach 4 Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. In: Heinrich Ammerer, Elfriede Windischbauer, Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern (Wien 2011) 4-11.

92 Moosbrugger, Das Niveau der Aufgaben, 116.

93 Reinhard Krammer, Christoph Kühberger, Handreichung Fachspezifische Kompetenzorientierung in Schulbüchern. Hilfestellungen für Autorinnen und Autoren, Schulverlage und Gutachterkommissionen. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, online unter https://s06630f0fce1c0f30.jimcontent.com/download/version/1514484168/module/7186004763/name/Handreichung_Geschichtsschulbuecher_KrammerKuehberger_End_Sept2011.pdf (16.8.2022), 29.

zur Annäherung an die Differenzierung des Aufgabenniveaus.⁹⁴ Es ist daher sinnvoll für die Planung von Aufgabenformaten die Bloom'sche Taxonomie von Lernzielen zu berücksichtigen. Bereits in der Sekundarstufe I sollten vorrangig die Anforderungsbereiche II und III im Unterricht vorkommen, um eine Förderung des konzeptuellen und prozeduralen Wissens zu ermöglichen. Doch die Verwendung von Operatoren, um die beiden höheren Anforderungsniveaus anzusprechen, steht vor der Schwierigkeit des präzisen Unterscheidens zum alltäglichen Sprachgebrauch. Denn beispielsweise fordern die Operatoren *erzählen* und *darstellen* nicht wie möglicherweise angenommen zu einfachen Reproduktionsleistungen auf, vielmehr sind sie hinsichtlich des historischen Lernens dem Anforderungsbereich III zugeordnet. Es werden somit Leistungen der Reflexion und Problemlösung erwartet. Dieses Beispiel lässt bereits erkennen, dass die Kommunikation mit den Schüler*innen bezüglich der von ihnen erwarteten Leistung unabdingbar ist. Mittels Operatorensystem lässt sich bei der Aufgabenstellung eine Leistungssteigerung durch Teilaufgaben verwirklichen. So kann die Aufgabe beispielsweise einen einfachen Einstieg ermöglichen, indem ein Operator des Anforderungsbereiches I verwendet wird, und anschließend mit handlungsinitiiierenden Verben der Anforderungsbereiche II und III komplexer sowie anspruchsvoller gestaltet werden.⁹⁵

2.2.3 Gütekriterien qualitativer Arbeitsaufträge

Um das historische Lernen durch die Bearbeitung von Lernaufgaben den Lernenden zu ermöglichen und den Lehrpersonen Anhaltspunkte zur Erstellung von kompetenzorientierten Aufgaben für den Geschichtsunterricht zu liefern, folgerte Christian Heuer sieben Gütekriterien qualitätsvoller Lernaufgaben, die nun im Folgenden dargestellt werden. Der erste Punkt betrifft die sprachliche Komplexität, der Aufgabentext muss an das Alter und Verständnis der Lernenden angepasst sein. Der Text sollte kurze Sätze aufweisen, keine Fremdwörter enthalten und in einer klaren Sprache formuliert sein. Weiters sollen Aufgabenformate die Schüler*innen zur selbstständigen Arbeit und Beschäftigung mit den Inhalten herausfordern, weswegen

94 Andreas Körber, Jan Albroseheit, Jan-Patrick Bauer, Bodo von Borries, Sven Baumgarten, Johannes Meyer-Hamme, Sinnvolle Kompetenzorientierung durch Prüfungsvorgaben? In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung 2, Neuried 2007) 712-768, hier 766.

95 Christoph Kühberger, Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Reife- und Diplomprüfungsreform. In: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung 1 (2011) 3-13, hier 4f, 7 und 9.

auf geschlossene Fragestellungen verzichtet werden soll. Gute Aufgabenformulierungen verwenden Operatoren, um nicht zu suggerieren, dass es nur eine richtige Antwort gibt. Schließlich wird im kompetenzorientierten Unterricht nicht vorrangig auf die Reproduktion von Wissen abgezielt, weswegen beispielsweise Lückentexte lediglich zur Auflockerung eingesetzt werden sollten. Drittens fördern gute Lernaufgaben die Transformation von bisher vorhandenem Wissen zu neuen historischen Darstellungsformen. Die Schüler*innen sollen dazu befähigt werden, zeitlich unterschiedliche Ereignisse in einen sinnvollen Zusammenhang zu stellen. Sie sollen, im Sinne der Orientierung in Gegenwart und Zukunft, in der Lage sein eine Geschichte zu verstehen und sinnvoll zu erzählen. Eine erzählte Geschichte gilt als historisch sinnvoll, wenn sie empirisch nachvollziehbar ist. Für die Schüler*innen ist es somit unabdingbar, dass sie sich beispielsweise mit Quellen und Darstellungstexten auseinandersetzen, diese verstehen und interpretieren, um sie im Anschluss in neue Geschichten zu transformieren. Damit diese neue Geschichte anerkannt werden kann, muss sie zur Diskussion gestellt werden, denn durch die Beurteilung und Argumentation anderer, erhält die Geschichte ihre Wahrheit. Das nächste Kriterium bezieht sich auf die offene Struktur von Lernaufgaben. Denn Lernende können eigenständige Problemlösefähigkeiten erst durch Aufgaben entwickeln, die zu Beginn klar definiert sind, jedoch unterschiedliche Lösungswege zulassen oder die vollständig offene Gestaltungsmöglichkeiten bieten. Fünftens arbeiten die Schüler*innen motivierter an Aufgaben, bei denen ein ersichtlicher Anwendungswert des neuen Lerninhalts erkennbar ist und ihre Selbstwirksamkeit eine Steigerung erfährt. Für die Aufgabenstellung bedeutet dies, die Arbeitsaufträge so zu strukturieren, dass die Lernenden kognitiv herausgefordert werden, die Bewältigung der Aufgabe allerdings möglich ist. Das nächste Gütekriterium schließt direkt an vorheriges an, denn nicht alle Schüler*innen werden auf dem selben Niveau durch eine Aufgabe gleichmäßig gefordert. Daher sind Differenzierungsmöglichkeiten für den kompetenzorientierten Unterricht unerlässlich. Lernaufgaben können hinsichtlich des Inhaltes, wie etwa durch die Auswahl der Quellen, der Methodik (beispielsweise verfasst eine Gruppe einen Brief und die andere gestaltet ein Video) und der Komplexität des Aufgabentextes unterschieden werden. So erlauben differenzierte Aufgaben das Lernen auf den unterschiedlichen Anforderungsbereichen. Das letzte und siebte Kriterium betont eine Formulierung der Aufgaben, die ein kooperatives Arbeiten unter den Lernenden befürwortet. Der Austausch mit anderen und die Sicht auf deren

Geschichtsvorstellungen regt das Hinterfragen und Dekonstruieren von Erzählungen an.⁹⁶ Weswegen dem Lehrplan zur Folge der Fokus des Geschichtsunterrichts neben der Ausbildung von Kompetenzen auf Multiperspektivität gelegt wird.⁹⁷

Neben den Qualitätskriterien von Heuer gibt es noch ein weiteres explizit auf den Geschichtsunterricht ausgerichteten Modell zum Erstellen von Aufgaben. Thünemann lässt hinsichtlich historischer Lernaufgaben drei Qualitätskriterien erkennen. Zunächst operationalisieren historische Lernaufgaben sogenannte historische Leitfragen, die problemorientierte Lernimpulse darstellen und Geschichte als einen Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft beschreiben. Damit sind keine auf Faktenwissen abzielende Fragen gemeint, vielmehr sind sie durch die Gründe und Auswirkungen für ein Ereignis sowie dessen Relevanz für die Gegenwart charakterisiert. Das zweite Kriterium bedient sich dem Lernziel einer historischen Werturteilsbildung. Ein reflektiertes Werturteil zu bilden soll das Ziel von historischen Leitfragen sein. Beim Bilden von historischen Werturteilen wird von den Schüler*innen erwartet zu gewissen historischen Fakten Stellungnahmen zu prüfen und selbst zu entwickeln. Allerdings erfolgt dies durch eine sinnvolle Verknüpfung der Fakten selbst, sowie mit deren Relevanz in der Vergangenheit und Gegenwart. Als drittes Qualitätskriterium für historische Lernaufgaben nennt Thünemann das Anregen zu historischer Reflexion. Zum einen sollen die Schüler*innen dazu im Stande sein ihren eigenen historischen Denkprozess zu reflektieren und zum anderen sollen sie über ihren Standpunkt nachdenken und Verständnis für die Sichtweisen und Werturteilsbildungen anderer Lernenden erlangen. Vor allem das anspruchsvolle Bilden eines Werturteils dient zur Vermeidung eines ausschließlichen Erwerbs von Faktenwissen. Sofern Lehrpersonen der historischen Werturteilsbildung eine eher geringe Bedeutung zuschreiben, findet kein historisches Lernen statt. Letztlich ermöglichen historische Lernaufgaben anspruchsvolle historische Lernprozesse. Ebenso sei anzumerken, dass Aufgaben dieses Formats einen längeren Bearbeitungszeitraum bedürfen als zehn Minuten.⁹⁸

96 Heuer, Gütekriterien, 449-453.

97 Schumann, Koloniale Wege, 18.

98 Thünemann, Historische Lernaufgaben, 146-149 und 152.

In Anlehnung an den derzeitigen psychologisch-didaktischen Wissensstand nennt Kurt Reusser Qualitätsmerkmale guter Lernaufgaben. So sollen Aufgaben die Lernenden auf jene Bildungsinhalte wie Konzepte und Zusammenhänge aufmerksam machen, die sie für den im Lehrplan vorhergesehenen Kompetenzerwerb benötigen. Qualitätsvolle Lernaufgaben unterstützen individuelle Wege, um sich auf unterschiedlichen Leistungsniveaus je nach Interessensgrad mit ihnen befassen zu können. Während sie Problemlösefähigkeiten und ein tiefes Verständnis fordern, finden durch Interaktionen, wie beispielsweise Argumentieren, fachliche Tätigkeiten statt. Um gewisse Fertigkeiten und Methoden sowohl zu üben als auch zu festigen, findet ein Zusammenspiel zwischen selbstständigem und dialogisch-interaktivem Lernen statt. Der Offenheitsgrad von Aufgabenstellungen variiert, sie erzeugen Situationen selbstgesteuerten Lernens und bieten Gelegenheit für den Austausch und Vergleich von Ergebnissen, ebenso wie Formen der Erkenntnisfestigung. Durch die Einbindung in sinnvolle Kontexte werden neben Neugierde und Motivation auch diverse Lösungsstrategien und Darstellungsformen gefördert. Der letzte Aspekt einer guten Aufgabe betrifft nach Reusser die Anregung des reflektierten Nachdenkens und die positive Wirkung auf das Kompetenzerleben der Lernenden nach erfolgreicher Bearbeitung einer Aufgabe, die an ihr Vorwissen angepasst wurde.⁹⁹

Für die Darlegung von Merkmalen guter Lernaufgaben unterscheidet Herbert Luthiger diese nochmals zwischen Erarbeitungs- und Übungsaufgaben. Die Übungsaufgaben dienen zum Festigen des neu erlernten Wissens und sollten nach Luthiger in jeder Phase des Lernprozesses vorkommen, da bereits während dem Lernen einiges verloren geht. Hinsichtlich der Erarbeitungsaufgaben nennt er vier Prinzipien, an denen sie sich orientieren sollten. Das *Prinzip der Orientierung an Lerntätigkeiten* sieht eine Auswahl von Elementen der Basistheorie¹⁰⁰ von Fritz K. Oser je nach Intention für die jeweilige Erarbeitungsaufgabe vor. Luthiger bezieht sich jedoch auf eine abgeänderte Form dieser Theorie, so sieht er für sie vor Erfahrungen zu machen und diese auszuwerten, Wissen zu erwerben und über die Inhalte zu reflektieren. Im Anschluss soll über Werte und beispielsweise deren Wandel reflektiert werden, sowie ein Handeln und Operieren stattfinden. Nach dem Problemlösen sollen

99 Kurt Reusser, Aufgaben – das Substrat der Lerngelegenheiten im Unterricht. In: profi-L 3 (2013) 4-6, hier 5.

100 Fritz K. Oser, Franz J. Baeriswyl, Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In: Virginia Richardson (Hg.), Handbook of research on teaching 4 (2001) 1031-1065, 1046.

Argumentationen im Diskurs und beim Aushandeln vorgelegt werden. Das Lernen durch Aushandeln zielt auf das Erreichen einer Übereinstimmung verschiedener Meinungen in unterschiedlichen Situationen ab. Daraufhin folgt die Gestaltung eines Produktes durch Wort und Schrift oder kreative Medien wie Musik oder Bilder. Unter dem *Prinzip der Passung* wird das Anknüpfen am derzeitigen Wissensstand der Lernenden verstanden, dies ermöglicht eine Weiterentwicklung der Lernprozesse. Durch das *Prinzip des sozialen Austauschs* soll der kommunikative Kontext Beachtung finden. Da offene Aufgaben auf eine Weiterverarbeitung abzielen, ist es sinnvoll sich mit anderen Lernenden über die eigenen Erkenntnisse auszutauschen. Als letztes Prinzip nennt Luthiger das *Prinzip der Struktur*, mit der die Schüler*innen durch die Aufgabenstellung eine methodische Anleitung vorgelegt bekommen, an der sie sich für die Bearbeitung der Aufgabe orientieren können.¹⁰¹

Claudia Wespi und Markus Wilhelm fassten gemeinsam mit Herbert Luthiger vier Merkmale lernwirksamer Aufgaben zusammen. Jedes Merkmal weist weitere Ausprägungen auf um die Aufgaben adäquat an das Lernpotenzial der Lernenden anzupassen. Das erste Merkmal betrifft die aufzuweisende *Authentizität* von Aufgaben. Zum einen bezieht sich die Authentizität auf die Anzahl der auszubildenden Teilaspekte einer Kompetenz. So ist es möglich nur einen oder mehrere ineinandergreifende Teilaspekte zeitgleich zu erlernen, zu üben bzw. zu nutzen. Zum anderen weisen authentische Lernaufgaben eine gewisse Nähe zur Lebenswelt der Schüler*innen auf. Um die umgebende Wirklichkeit der Jugendlichen in den Fokus zu stellen, wird ein Verhältnis zwischen Fachwissen und Lebenswelt der Lernenden hergestellt. Das Merkmal *Kognition* besteht aus drei Ausprägungen: Arbeit an (Prä-)Konzepten, Wissensart und Kognitiver Prozess. Ersteres soll darstellen wie bereits vorhandene Vorstellungen der Lernenden auf deren Kompetenzentwicklung wirken sollen. Die Auseinandersetzung mit neuen Konzepten kann durch keinen bzw. zufälligen Umgang mit den Vorstellungen der Schüler*innen oder durch implizitem bzw. explizitem Anschließen an deren Vorstellungen erfolgen. Die Arbeit an Konzepten kann auch reflektierend erfolgen, wobei sich die Lernenden hierbei mit dem Prozess der Wissensveränderung auseinandersetzen. Durch die zweite Ausprägung soll die Aufgabe festlegen, ob Faktenwissen, Fertigkeiten, konzeptuelles Wissen oder metakognitives Wissen erworben werden soll. Der kognitive Prozess bestimmt die

101 Herbert Luthiger, Lern- und Leistungsaufgaben, 8-10.

kognitive Leistung, die zu erbringen ist. Hierbei wird zwischen Reproduktionsleistungen und Transferleistungen unterschieden, wobei letzteres nochmals unterteilt werden kann. Es kann beispielsweise bekanntes Wissen in bereits vorhandenen oder neuen, unbekannten Situationen eingesetzt werden. Bei kreativen Transferleistungen würde das Wissen neu strukturiert werden, um unbekannte Probleme zu lösen. Das Merkmal *Komplexität* kann durch die Strukturierung der Aufgabe und die Repräsentationsformen reguliert werden. Die Aufgabenstellung kann bereits die Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung strukturieren bzw. teilweise strukturieren und zusätzlich irrelevante Aussagen enthalten. Die Aufgabenbeschreibung kann ebenso keine Reihenfolge erkennen lassen und komplexe Satzgefüge verwenden. Zur Steuerung des Komplexitätslevels einer Aufgabe kann die zur Lösung notwendige Information entweder in derselben Repräsentationsform vorliegen wie die Aufgabenlösung selbst, oder die Information liegt in unterschiedlichen Repräsentationsformen vor, wobei die Lösung nur in einer erfolgen muss. Alternativ soll das vorliegende Wissen in eine oder mehrere Repräsentationsformen umgestaltet werden. In Bezug auf das selbstgesteuerte Lernen wird die *Differenzierung* als das letzte Merkmal für Aufgaben berücksichtigt. Der Offenheitsgrad von Aufgaben kann, ähnlich wie bei Reusser und Heuer, mittels Aufgabenstellung und Ziel der Aufgabe differenziert werden. So kann der Arbeitsauftrag eine eindeutige Arbeitsanweisung geben oder mehr Spielraum für die Bearbeitung zu lassen sowie bei der Anzahl der Lösungen variieren. Bei der Bearbeitung von Aufgaben kann des Weiteren hinsichtlich Unterstützungsmöglichkeiten differenziert werden. Schüler*innen können beispielsweise keine oder individuelle, bereits in der Aufgabe eingefügte, Lernhilfen erhalten. Es besteht auch die Möglichkeit eine Unterstützung in Form von Feedback oder dem Austausch der Ergebnisse anzubieten. Als letzte Ausprägung hinsichtlich der Differenzierung von Aufgaben wird eine Vielfalt an Lernwegen dargelegt. So sollen Aufgaben sowie Zusatzaufgaben sowohl einen Ausgleich differenter Lernvoraussetzungen schaffen als auch unterschiedliche Interessen, Lernwege und Vertiefungen zulassen.¹⁰²

102 Wespi, Luthiger, Wilhelm, Aufgabensets, 35-40.

Neben dem Berücksichtigen der Merkmale qualitätsvoller Lernaufgaben, sollten Lehrpersonen den Fokus auf den Erwerb von wenigen Teilkompetenzen setzen. Zum einen bleiben die Aufgaben dadurch übersichtlich und zum anderen lässt sich eine oberflächliche Bearbeitung, die häufig aus Zeitgründen entsteht, meiden.¹⁰³ Hier sei hinzugefügt, dass Lehrpersonen bei der Aufgabenerstellung nicht der vollständigen Erfüllung aller Merkmale bzw. Kriterien naheifern sollten. Vielmehr dienen diese dazu, Arbeitsaufträge bewusst zu gestalten und an die Bedürfnisse der Schüler*innen anzupassen. Ebenso müssen sich Lehrkräfte ins Bewusstsein rufen, dass der Kompetenzerwerb kein linearer Prozess ist und häufig eine eindeutige Zuordnung von Kompetenzen zu Aufgaben nicht vorgenommen werden kann, da Aufgaben oftmals mehrere Kompetenzen fordern und diese somit ineinandergreifen.¹⁰⁴ Daher kann eine einzige Lernaufgabe nicht ausreichen, um die gewünschte Kompetenzentwicklung zu bewirken, hierzu sind Arbeitsaufträge notwendig, die aus mehreren aufeinander aufbauenden Aufgaben mit unterschiedlichen didaktischen Intentionen bestehen.¹⁰⁵

2.2.4 Das Erstellen von Aufgabensets

Um Lehrpersonen eine Hilfestellung zu bieten, an der sie sich bei der Erstellung von kompetenzfördernden Aufgabensets orientieren können, entwickelten Wespi, Luthiger und Wilhelm ein Modell, welches eine überarbeitete Version des PADUA-Modells nach Aebli und des KAFKA-Modells nach Reusser darstellt. Das Prozessmodell bietet Unterstützung bei der Aufgabenauswahl bzw. -entwicklung hinsichtlich jener Anforderungen, die basierend auf der Lernpsychologie zu einem gelingenden Lernprozess und infolgedessen zum Kompetenzaufbau beitragen.¹⁰⁶ Bei der Auseinandersetzung mit Lernaufgaben ist es von Bedeutung die im Lernprozess vorkommenden Konzepte und Zusammenhänge zu erstellen, durcharbeiten und zu festigen. Dieser Vorgang muss didaktisch kompetent aufbereitet werden¹⁰⁷, weswegen im Folgenden das Prozessmodell nach Wespi, Luthiger und Wilhelm vorgestellt wird.

Zu Beginn eines Arbeitsauftrages wirken Konfrontationsaufgaben als Verbindungsstelle zwischen Lebenswelt und Unterricht, wodurch die Schüler*innen

¹⁰³ Kühberger, Aufgabenarchitektur, 4.

¹⁰⁴ Reusser, Aufgaben, 82 und 85.

¹⁰⁵ Wespi, Luthiger, Wilhelm, Aufgabensets, 33.

¹⁰⁶ Wespi, Luthiger, Wilhelm, Aufgabensets, 34.

¹⁰⁷ Reusser, Aufgaben, 92.

zur Beschäftigung mit realitätsnahen Problemen bzw. Situationen angeregt werden. Die strukturierte Aufgabenstellung der Konfrontationsaufgabe soll die Lernenden irritieren, neugierig machen und ihnen aufzeigen, dass ihr Vorwissen für die Lösung der Aufgabe noch nicht ausreicht. Die darauffolgende Erarbeitungsaufgabe sorgt für den Aufbau von Teilaspekten der zu erlernenden Kompetenz. Mit Lernunterstützungen und Feedback versehen, bestärkt diese Aufgabe das Ausbilden von Fachwissen sowie Fertigkeiten, das Erkennen von Zusammenhängen und das Auseinandersetzen mit verschiedenen Betrachtungsweisen. Als nächstes sieht das Prozessmodell die Bearbeitung von Vertiefungs- bzw. Übungsaufgaben vor. Hierbei ist eine Abstimmung auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen vorteilhaft. Während Vertiefungsaufgaben für variantenreiche Vertiefungsmöglichkeiten sorgen, gilt es für Übungsaufgaben den Fokus auf das Automatisieren der Kompetenzaspekte zu legen. Abschließend enthalten kompetenzfördernde Arbeitsaufträge Synthese- bzw. Transferaufgaben. Erstere führen die einzelnen Kompetenzaspekte zusammen und letztere initiieren den Gebrauch der erlernten Kompetenz in einer neuen Situation bzw. um Neues mit bereits Bekanntem zu verknüpfen. Hierzu ist es wichtig bei der Erstellung der Aufgabe auf das Zulassen mehrerer Lösungen bzw. Lösungswege zu achten. Bevor die Lernenden mit Leistungsaufgaben konfrontiert werden, sieht das Modell die Durchführung von Diagnoseaufgaben vor. Die Diagnoseaufgaben können während des gesamten Lernprozesses erfolgen und dienen zum Aufzeigen des Lernstandes der Schüler*innen.¹⁰⁸ In der Forschungsarbeit von Luthiger zu den Merkmalen guter Lernaufgaben widmet er sich auch guten Diagnoseaufgaben. Die einzelnen Aufgabenstellungen sind auf die Lernziele des Lehrplans abgestimmt und werden hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades differenziert. Zu jeder Aufgabe wird ein einheitliches Auswertungsraster angefertigt, in dem die Beurteilungskriterien für das jeweilige Lernziel präzise dargelegt werden. Sowohl die Lehrkraft als auch die Schüler*innen beurteilen mittels dreistufigen Rasters (nicht erreicht, erreicht, übertroffen) inwiefern das Lernziel bewältigt wurde. Dadurch lernen die Schüler*innen ihre Fähigkeiten einzuschätzen und das eigene Lernen zu steuern. Mit diesen Merkmalen erfolgt eine Fokussierung auf das Überprüfen der Lernzielerreichung und die Diagnose des Lernfortschritts der Lernenden, um diese mit etwaigen individuellen Fördermaßnahmen zu unterstützen.¹⁰⁹

108 *Wespi, Luthiger, Wilhelm, Aufgabensets*, 33f und 40f.

109 *Luthiger, Lern- und Leistungsaufgaben*, 11f.

Im Bereich der didaktischen Forschung zu Merkmalen und Kriterien für die Erstellung von Aufgaben finden neben den Lern- und Diagnoseaufgaben auch Leistungsaufgaben Beachtung. Da jener in Noten resultierende Aufgabentyp für die in dieser Arbeit noch zu erfolgende Planung einer Unterrichtssequenz keine Berücksichtigung findet, wird an dieser Stelle lediglich auf von Kühberger vorgeschlagene lernpsychologische Kriterien¹¹⁰ verwiesen.

2.3 Die Bedeutung von Lernmaterial

Das Kapitel *Forschungsstand* abschließend wird noch auf das Beifügen von Lernmaterial zu Lernaufgaben Bezug genommen, da wie bereits erläutert, zusätzliche Lernmaterialien wie historische Darstellungen und Quellen ein bedeutendes Element für den kompetenzorientierten Unterricht darstellen. Dementsprechend ist ihre Einbeziehung bei kompetenzfördernden Aufgabenformaten unerlässlich. Folglich sollten Lehrpersonen auch das beigefügte Material hinsichtlich ihrer Qualität prüfen. Da von den Schüler*innen eine hochwertige Arbeit erwartet wird, sollte die Lese- und Analysezeit der beigefügten Quelle oder Darstellung beträchtlich weniger als die Hälfte des für die Bearbeitung der gesamten Aufgabe beabsichtigten Zeitaufwandes in Anspruch nehmen. Des Weiteren ist es sinnvoll vorab die inhaltliche Dimension des Lernmaterials abzuklären. Schließlich erlangen die Lernenden keine Möglichkeit des Kompetenzerwerbs, wenn beispielsweise zu kurze Ausschnitte, triviale Diagramme oder informationsarme Zeitungsberichte vorgelegt werden. Bei der Erstellung von Aufgaben sollten Ablenkungen durch Illustrationen und somit Materialien, die nicht zur Bearbeitung der Aufgabe beitragen, vermieden werden.¹¹¹

¹¹⁰ Kühberger, Aufgabenarchitektur, 9.

¹¹¹ Kühberger, Aufgabenarchitektur, 9f.

3 Das imperialistische Zeitalter

3.1 Begriffsbestimmung

In Hinblick auf die in Kapitel 6 folgende beispielhafte Unterrichtssequenz sollte den Schüler*innen bereits zu Beginn des Themas bewusst sein, welche Absicht sich hinter einem imperialistisch handelnden Staat verbirgt. Hieraus folgt der für diese Arbeit essenzielle Punkt einer klaren Begriffsdefinition von Imperialismus.

In dem untersuchten Schulbuch *Zeitbilder 3* wird Imperialismus mit dem Streben eines Staates nach Gebietserweiterung bis hin zur Weltherrschaft erklärt.¹¹² Wohingegen die Schulbücher *Zeitfenster 3 duo*¹¹³ und *Geschichte für alle 3*¹¹⁴ eine Ähnlichkeit aufweisen und die Herrschaft eines Staates über andere Völker in den Fokus stellen. Das Schulbuch *Netzwerk Geschichte @ Politik 3* bringt sogar beide Definitionen in Verbindung: „Imperialismus bedeutet das Streben eines Staates (=Kolonialmacht), sich ohne Rücksicht auf andere Völker gewaltsam auszudehnen, um sie zu beherrschen sowie politisch, wirtschaftlich und kulturell zu kontrollieren.“¹¹⁵

In der fachwissenschaftlichen Literatur existieren ebenso diverse Definitionen zum Imperialismus. Herbert Lüthy beispielsweise versteht unter Imperialismus „die Politik, ein Imperium, ein Herrschaftsbereich der die Grenzen des Nationalstaates überschreitet aufzubauen und zu erhalten“.¹¹⁶ Bereits 1919 erschien folgende Definition vom österreichischen Historiker Heinrich Friedjung: „Unter Imperialismus versteht man den Drang der Völker und Machthaber nach einem wachsenden Anteil an der Weltherrschaft, zunächst durch überseeischen Besitz. Diese Begriffsbestimmung ist aber durch das Merkmal zu ergänzen, daß der Trieb zu klarem Bewußtsein gediehen, zur Richtschnur des Handelns erhoben worden ist.“¹¹⁷ Dieser *Drang* bzw. *Trieb* nach imperialer Macht führte bereits in der Antike zum gewaltigen *Imperium Romanum*.¹¹⁸

112 Alois Scheuchner, Anton Wald, Ulrike Ebenhoch, *Zeitbilder 3. Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* (Wien 2018), 43.

113 Ute Leonhardt, Robert Donner, *Zeitfenster 3 duo. Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung* (Wien 2015), 112.

114 Elisabeth Monyk, Eva Schreiner, Johannes Brzobohaty, Elisabeth Mann, *Geschichte für alle 3. Modular* (Wien 2018), 21.

115 Jutta Hofer, Bettina Paireder, *Netzwerk Geschichte@Politik 3. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung* (Österreich 2018), hier 126.

116 Herbert Lüthy, *Die Kolonisation und die Einheit der Geschichte*. In: Hans-Ulrich Wehler (Hg.), *Imperialismus* (1970) 42-55, hier 42.

117 Heinrich Friedjung, *Zit. nach Gregor Schöllgen, Friedrich Kießling, Das Zeitalter des Imperialismus* (Oldenbourg 2009), hier 1.

118 Gregor Schöllgen, *Friedrich Kießling, Das Zeitalter des Imperialismus* (Oldenbourg 2009), hier 1f.

Nach dem Theoretiker Edward Said beginnt Imperialismus nicht erst beim Handeln, sondern bereits beim „Nachdenken über, die Besiedelung von und die Aufsicht über ein Land, das man nicht besitzt, das in weiter Ferne liegt und von anderen bewohnt und besessen wird“¹¹⁹. Bei einem imperialistischen Vorgehen wird somit auf ein Land abgezielt, das rechtens nicht in eigenem Besitz ist. Zusätzlich liegt dieses bereits bewohnte Land nicht in der Nähe, das Volk kann sich über dieses Gebiet keine eigene Meinung bilden und ist somit auf eine realitätsgetreue Berichterstattung angewiesen.¹²⁰ Für Said nimmt hierbei die Kultur eine besondere Stellung ein, sie wurde vom expandierenden Imperium propagandistisch und ideologisch dazu verwendet eine Identität zu schaffen. Im Hinblick auf die Kultur achtet das Volk auf die eigene Nation und Traditionen, es werden Praktiken und Werte geteilt, die Gruppenzugehörigkeit gestärkt. Dies wiederum begünstigt ein abgrenzendes Verhalten nach außen und eine gewisse Fremdenfeindlichkeit.¹²¹

In Anbetracht der unterschiedlichen Definitionen lässt sich feststellen, dass Imperialismus ein Prozess¹²² ist, bei dem ein Staat seinen Herrschaftsbereich ausbaut und bestrebt ist, diesen dauerhaft zu sichern. Said versteht daher ein Imperium als jenen Staat, der „die effektive politische Souveränität einer anderen politischen Gesellschaft kontrolliert“¹²³. Vom 16. bis 18. Jahrhundert kamen dem die europäischen Seemächte Portugal, Spanien, Niederlande, Frankreich und England nach, als sie einen neuen Herrschaftsbereich in Gebieten Amerikas, Indiens, Australiens und Ozeaniens für sich beanspruchten, um dort ihren Einfluss zu sichern. Ehe im ausgehenden 19. Jahrhundert nochmals ein Aufkommen des Imperialismus vor allem in Afrika vonstattenging.¹²⁴ Auf der Berliner Kongokonferenz 1885 erreichte die europäische Arroganz einen Höhepunkt, der Kampf ums nationale Prestige begann.¹²⁵ Diese letzte Welle des Imperialismus folgte auf die Einflussnahme Frankreichs über Tunesien 1881 und jene Englands über Ägypten 1882. Der bislang vom europäischen

119 Said, Kultur und Imperialismus, 41)

120 Nadine Gatzweiler, Kontrapunktisches Lesen von Differenz und Hybridität – Eine Schulbuchforschung zu Imperialismus, Widerstand und Dekolonialisierung (Eckert. Beiträge 1, 2015), online unter https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/187/EB_Gatzweiler_Dekolonialisierung.pdf?sequence=1&isAllowed=y (21.8.2024), hier 9.

121 Edward W. Said, Kultur und Imperialismus: Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht (Frankfurt am Main 1994), hier 38-40 und Gatzweiler, Kontrapunktisches Lesen, 10.

122 Said, Kultur und Imperialismus, 44.

123 Said, Kultur und Imperialismus, 44.

124 Schöllgen, Kießling, Das Zeitalter des Imperialismus, 1f.

125 Hans-Ulrich Wehler (Hg.), Imperialismus (Düsseldorf 1979), 46.

Kolonialismus weitestgehend unberührte Kontinent Afrika geriet in den Fokus der imperialen Mächte.¹²⁶

3.2 Der Wandel von informeller zu formeller Herrschaft

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurden Einflussphären vorwiegend auf informelle Art geschaffen, durch indirekte Kontrolle erlangten europäischen Staaten wirtschaftliche Durchdringung. Während sich der Staat hierbei bedeckt hielt, gründeten vor allem private Gesellschaften Siedlungskolonien sowie strategische Stützpunkte und schlossen Freihandelsverträge ab. Die gegensätzliche Art der Einflussnahme, nämlich die direkte bzw. formelle Herrschaft, fand in der Öffentlichkeit wenig Anklang. Bestand allerdings eine Gefahr der eigenen wirtschaftlichen Interessen, hat sich das Zurückgreifen auf die herkömmliche Methode der formellen Kontrolle bewehrt. Im ausgehenden 19. Jahrhundert führte der Aufschluss über die Unbrauchbarkeit der informellen Herrschaftsform beim Zusammenbruch bzw. beim herannahenden Zusammenbruch von kooperierenden Regimen im kontrollierten Land zur Abwendung dieser Herrschaftsform. Um die potentielle Bedrohung der wirtschaftlichen Interessen und strategischen Position zu entkräften, empfanden es die europäischen Staaten für notwendig, zur formellen Herrschaftsform zurückzukehren. Die Stärke eines Staates wurde durch die überseeisch kontrollierten Gebiete bemessen, weshalb sie einen maßgeblichen Beitrag zum Prestige eines Staates beitrugen. Durch diesen Wechsel vom Freihandel zur direkten Inbesitznahme überseeischer Gebiete und dessen Kolonialisierung wird der Zeitraum von 1881 bis zum Ersten Weltkrieg 1914 auch *das Zeitalter des Imperialismus* genannt.¹²⁷

3.3 Die Rechtfertigung imperialistischer Bestrebungen

Die Veränderung der politischen Weltordnung durch den Imperialismus der europäischen Staaten konnte erst aufgrund von technischen Neuerungen wie Dampfschiffen, Eisenbahnen und Telegraphen vonstattengehen. Zuvor wäre ein Vorhaben, Herrschaftsgebiete dieser Größenordnung zu besitzen und vor allem effektiv zu verwalten, kaum denkbar gewesen.¹²⁸ Somit begann ein Zeitalter, in dem ein Konkurrenzkampf in den überseeischen Gebieten entstand, der maßgeblich vom

¹²⁶ Schöllgen, Kießling, Das Zeitalter des Imperialismus, 2.

¹²⁷ Schöllgen, Kießling, Das Zeitalter des Imperialismus, 50-52.

¹²⁸ Sönke Neitzel, Weltmacht oder Untergang: Die Weltreichslehre im Zeitalter des Imperialismus (Paderborn/Wien 2000), 15.

Erfolg der imperialistischen Unternehmungen beeinflusst wurde, denn Ansehen und Stärke eines Staates waren Ende des 19. Jahrhunderts von diesem abhängig. Sofern ein Staat in Europa zu einer Großmacht aufsteigen wollte, musste er seine Stellung in der außereuropäischen Welt aufwerten. Die daraus entstandenen Spannungen führten zu Zwietracht am europäischen Kontinent, was schlussendlich einen Beitrag zum Beginn des Ersten Weltkriegs leistete.¹²⁹ Aufgrund dieser innerpolitischen Relevanz informierte sich ein immer größer werdender Teil der Bevölkerung über das imperialistische Weltgeschehen in Zeitungen. Durch den ansteigenden Einfluss der Berichterstattung, konnte dieser das Volk mit Hilfe von bestimmten Darstellungen der Kriegsgegner*innen in eine Stimmung lenken, die eine aggressive Imperialpolitik fordert. Die Durchführung von direkten Inbesitznahmen musste dennoch bereits im Zeitalter des Imperialismus vor dem Volk gerechtfertigt werden. Trotz existierender kritischer Auffassungen aus der Bevölkerung konnte die Regierungspolitik generell einen Zuspruch für die imperiale Expansion wahrnehmen.¹³⁰ Einen erheblichen Beitrag zur Berichterstattung in Europa leisteten Forscher*innen, die auf gut besuchten Konferenzen ihre abenteuerlichen Erlebnisse, die klimatischen Bedingungen und Gefahren wie Krankheiten sowie feindlich agierende Einheimische schilderten. Neben diesen Konferenzen schrieben sie auch wissenschaftliche Artikel und Reiseberichte. Einem großen Interessenspunkt oblag der Kultur auf dem afrikanischen Kontinent, der durch die Berichte der Forschenden maßgeblich beeinflusst wurde. Die unbekannten Länder riefen eine Neugierde bei den europäischen Forscher*innen hervor, welche sich von diesen mehrjährigen Reisen nicht abhalten ließen.¹³¹ Neben der Abenteuerlust galt das wirtschaftliche Interesse als bedeutendster Antriebsfaktor für den Imperialismus. Zum einen konnte mit den Kolonien das Bedürfnis an Rohstoffen gedeckt werden und zum anderen wurden jene außereuropäischen Gebiete als Absatzmärkte für die Produkte der wachsenden Industrien verwendet. Aufgrund der wachsenden Bevölkerungszahlen eigneten sich die neuen Territorien für mögliche Siedlungsräume.¹³² Der Hintergedanke war profitorientiert, da sowohl das Existenzminimum als auch das Lohnniveau in den Kolonien niedriger waren als in den europäischen Ländern, kann durch die Expansion in außereuropäische Gebiete ein

129 Schöllgen, *Kießling*, Das Zeitalter des Imperialismus, 49.

130 Christoph *Methfessel*, *Kontroverse Gewalt. Die imperiale Expansion in der englischen und deutschen Presse vor dem Ersten Weltkrieg* (Göttingen 2019), hier 33 und 133.

131 *Gatzweiler*, *Kontrapunktisches Lesen*, 63.

132 Schöllgen, *Kießling*, Das Zeitalter des Imperialismus, 2.

höherer Profit erzielt werden. Schließlich galten die unorganisierten, unterdrückten und *farbigen* Arbeiter*innen als eine gute Gelegenheit zur Ausbeutung.¹³³ Ansichten wie diese boten den Grundbaustein für ein Überlegenheitsgefühl auf Seiten der Europäer*innen. Neben der Bereicherung durch Ausbeutung kamen sie nämlich einer essenziellen Pflicht gegenüber der Menschheit nach, sie förderten den Fortschritt der Menschen.¹³⁴ Dieses Vorhaben wurde unter dem Begriff der *Zivilisierungsmission* zusammengefasst. Die Europäer*innen hatten die Imagination den überseeischen fremden Völkern und Kulturen eigene Wertevorstellungen, religiöse Grundsätze und kulturelle Normen, die als überlegen angenommen wurden, aufzuzwingen.¹³⁵ Die Berufung auf die *Zivilisierungsmission* fungierte als das leitende Argument um imperialistische Militäroperationen zu legitimieren. Für die Öffentlichkeit stellte der Staat diese Expansionsbestrebungen in erster Linie als für das Wohl der, in Krisengebieten lebenden, einheimischen Bevölkerung dar. Für die Imperialpolitik des Staates waren allerdings vor allem strategische und ökonomische Motive der Antrieb hierfür.¹³⁶ Einige Teile beispielsweise der britischen Nation hatten den Drang, die Grausamkeit und das Leid der Menschen in weniger unbekümmerten Ländern zu verringern, indem sie den dortigen Heiden das Christentum bringen. Dieses Vorhaben sahen sie als ihren Dienst an der Menschheit an. Jene Missionierende nahmen an, dass Religion und die damit verbundene Zivilisation wie eine Ware weiterzureichen sei. Aufgrund der Unwissenheit der Menschen in Übersee würden diese ihre daraus resultierenden Vorteile nicht erkennen, daher sei ein gewisses Drängen notwendig.¹³⁷ Zu einem weiteren, den Anschein erweckenden Motiv, zählte das Streben nach der Unterdrückung von Sklavenarbeit auf dem afrikanischen Kontinent. Viele der beabsichtigten Ziele wurden allerdings nur in den seltensten Fällen erreicht.¹³⁸ Als ein hierzu passendes Beispiel sei die Infrastruktur erwähnt, das von den europäischen Mächten ausgebaute Verkehrsnetz entstand im Zuge der *Zivilisierungsmission*. Die Europäer*innen forcierten hier allerdings nicht den Fortschritt der Einheimischen zu fördern, vielmehr zielten sie auf verbesserte Verkehrswege ab, um Waren einfacher

133 Eduard Heimann, Rassismus und Imperialismus. In: Hans-Ulrich Wehler (Hg.), Imperialismus (1970) 97-100, hier 97.

134 Mike Hawkins, Social Darwinism in European and American Thought 1860-1945. Nature as Model and Nature as Threat (Cambridge 1997), hier 204.

135 Boris Barth, Die Grenzen der Zivilisierungsmission. Rassenvorstellungen in den europäischen Siedlungskolonien Virginia, den Burenrepubliken und Deutsch-Südwestafrika. In: Boris Barth, Jürgen Osterhammel (Hg.), Zivilisierungsmissionen. Imperiale Weltverbesserung seit dem 18. Jahrhundert (Konstanz 2005) 201-228, hier 201.

136 Methfessel, Kontroverse Gewalt, 321.

137 John Atkinson Hobson, Imperialism: A Study (Cambridge 2011), hier 208.

138 Schöllgen, Kießling, Das Zeitalter des Imperialismus, 2.

und rascher transportieren zu können.¹³⁹ Deswegen führen diese Eisenbahnlinien vorwiegend von bedeutenden Häfen an der Küste ins Landesinnere, wo die meisten Bodenschätze zu finden waren. Die Zweckmäßigkeit des ausgebauten Eisenbahnsystems diente auch zur reibungsloseren Verwaltung, zur Niederschlagung von aufständischen Einheimischen oder gar zur Eroberung und Unterwerfung neuer Territorien.¹⁴⁰ Ebenso kann die Ansiedelung von Europäer*innen und die Überführung von Missionierenden gesteigert werden. Der Eisenbahnbau wirkte sich auch positiv auf die allgemeinen gesundheitlichen Verhältnisse der in Afrika lebenden Menschen aus.¹⁴¹ Schließlich rechtfertigten die europäischen Imperialmächte ihre Aktivitäten in Übersee häufig durch ihr Engagement im medizinischen Bereich. Das Aufkommen der europäischen Medizin hatte wiederum die Auflösung der sich bereits bewährten traditionellen Medizin zur Folge.¹⁴² Die kolonialen Expansionsbestrebungen legitimierten die Staaten auch mit Hilfe von Werbung und Kolonialromanen, wodurch positiv konnotierte Vorstellungen von kolonialer Eroberung und der exotischen Territorien in die heimische Kultur einfluss. Durch den Einsatz dieser bewusst rassistischen Stereotype blieben bei der europäischen Bevölkerung Zweifel an der Expansionspolitik oftmals aus.¹⁴³

Nach Hall wurden die Einheimischen der neu entdeckten Länder in Übersee idealisiert, indem sie vom kolonisierenden Staat in gewisser Weise repräsentiert und dargestellt wurden. Das einfache Leben der Bevölkerung ist von Natürlichkeit und Unschuld bestimmt. Durch diese Natürlichkeit, aber eben auch ihrer Nacktheit werden sexuelle Fantasien geschürt, die ein Verlangen auslösen neben den Ländereien auch über die einheimischen Frauen zu verfügen. Aufgrund der ständigen Identifikation mit der Überlegenheit der Europäer*innen wird eine Differenz zwischen Erobernde und Eroberte erzeugt. Diese ist unveränderlich und unüberwindbar. Als letzten Stilisierungspunkt sei die Herabwürdigung der fremden Völker erwähnt, häufig wurden sie beispielsweise als menschenfressende Wilde dargestellt und bezeichnet. Dies führte ebenso zu einer Abgrenzung von der europäischen Bevölkerung.¹⁴⁴ Die Wirkung dieser rassischen Unterlegenheit und ethnischen Überlegenheit lässt sich noch heute

139 Gatzweiler, Kontrapunktisches Lesen, 72.

140 Friedrich Baltzer, Die Kolonialbahnen mit besonderer Berücksichtigung Afrikas (Berlin/Boston 2020), hier 17f.

141 Baltzer, Die Kolonialbahnen, 22f.

142 Gatzweiler, Kontrapunktisches Lesen, 69.

143 Methfessel, Kontroverse Gewalt, 15.

144 Stuart Hall, Ursula Mehlem (Hg.), Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2 (Hamburg 2000), hier 160-163.

auf der ganzen Welt verteilt finden.¹⁴⁵ Bereits im 17. Jahrhundert führte das Überlegenheitsgefühl, sowie die draus resultierende Pflicht die europäische Zivilisation nach Übersee zu tragen, zu einer blutigen Auseinandersetzung mit schwerwiegenden Folgen. Die englischen Kolonisten wurden in Virginia von einem gut organisierten Überfall mehrerer zusammengeschlossener, bis dahin als Verbündete geltender, Indianerstämme überrascht. Bei diesem Angriff starb ein Drittel der englischen Siedler*innen. Für die Engländer*innen wurde durch diesen Feldzug deutlich, dass ein Zivilisieren der Indianerstämme aufgrund ihrer wilden Natur nicht möglich sei. Somit wurden Zivilisierungsversuche unterlassen und die Kolonisierenden wechselten zu einer aggressiveren Expansionspolitik. In den darauffolgenden Jahrzehnten wurden die entlang der Küste lebenden Indianer*innen durch das überlegene Waffenarsenal der Europäer*innen vertrieben, dezimiert und nach unwirksamen Aufständen schlussendlich nahezu ausgelöscht. Die Engländer*innen zeigten sich schuldbewusst, schließlich konnte ein so gut organisierter und koordinierter Angriff der Indianer*innen nur ausgeführt werden, weil sie bis dahin von den europäischen Kolonisten zu zivilisierten Menschen erzogen und ausgebildet wurden. Somit übten die Europäer*innen zwar Selbstkritik, doch als Grund für die Misere wurde das Stereotyp der Wilden festgemacht. Das Konzept der Freiheit, welches der Ansicht nach ein englisches war und nur durch deren Herrschaft eingeführt werden konnte, musste daher aufgegeben werden.¹⁴⁶ Die Imperialmächte beanspruchten weiterhin riesige unbekannte Territorien für sich.¹⁴⁷ Auf das britische Interesse an Gebieten in Afrika hatte der spätere südafrikanische Premierminister Cecil Rhodes einen erheblichen Einfluss.¹⁴⁸ Cecil Rhodes handelte nach den Gesetzen der Expansion, damit ist gemeint, dass er seine eigenen Spielregeln hatte. Der Erfolg durch seine Expansionsbestrebungen gab ihm schließlich recht. Durch den Patriotismus geleitet gingen die Ziele Rhodes über eine bloße Expansion des britischen Imperiums hinaus, er verfolgte die Ausbreitung der *nordischen Rasse*.¹⁴⁹

Während die Politik des Imperialismus im eigenen Land zumeist als positiv dargestellt wurde, um diese zu rechtfertigen, so musste dies auch gegenüber anderen

¹⁴⁵ Hall, *Mehlem*, 178f.

¹⁴⁶ Barth, *Die Grenzen der Zivilisierungsmission*, 206f.

¹⁴⁷ Wehler, *Imperialismus*, 46.

¹⁴⁸ Schöllgen, *Kießling*, *Das Zeitalter des Imperialismus*, 49.

¹⁴⁹ Hannah Arendt, *Der imperialistische Charakter. Eine psychologisch-soziologische Studie*. In: *Der Monat* 3 (Berlin 1950) 24, 509–522, hier 516f.

europäischen Mächten geschehen, wenn diese mit Kritik aufkamen. In diesen Fällen beriefen sich die Befürworter*innen des Imperialismus auf das Ansehen Europas und dessen aufrechtzuerhaltenden Prestiges oder auf die Pflicht des Verbreitens von Zivilisation. So reagierte die britische Presse auf den Widerstand des französischen und russischen Staates gegen den britischen Sudankrieg mit dem Argument, dass es notwendig sei die Niederlage Italiens gegen Abessinien vergessen zu machen und somit das Ansehen Europas wieder zu stärken. Ebenso werde mit diesem expansiven Militäreinsatz eine barbarische Region mit der dadurch einkehrenden Zivilisation beglückt. Die Berichterstattung durch die Presse hatte einen erheblichen Anteil an der Darstellung und Rechtfertigung der expansiven Imperialpolitik. Sofern es galt die Ideologie der Unterwerfung anderer Völker zu befürworten, wurden dramatische Berichte über von barbarischen Menschen ermordeten Europäer*innen verfasst. Doch es erreichten auch durchaus kritische Artikel die Leserschaft, in diesen Fällen beriefen sich die Zeitungen auf die risikohaften Abenteuer der Militäreinsätze und dessen hohen Kosten, die wiederum auf die steuerzahlende Bevölkerung zurückfielen.¹⁵⁰

3.4 Der Sozialdarwinismus

Im Zeitalter des Imperialismus kristallisierte sich der *Sozialdarwinismus* zu einer Methode der Erklärung und Rechtfertigung der imperialistischen Politik heraus. Die Ansicht, dass diese expansive Politik ein *Rassenkonflikt* der Großmächte sei, wurde nicht von allen Europäer*innen vertreten. Nichtsdestotrotz stieg die Bevölkerungszahl der europäischen Nationen deutlich an, wodurch auch der Bedarf an Rohstoffen mitwuchs. Da jedoch die Welt größtenteils besiedelt war, konnte als Problemlösung für das Wachstum lediglich Eroberung, Auswanderung und Kolonisation in Betracht gezogen werden. Der Selbsterhaltungstrieb der Europäer*innen führte unausweichlich zu Krieg. Der *Sozialdarwinismus* billigte die Legitimierung für den Kampf ums Überleben und entfachte so die *Rassentheorie* und ihre wissenschaftlichen Begründungen für eine *Rassenhierarchie*, das Schicksal der *Schwarzen* Bevölkerung war bereits vorherbestimmt.¹⁵¹ Der *Sozialdarwinismus* wurde aus Charles Darwins ursprünglicher Evolutionstheorie abgeleitet, die sich unter anderem auf die natürliche Selektion bezieht. In der Tierwelt herrscht ein Kampf aller gegen alle, wobei sich nur das stärkste Tier durchsetzen kann und überlebt. Die Befürworter*innen des

¹⁵⁰ Methfessel, *Kontroverse Gewalt*, 318f.

¹⁵¹ Hawkins, *Social Darwinism*, 203f und 208.

Sozialdarwinismus sind daher davon überzeugt, dass dieser Überlebenskampf auch auf die Menschheit übergreift und die Nationen um Leben oder Tod kämpfen müssen. Dieses Gedankengut bedarf in Gesellschaften mit *gesundem* Menschenverstand oftmals gar keiner weiteren Begründung oder Argumentation.¹⁵² Aufgrund des Konkurrenzkampfes um Ressourcen wurde somit das Recht des Stärksten geltend. In dieser Phase waren ethnische Rechtfertigungen von Seiten der europäischen Staaten lediglich eine Tarnung für die eigenen wirtschaftlichen Interessen. Dem nationalen Interesse wurde somit der Vorrang zu ethnischen Merkmalen zugesprochen. Die Weltanschauung während dem Zeitalter des Imperialismus war geprägt vom Konstruieren einer moralischen Argumentation für das international und interrassisch geführte Gefecht unter Berufung auf den *Sozialdarwinismus*.¹⁵³ Diese Ideologie verstärkte sich im frühen 20. Jahrhundert durch die beginnende *Eugenikbewegung*, bei der sich jene Menschen mit *guten* Erbanlagen fortpflanzen sollten, jene Fortpflanzung von Menschen mit *schlechten* Erbanlagen galt es allerdings zu unterbinden.¹⁵⁴

3.5 Die Bedeutung von Kultur im Imperialismus

Sowohl die Auffassung, die Menschen in Übersee bedürfen einer Herrschaft durch europäische Mächte, als auch das Wissen über die *Rassentheorie*, ebenso wie Konzepte über nicht gleichrangige Völker und die Ideologie der Expansion trugen maßgeblich zum Erfolg des Imperialismus bei. Durch diese Faktoren entwickelte sich eine neue Vorstellung von Kultur, die immer wieder beispielsweise durch Kritik auf den Prüfstand gestellt oder verstärkt wurde.¹⁵⁵ Die Idee der Unterwerfung durch Europas Imperialmächte und deren Machtansprüche erlangten in den heimischen Romanen einen besonderen Stellenwert, wodurch diesen Gesichtspunkten ein Selbstverständnis in der europäischen Geschichte und Kultur verliehen wurde. Durch diese bedeutende Stellung von Kultur, die den Vorstellungen des imperialen Staates Zuspruch zuteilwerden ließ, wurde die Herrschaft in Übersee gerechtfertigt. Dies dürfte ein ausschlaggebender Grund für die zurückhaltende Kritik an der wohlthätigen Kolonialherrschaft und dessen Versuche den außereuropäischen Teil der Welt

¹⁵² Neitzel, Weltmacht oder Untergang, 82.

¹⁵³ Hawkins, Social Darwinism, 190 und 215.

¹⁵⁴ Beate Krol, Nationalsozialistische Rassenlehre. Die Geschichte der Eugenik-Verbrechen. In: Planet Wissen, 22.3.2022, online unter <https://www.planet-wissen.de/impressum/index.html> (2.7.2022).

¹⁵⁵ Said, Kultur und Imperialismus, 44.

weiterzuentwickeln gewesen sein. Die Ideale der Französischen Revolution Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit dürften an dieser Stelle etwas in den Hintergrund geraten sein. Infolgedessen konnte sich durch die neu erzeugte Kultur die Überzeugung zur Überlegenheit dermaßen festigen, dass sie eine bedeutendere Grundlage für die Ideologie des Imperialismus darstellte als das Militär, Waffen oder Geld. Die imperialistischen Prozesse wurden somit selbstverständlich und in der nationalen Kultur verankert. Die ausbeuterischen Prozesse der Kolonialisierung beliefen sich nicht ausschließlich auf die wirtschaftlichen Aspekte, sie hatten auch Einfluss auf die Kultur und Identität der Kolonisierten.¹⁵⁶

Die Wirkung der Kolonialzeit und die westliche Dominanz ist heute noch wahrnehmbar und birgt eine gewisse Schwierigkeit für die Menschen ihre eigene Identität zu entwickeln, da sie beispielsweise die Sprache der Kolonisatoren sprechen. Das Empfinden, die eigene Person als fremd wahrzunehmen, geht oftmals einher mit dem Drang nach Assimilation und Partizipation an der westlichen Welt und dessen Kultur- und Sprachstandards. Dem eigenen Selbstbild widerfährt eine Abwertung, was wiederum einer Gefährdung der eigenen Identität zur Folge hat. Um jedoch Identifikationsmöglichkeiten zu schaffen und emanzipierende Narrative zu konstruieren, muss eine Loslösung imperialistischer Perspektiven erfolgen, was sich durchaus als Schwierigkeit entpuppt.¹⁵⁷ Einen Einblick, welchen Einfluss die existierenden Perspektiven auf Menschen haben, gewährt die nigerianische Autorin Chimamanda Adichie, wenn sie von ihrer Kindheit erzählt. Früh beginnt sie zu lesen und wächst mit englischsprachigen Kinderbüchern auf. Adichie wächst mit einer imperialistischen Kultur auf, mit der sie sich nicht identifizieren kann. Ihr wird dieser westliche Einfluss erst bewusst, als sie auf Literatur von nigerianischen Autor*innen stößt und erfährt, dass auch Kinder ohne blonden Pferdeschwanz, wie sie, in Büchern vorkommen können.¹⁵⁸ Der Kultur sollte beim Thema Imperialismus besondere Beachtung erteilt werden, dadurch lässt sich erkennen, wie weitreichend der imperialistische Wirkungsradius in Gesellschaft und Identität ist.¹⁵⁹ Zeitlich gesehen hat dieser Kampf um die eigene Identität und Kultur nicht erst im Zeitalter des

¹⁵⁶ Gatzweiler, Kontrapunktisches Lesen, 12.

¹⁵⁷ Stuart Hall, Juha Koivisto (Hg.), Ideologie, Identität, Repräsentation (Hamburg 2004), hier 100 und Gatzweiler, Kontrapunktisches Lesen, 13.

¹⁵⁸ Chimamanda Ngozi Adichie, The Danger of a Single Story (TED Talk, 2009) https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?subtitle=en&lng=de&geo=de (22.7.2022).

¹⁵⁹ Gatzweiler, Kontrapunktisches Lesen, 88.

Imperialismus begonnen, denn darauf hatte der bereits im 16. Jahrhundert beginnende atlantische Sklavenhandel einen erheblichen Einfluss. Die nach Amerika geschleppten Afrikaner*innen versuchten ihre Muttersprache und Kulturen zu erhalten, sie wurden allerdings mit der Zeit in eine umfassendere afroamerikanische Kultur integriert. Ihre eigene Herkunft spielte für die Definition der neuen kulturellen Normen und Verhaltensmuster lediglich eine geringe Rolle. In der neuentstehenden Gesellschaft waren die Afrikaner*innen durch ihren Status und ihre Hautfarbe miteinander verbunden. Dies führte zu einer amerikanischen Gemeinschaft und Kultur, die allerdings markante und wichtige Merkmale der Menschen verschmelzen oder außen vor ließ. Einige Plantagenbesitzer*innen zielten darauf ab, möglichst viele verschiedene Kulturen der versklavten Menschen zu vermischen, um sie einerseits politisch zu teilen und andererseits um sie dazu zu zwingen, die eigene *Weiß*e Sprache zu erlernen. Dies ermöglichte den Plantagenbesitzer*innen die Versklavten jederzeit zu verstehen. Mit der neuentstehenden Mischkultur geht eine Anpassung an die dominante Kultur der *Weiß*en Meisterklasse einher. Diese neue Mischkultur verfügte dennoch auch über afrikanische Elemente, es wurden allerdings nur jene übernommen, die sich am besten für ein Überleben in der *Weiß*en Kultur eigneten. Es wurden beispielsweise landwirtschaftliche Praktiken, Technologien und Lebensweisen von den *Weiß*en übernommen. Gezwungenermaßen mussten sich die Afrikaner*innen auch den Arbeitsgewohnheiten, Freundschaften und Überzeugungen über die Weltordnung gegenüber ihren Herrschenden beugen.¹⁶⁰ Der atlantische Sklavenhandel hatte somit die Entstehung einer widerstandsfähigen afroamerikanischen Bevölkerung der Arbeiterklasse geschaffen, die sich ihre eigene Kultur schuf, um ein lebensfähiges Leben führen zu können.¹⁶¹ Diese Widerstandsfähigkeit ist ein essenzielles Element bei der Auseinandersetzung mit Imperialismus. Um ein Umdenken des imperialistischen Strebens zu erreichen, war die Bereitschaft der Bevölkerung vonnöten, die sich der Unterdrückung durch die koloniale Herrschaft widersetzte. Hierfür waren die Menschen sogar bereit ihr Leben zu opfern. Mit der widerständischen Bewegung wurde ihre Unabhängigkeit und Integrität der Kultur ausgebildet. Dies folgte eine tiefgreifende Konfrontation der Kolonisierenden mit der Legitimierung ihres imperialistischen Vorgehens.¹⁶²

160 Herbert S. Klein, *The Atlantic Slave Trade* (Cambridge 2010), hier 179f.

161 Klein, *The Atlantic Slave Trade*, 187.

162 Said, *Kultur und Imperialismus*, 275.

3.6 Dem Imperialismus widerfährt Widerstand

Der dem europäischen Expandieren entgegengesetzte Widerstand sei besonders zu erwähnen, dieser gerät oftmals in Vergessenheit oder wird untergraben. Dem britischen Historiker David Fieldhouse zu Folge leisteten die Kolonisierten ebenso ihren Beitrag zu den imperialistischen Handlungen der Europäer*innen, denn „die Grundlage der imperialen Autorität war die mentale Einstellung der Kolonisierten. Ihre Hinnahme zur Unterordnung machte das Imperium dauerhaft.“¹⁶³ Auf Seiten der afrikanischen Bevölkerung lassen sich allerdings einige Handlungen des Widerstandes vorfinden. So kam es 1904 im damaligen Deutsch-Südwestafrika zu einem Aufstand der dort lebenden Herero. Dieser bewaffnete Widerstand löste weitere Kriege in dem besetzten Gebiet aus. Vor allem als nach ungefähr einem halben Jahr das Volk der Nama und Oorlam ebenso zu den Waffen griff, mündete dieser Widerstand endgültig in Krieg.¹⁶⁴ Mit welcher Grausamkeit die deutschen Truppen hierbei vorgegangen waren, zeigt ein Brief des damaligen Generals von Trotha an die Herero: „Innerhalb der deutschen Grenze wird jeder Herero mit oder ohne Gewehr, mit oder ohne Vieh erschossen, ich nehme keine Weiber und Kinder mehr auf, treibe sie zu Ihrem Volk zurück oder lasse auf sie schießen.“¹⁶⁵ Der General des deutschen Kaisers wurde zwar im darauffolgendem Jahr aufgrund von öffentlicher Kritik beim brutalen Vorgehen gegen den Aufstand der Herero abberufen, dennoch wurden Überlebende in Konzentrationslager interniert und dort zur Zwangsarbeit herangezogen. Die Bevölkerung der Herero zählte vor dem Vernichtungskrieg ungefähr 60.000 - 80.000 Menschen, obwohl die genaue Anzahl an Überlebenden nicht gegeben ist, kann davon ausgegangen werden, dass lediglich 16.000 von ihnen überlebten. Die meisten Historiker*innen ordnen diesen Krieg gegen das Volk der Herero als Genozid ein.¹⁶⁶ Es verwundert nicht, wenn die Herero durch diesen brutalen Vernichtungskrieg noch heute beeinflusst sind und dieses Ereignis als katastrophal und traumatisierend wahrnehmen.¹⁶⁷

163 David K. *Fieldhouse*, *The Colonial Empires: A Comparative Survey from the Eighteenth Century* (London 1971), hier 103.

164 Mathias *Häussler*, *Der Genozid an den Herero. Krieg, Emotion und extreme Gewalt in Deutsch-Südwestafrika* (Weilerswist 2019), 7.

165 Lothar von Trotha, Befehl vom 2. Oktober 1904. Zit. nach: Mathias *Häussler*, *Der Genozid an den Herero: Krieg, Emotion und extreme Gewalt in Deutsch-Südwestafrika* (Weilerswist 2019) 190.

166 Bundeszentrale für politische Bildung, Januar 1904: Herero-Aufstand in Deutsch-Südwestafrika, 10.1.2014, online unter <https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/176142/januar-1904-herero-aufstand-in-deutsch-suedwestafrika/> (21.8.2024).

167 *Häussler*, *Genozid*, 8.

Ein weiterer Konflikt, der allerdings erfolgreich für den Widerstand ausging und somit dafür sorgte, dass das heutige Äthiopien (damals ein Teil Abessinien) nicht kolonialisiert wurde, war jener mit Italien. Im Italienisch-Äthiopischen Krieg konnten sich die äthiopischen Streitkräfte unter Menelik II. vor allem durch den glorreichen Sieg über italienische Truppen in der Schlacht bei Adua durchsetzen. Von den italienischen Gegner*innen des Kolonialismus wurde die Niederlage der eigenen Truppen sogar jubelnd gefeiert, lediglich der bittere Beigeschmack der gefangengenommenen italienischen Soldat*innen trübte deren Stimmung. Die Freilassung der Gefangengenommenen ließ Menelik auf die italienische Unterschrift eines Friedensvertrags ankommen. Die Gefangenen wurden in der Zwischenzeit rücksichtsvoll behandelt. Der wichtigste Punkt in diesem Friedensvertrag sollte die absolute Unabhängigkeit Äthiopiens sein. Mit dem Zustandekommen des Vertrags wurden die italienischen Soldat*innen aus der Gefangenschaft entlassen und rückgeführt. Folglich erkämpfte sich Äthiopien die Anerkennung ihrer Unabhängigkeit und konnte die europäische Expansionswelle stoppen. Dieser wichtige Erfolg eines afrikanischen Landes erschütterte eine Vielzahl an Menschen, vor allem wurden Politiker*innen dazu gezwungen ihre Positionen nochmals zu überdenken. Besondere Bedeutung wurde dieser kriegerischen Auseinandersetzung auf rassischer Ebene verliehen. Dieser Sieg war ein Sieg von *Schwarzen* gegenüber *Weißer*. Dieser Sieg war auch ein symbolischer, für jene *Schwarze* Unterdrückte in Gebieten, in denen der Rassismus seine extremsten Erscheinungen zeigte. Dies betraf vor allem den Süden Afrikas und die United States of America.¹⁶⁸

Durch die Niederschlagung des Aufstandes der Herero und jenem Abwehrkrieg Äthiopiens wird bereits ersichtlich, dass die Kolonialisierung durch die europäischen Mächte größtenteils gewaltsam durchgesetzt wurde. Gewalt war im kolonialen Alltag omnipräsent. Der europäische Imperialismus war stets durch den (möglichen) Widerstand der Einheimischen bedroht, weswegen eine Erforderlichkeit empfunden wurde, Aufstände erbarmungslos niederzuschlagen, Strafexpeditionen durchzuführen und blutige Exempel zu statuieren. Die Anwendung von physischer Gewalt ermöglicht die Sicherung von Herrschaft. Der gewaltsamen Expansion der Europäer*innen bzw. in folgendem Fall Großbritanniens entgegenzuwirken, gelang Kanada. Als Folgerung

168 Bahru Zewde, A History of Modern Ethiopia 1855-1991 (Oxford 2001), 81-84.

der geforderten Mitsprache erhielt Kanada 1867 den Status eines Dominion innerhalb der britischen Großmacht.¹⁶⁹ Als Dominion wurde Kanada innenpolitisch autonom und als gleichwertig anerkannt.¹⁷⁰ Im Jahr 1907 konnten sich Australien, Neuseeland und Neufundland ebenso aus der unmittelbaren britischen Herrschaft herauslösen. Dieser Status wurde im Zeitalter des Imperialismus lediglich *Weiß*en Kolonien zugestanden.¹⁷¹

169 Gabriele Metzler, Die Epoche des Hochimperialismus. In: Bundeszentrale für politische Bildung, 20.11.2018, online unter <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/280652/die-epoche-des-hochimperialismus/> (21.8.2024).

170 The Editors of Encyclopaedia Britannica, Dominion. In: Encyclopaedia Britannica, 17.8.2024, online unter <https://www.britannica.com/topic/dominion-British-Commonwealth> (21.8.2024).

171 Metzler, Hochimperialismus.

4 Rassismus

4.1 Was ist Rassismus?

Das Vereinigte Königreich und Tee weisen dieselbe Verbundenheit auf wie Österreich und das Wiener Schnitzel. Das Teetrinken in Großbritannien ist ein gefestigter Stereotyp, somit ist es nicht verwerflich zu behaupten, dass die Tasse Tee einen symbolischen Charakter der englischen Identität aufweist.¹⁷² Doch das Paradoxe daran ist, dass es tatsächlich lediglich eine einzige Teeplantage auf der ganzen Insel gibt und die erst seit 2005.¹⁷³ Somit wurde bzw. wird der Tee nach wie vor importiert und stammt nicht aus erster Hand vom Vereinigten Königreich, dennoch gehört er zur englischen Identität. Ein großer Bestandteil des Tees stammt nämlich aus Indien und verknüpft das Königreich mit einem Teil seiner Geschichte. Hinter Identität verbirgt sich eine Erzählung und dadurch in gewisser Weise eine inszenierte Selbstdarstellung. Die Identität als Verbindung zwischen *gleich* aussehenden Menschen, die gleichermaßen fühlen und sich als *Gleiche* wahrnehmen, ist somit verwerflich. Dennoch findet häufig eine Ausgrenzung von Menschen statt, indem ihnen eine Identität und Identifikation mit der Mehrheit einer Nation verweigert wird. Derartige Ausgrenzungen führten beispielsweise zur Bildung einer Schwarzen Identität.¹⁷⁴

Dass Rassismus mit dem Ausgrenzen von Menschen einhergeht, lässt sich auch in der Definition von Philomena Essed vorfinden. Für Essed ist Rassismus „eine Ideologie, eine Struktur und ein Prozess, mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige *Rassen* oder ethnische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden.“¹⁷⁵ Nach dieser Definition kann Rassismus willkürlich konstruiert werden und nach Tino Plümecke werden den *Rassen* kulturelle, biologische, politische, religiöse und psychische Eigenschaften

172 Hall, Rassismus und kulturelle Identität, 74.

173 Nina Trentmann, Britischer Tee hat es schwer in Großbritannien. In: Die Welt, 27.9.2014, online unter <https://www.welt.de/services/article104636888/Impressum.html> (21.8.2024).

174 Hall, Rassismus und kulturelle Identität, 74 und 78f.

175 Philomena Essed, Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden. In: Annita Kalpaka, Nora Räthzel (Hg.), Rassismus und Migration in Europa. Beiträge des Kongresses „Migration und Rassismus in Europa“. Hamburg, 26. bis 30. September 1990, 26 (1992) 373-387, hier 375.

zugesprochen.¹⁷⁶ Für Wulf D. Hund wird durch die Erfindung der *Rassen* deren sozialer Aspekt erkennbar, welcher eine politische Möglichkeit zur rassistischen Herabminderung bietet.¹⁷⁷ Das Prinzip der Unterschiede menschlicher *Rassen* basiert vor allem auf abweichende biologische Merkmale. Durch den Zusatz an sozialen und kulturellen Unterschieden werden die in homogenen Gruppen zusammengefassten Menschen den anderen gegenübergestellt und deren sozialen Beziehungen als unveränderlich und vererbbar dargestellt. Rassismus bildet ein System, welches in der Vergangenheit entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse sowie gesellschaftliche Hierarchien legitimieren.¹⁷⁸ Zugleich stabilisiert er ungleiche Machtverteilung, Privilegien, Ressourcen und Chancen zur Selbstverwirklichung.¹⁷⁹ Die Legitimation konnte sich aufgrund von Diskriminierung der in den homogenen Gruppen eingeteilten Menschen aufbauen. Sofern zu einer Minderheit zugehörige Menschen im Vergleich zu jenen zur Mehrheit zählenden einen eingeschränkten Zugang zu Ressourcen und geringere Gelegenheit vorfinden, an der Gesellschaft teilzuhaben, ist von Diskriminierung die Rede.¹⁸⁰ Allerdings stellt Rassismus ebenso ein System struktureller Ungleichheiten dar, welches einem durch Routinepraktiken entstandenen und fortgeführten historischen Prozess zu Grunde liegt. Die in der Gesellschaft existierenden rassistischen Strukturen können lediglich durch handelnde Personen entstehen. Unter rassistischen Praktiken werden jene Handlungen verstanden, die auf die systemisch bestehende strukturelle *Rassenungleichheit* fördernd wirken. Anders formuliert, lässt sich Rassismus feststellen, wenn Erkenntnisse, Handlungen und Verfahren stattfinden, die zur Instandhaltung und zum Ausbau eines Systems beitragen, in dem beispielsweise Weiße die Oberhand gegenüber Schwarzen haben.¹⁸¹ Die Einteilung in *Rassen* geht einher sowohl in Politik als auch in Alltagssituationen mit Machtverhältnissen, sozialer Ungleichheit, Hierarchisierungen, Wertungen und Geschichte.¹⁸² All das verdeutlicht die Unnatürlichkeit von Rassismus und zeigt diese Ideologie als ein historisches Phänomen. Schließlich wurde er durch

176 Tino Plümecke, *Rasse in der Ära der Genetik. Die Ordnung des Menschen in den Lebenswissenschaften* (Bielefeld 2013), hier 19.

177 Wulf D. Hund, *Rassismus* (Bielefeld 2015), hier 8.

178 Birgit Rommelspacher, Was ist eigentlich Rassismus? In: Claus Melter, Paul Mecheril (Hg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (Politik und Bildung, Schwalbach am Taunus 2011) 25-38, hier 29f.

179 Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel (LEO) beim Amt für Weiterbildung und Kultur des Bezirksamtes Mitte von Berlin, Elina Marmer (Hg.), *Rassismuskritischer Leitfaden. Zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora* (Hamburg/Berlin 2015), online unter https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf (27.8.2024), hier 7.

180 Rommelspacher, Was ist eigentlich Rassismus?, 30.

181 Philomena Essed, *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory* (Newbury Park 1991), hier 39.

182 Plümecke, *Rasse*, 19-22.

menschliches Denken und Handeln erschaffen und ist daher ein Produkt menschlicher Kultur.¹⁸³ Ähnlich verhält es sich mit Kultur und Nationen, da diese ebenfalls Konstrukte sind. Sie geben Menschen Orientierung, erzeugen ein Zusammengehörigkeitsgefühl und bieten die Möglichkeit zur Abgrenzung. Bevor beispielsweise die Schwarze Identität erschaffen wurde, diente die Hautfarbe nicht als Argument für Beziehungen innerhalb einer Gesellschaft. Die Akzeptanz von ethnischen Zuweisungen wird von Kindesalter an durch das alltägliche Leben erworben und liegt somit der Sozialisation zu Grunde.¹⁸⁴ Im Laufe der Zeit hat sich der Rassismus aufgrund seines dynamischen Charakters ständig verändert.¹⁸⁵ Um ein besseres Verständnis für das komplexe Konstrukt Rassismus zu erlangen, ist es durchaus sinnvoll einen Blick auf dessen Geschichte zu werfen.

Im Gegensatz zum Begriff Rassismus, der erstmals in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verwendet wurde¹⁸⁶, gibt es die Ideologie bereits deutlich länger. Obwohl in der europäischen Antike und Mittelalter zwar Fremdbilder und Stereotype Teil des Alltags waren, existierte die Ideologie Rassismus noch nicht. Die Ablehnung des Fremden lässt sich als menschliche Konstante erkennen, die beinahe in jeder Kultur auffindbar ist. So führten das Volk, die eigene Sprache und Kultur zu einer Wahrnehmung der Zusammengehörigkeit. Im antiken Griechenland und Rom wurden Fremde als barbarisch identifiziert, doch geschah dies unbeachtet der Hautfarbe. Während der Ausdruck Rassismus in den 1920er Jahren auftrat und vor allem zur Beschreibung der in Deutschland aufkommenden Ideologie des Nationalsozialismus diente, stellt die Denkweise des Rassismus ein Phänomen der in der Neuzeit europäisch besiedelten Gebiete dar.¹⁸⁷ Im Zuge der aufkommenden Menschenrechte wurde stets auf die Unzivilisiertheit der Schwarzen Bevölkerung hingewiesen, um eine Begründung für die Ausbeutung und Versklavung eines erheblichen Teils der Menschheit zu finden.¹⁸⁸ Das Menschenrechtsverständnis wurde hinsichtlich der im Zeitalter der europäischen Aufklärung entstandenen *Rassentheorien* ausgerichtet. So basierte die Definition des Menschen auf einer Weißen Sichtweise und führte zum Ausschluss gewisser Menschengruppen von grundlegenden Berechtigungen.¹⁸⁹ Die

183 Christian Geulen, *Geschichte des Rassismus* (München 2014), hier 9f.

184 Hall, *Rassismus und kulturelle Identität*, 78-80.

185 Geulen, *Geschichte des Rassismus*, 10.

186 Hund, *Rassismus*, 6.

187 Boris Barth, *Rassismus*. In: Europäische Geschichte Online (EGO), 3.12.2010, online unter https://www.ieg-ego.eu/de/threads/europa-und-die-welt/rassismus#section_9 (21.8.2024).

188 Rommelspacher, *Was ist eigentlich Rassismus?*, 25.

189 LEO, *Marmor*, *Rassismuskritischer Leitfaden*, 9.

Funktion von Rassismus liegt somit in der Legitimierung ungleicher Behandlung von Menschen einer Gesellschaft, die zur selben Zeit auf die Gleichheit aller Menschen bedacht ist. Der Entstehungsprozess der rassistischen Ideologie ist somit vor allem auf die Zuweisung biologischer Merkmale, wie die Hautfarbe, als Grundlage zur Bestimmung von Charakterzügen im Kontext der Kolonialisierung zurückzuführen.¹⁹⁰ Somit kann der im 16. Jahrhundert anwachsende transatlantische Sklavenhandel als rassistischer Akt angezweifelt werden. Vielmehr pflegten die Europäer*innen Geschäftsbeziehungen auf gleicher Augenhöhe mit afrikanischen und arabischen Händler*innen beim Kauf von versklavten Menschen an der afrikanischen Küste.¹⁹¹ Dennoch ermöglichte der transatlantische Sklavenhandel innerhalb von Jahrzehnten die Etablierung eines Arbeitssystems, welches auf die Arbeit unfreier People of Color aufbaute.¹⁹² Da im beginnenden 17. Jahrhundert beispielsweise in Großbritannien keine *Rassensklaverei* praktiziert wurde, basierte dieses Arbeitssystem nicht auf rassistischen Vorstellungen. So arbeiteten sowohl Weiße als auch Schwarze Arbeiter*innen auf der Grundlage von Verträgen auf den Plantagen Nordamerikas.¹⁹³ Doch im Laufe des Jahrhunderts entwickelte sich in den kolonialisierten Gebieten Großbritanniens, eine rassistische Gesellschaftshierarchie, bei der sich die Weiße Bevölkerung klar von der Schwarzen abgrenzte und der Begriff Schwarz mit einer rechtlosen versklavten Person gleichgesetzt wurde.¹⁹⁴ Sogar nach dem Verbot von Sklaverei versuchten Siedler*innen, wie zum Beispiel jene in Deutsch-Südwestafrika, dieser Entscheidung der Kolonialmacht entgegenzuwirken und rassistisch erzeugte Sozialstrukturen zu erhalten, um nicht ihre sozial und politisch privilegierte Position zu verlieren.¹⁹⁵

Auch wenn der europäische Kolonialismus und der transatlantische Sklavenhandel nicht in erster Linie von bewusst rassistischen Handlungen geprägt waren, wirken sie als zentrale Faktoren für die Entwicklung von Rassismus. Die Anfänge der Sklaverei wiesen vielmehr religiöse Intentionen im Gegensatz zu hierarchisierten *Rassenkonstruktionen* auf. Im Vordergrund der Auswahl von zu versklavenden Menschen stand die Missionierungsmission. Ob eine Person versklavt wurde, hing

¹⁹⁰ Rommelspacher, Was ist eigentlich Rassismus?, 26.

¹⁹¹ Klein, The Atlantic Slave Trade, 16.

¹⁹² Barth, Rassismus.

¹⁹³ Barth, Die Grenzen der Zivilisierungsmission, 207.

¹⁹⁴ Barth, Rassismus.

¹⁹⁵ Barth, Die Grenzen der Zivilisierungsmission, 221-223.

davon ab, inwiefern eine Missionierung stattfinden konnte.¹⁹⁶ Letztlich ebnete der transatlantische Sklavenhandel den Weg für den Prozess der systematischen Herabminderung der People of Color und bildet somit die Grundlage für die aufklärerischen *Rassentheorien*.

Hinsichtlich der anthropologischen Auffassung des konstruierten *Rassenbegriffs* wurde aufgrund der Hautfarbe eine Hierarchie entwickelt, bei der niederen *Rassen* eine Überforderung mit der Zivilisation zugesprochen wurde. Mit dem aufkommenden *Sozialdarwinismus* konnte der anthropologische *Rassenbegriff* auf die nächste Ebene angehoben werden.¹⁹⁷ Hierbei sollte das vor allem im 19. Jahrhundert erheblich anwachsende Überlegenheitsgefühl der Europäer*innen gegenüber anderen Völkern und Kulturen beachtet werden.¹⁹⁸ Denn ihrer Ansicht nach konnte sich die Weiße Rasse als die höherentwickelte von anderen *Rassen* evolutionsbedingt abgrenzen. Diese Sichtweise bot die Grundlage für den Nachweis der *Rassenunterschiede* in den Genen der Menschen.¹⁹⁹ Die rassistische Aufteilung der Menschheit begründet durch Gene mündete in die sogenannte *Eugenik* und dem deutschen Pendant hierzu, der *Rassenhygiene*. Durch die Fortschritte im medizinischen Bereich wird das Prinzip der natürlichen Auslese entsprechend dem *Sozialdarwinismus* gestört, wodurch nicht nur die Stärksten ihr Genmaterial weitervererben. Für *Eugeniker*innen* verbirgt sich hier der Grund ihres Handelns. Schließlich ist es ihr Ziel eine Verbesserung der Rasse zu gewährleisten. Ihren traurigen Höhepunkt erlebt die *Rassenhygiene* durch nationalsozialistische Bestrebungen wie Sterilisationen oder gar Ermordungen.²⁰⁰ In den Südstaaten der USA wuchs zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Feindschaft gegenüber People of Color, sie mündete in die Gründung der Terrororganisation Ku Klux Klan, von Weißen durchgeführte Lynchmorde und zu einer hohen Gewaltbereitschaft im Alltag. Des Weiteren wurden People of Color politische Rechte abgesprochen und das Recht auf Bildung verwehrt.²⁰¹

Rassismus beruht auf dem Prozess des Entmenslichens. Die Entmenslichung basiert zum einen auf das Fremdmachen und zum anderen auf Desozialisation, wodurch auf eine allgemeine Dekulturierung abgezielt wird und sowohl Respekt als

196 Anette Dietrich, Weiße Weiblichkeiten. Konstruktionen von „Rasse“ und Geschlecht im deutschen Kolonialismus (Bielefeld 2007), hier 139 und 149.

197 Hund, Rassismus, 14.

198 Barth, Rassismus.

199 Hund, Rassismus, 14.

200 Manuela Lenzen, Was ist Sozialdarwinismus? In: Bundeszentrale für politische Bildung, 20.10.2015, online unter <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/214188/was-ist-sozialdarwinismus/#footnote-target-9> (22.8.2024).

201 Barth, Rassismus.

auch Anerkennung unterschlagen werden.²⁰² Abschließend ist festzuhalten, dass Rassismus durch ein komplexes Gefüge entsteht und reproduziert wird, wodurch er ein weitreichenderes Problem darstellt, als ihn lediglich auf die Kolonialzeit bzw. den Imperialismus zurückzuführen. Das Problem liegt vielmehr in der europäischen Zivilisation, die zu Übertreibung und Ausbeutung neigt, ebenso wie zu Unterscheidungen in Ethnie und *Rasse*. Trotz dem Rückgriff auf kulturelle und ideologische Aspekte früherer historischer Prozesse entsteht Rassismus durch wirtschaftliche, politische und soziale Forderungen der Gesellschaft.²⁰³

4.2 Rassismus während des Imperialismus?

4.2.1 Zwangsarbeit unter der Kolonialregierung

Im Zuge imperialer Bestrebungen standen neben dem Ziel von Gebietserweiterungen vor allem wirtschaftliche Interessen im Vordergrund. Für den Westen des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts galt die kapitalistische Wirtschaftsordnung als zivilisatorischer Fortschritt der Gesellschaft. Schließlich beruht der Markt auf Arbeitsbeziehungen zwischen freien und gleichen Individuen. Ein Aufkommen an kritischen Stimmen stellte eben diesen zivilisatorischen Fortschritt durch den freien Markt in Frage, da dieser häufig mit moralisch fragwürdigen Nebenerscheinungen einherging. Durch den Fokus auf das Hauptziel eines ökonomischen Erfolges gerieten kulturelle Werte in Vergessenheit, da der Wettbewerb zu unmoralischen Versuchen animierte, um die Konkurrenz unter allen Umständen zu übertreffen.²⁰⁴ Der eklatante Anstieg an Publikationen, die im Zuge der Wissenschaft Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Europäer*innen und den afrikanischen Einwohner*innen aufgreifen, förderte die allmählich entstehenden *Rassentheorien*, die wiederum europäische Zivilisierungsbestrebungen anzweifeln. Die rassische Grundveranlagung einiger überseeischer Völker ließ die Frage aufkommen, ob sie überhaupt dazu im Stande wären, sich in die fortgeschrittene und wertvolle europäische Kultur zu integrieren und diese sinnhaft zu nutzen.²⁰⁵ Vor allem durch das deutschnationale Überlegenheitsgefühl geprägt, ließ sich der deutsche

202 Hund, Rassismus, 83 und 91.

203 Essed, Understanding everyday racism, 11f.

204 Niels P. Petersson, Markt, Zivilisierungsmission und Imperialismus. In: Boris Barth, Jürgen Osterhammel (Hg.), Zivilisierungsmissionen. Imperiale Weltverbesserung seit dem 18. Jahrhundert (Konstanz 2005) 33-54, hier 33 und 36.

205 Barth, Die Grenzen der Zivilisierungsmission, 203f.

Kolonialpropagandist Paul Rohrbach von rassistischen Konzepten hinreißen und betonte einen Imperialismus, der sich auf diese bezieht. Somit galt sein Interesse an der afrikanischen Bevölkerung, um durch die Menschen ökonomische Gewinne sowohl durch den Konsum von Importwaren als auch durch das Produzieren von Exportwaren zu erzielen. Seiner Ansicht nach war es den Europäer*innen aufgrund des tropischen Klimas nicht möglich zu arbeiten, weswegen die Afrikaner*innen ihre *Faulheit* ablegen und den Arbeiten nachgehen sollten. Dies kann durch Zwang erfolgen, prinzipiell wäre es jedoch von Vorteil, wenn die Arbeiten durch wirtschaftliche Anreize stattfinden. Die Kolonialverwaltung war dafür zuständig, den Afrikaner*innen den Zugang zu Krediten zu ermöglichen, um sich dadurch Importwaren leisten zu können und sich im Gegenzug zur Abarbeitung ihrer Schulden als Lohnarbeiter*innen zu verpflichten. All dies sollte die Kolonialwirtschaft vorantreiben und die Weiße Nation bereichern. Das afrikanische Volk an Lohnarbeit und Marktproduktion zu gewöhnen, war ebenso für die französischen Kolonisierenden ein bedeutsamer Bestandteil der *Zivilisierungsmission*, für den List und Zwang notwendig erschien. Um der Rolle in einer kapitalistischen Gesellschaft nachzukommen, war für die Europäer*innen ein gewisser Grad an Zivilisierung notwendig, der durch Bildung erreicht wurde. In den kolonialen Gebieten hingegen fürchteten sich die Kolonisierenden davor, dass die Alphabetisierung von Schwarzen zur Entstehung von Aufständen beitragen könnte und gebildete Afrikaner*innen eine Euphorie für die Ideale der Französischen Revolution entwickeln könnten. Daher setzten die Kolonialregierungen in erster Linie auf Zwangsarbeit und beriefen sich auf die fehlende Veranlagung der Schwarzen Bevölkerung zu arbeiten, weswegen wirtschaftliche Anreize keinen Erfolg aufwiesen. Angesichts der niedrigen Löhne durch die Kolonialverwaltung obliegt die Ablehnung des kolonialen Arbeitsmarktes durch die Afrikaner*innen einer ökonomisch rationalen Entscheidung.²⁰⁶ Für Rohrbach war letztlich klar, dass die Schwarze Bevölkerung nicht zivilisiert und von grundlegender Bildung ausgeschlossen werden sollte. Trotz seiner rassistischen Feindseligkeit gegenüber People of Color, äußerte er sich gegen einen Vernichtungskrieg der Herero bei ihrem Widerstandsversuch im Jahr 1904. Der Grund für diese Positionierung war simpel: die Ermordung von Afrikaner*innen hatte die Dezimierung an Arbeitskräften zur Folge.²⁰⁷ Die Kolonialregierung Deutsch-Südwestafrikas sorgte 1907 mit dem Erlass von diskriminierenden Verordnungen für

206 Petersson, Markt, Zivilisierungsmission und Imperialismus, 39-42.

207 Barth, Die Grenzen der Zivilisierungsmission, 226.

eine rassistische Rechtsordnung, die einen Arbeitszwang sowie die Überwachung der Afrikaner*innen ermöglichte und deren sozialen Aufstieg verhinderte.²⁰⁸ Mit den Verordnungen waren die Afrikaner*innen erstmals unmittelbar dem deutschen Gesetz untergeordnet. Diese Maßnahme setzte sich zum Ziel jegliche ihrer Lebensbereiche zu kontrollieren und zu ermitteln, wo sie ihre Arbeit verrichteten bzw. ob sie dieser nachgingen.²⁰⁹ Mit den Verordnungen ging in gewissermaßen der Anspruch an Züchtigung von Arbeitskräften einher. Zusätzlich gab es keine konkrete Begriffsdefinition von Misshandlung, weswegen dieses Vergehen rechtlich kaum geahndet werden konnte. Außerdem stand die Kolonialregierung nicht gerade abweisend gegenüber körperlicher Züchtigung.²¹⁰

4.2.2 Die Ehe zwischen Schwarzen und Weißen

Die Darlegung von Phänomenen in der Kolonie Deutsch-Südwestafrika nimmt eine beispielhafte Stellung ein, da sie sich auch in ähnlicher Form in weiteren europäischen Kolonien vollzogen. So war es jenen Europäer*innen möglich, die in ihrem Heimatland keinen Fuß fassen konnten, durch die Auswanderung in die Kolonien einen sozialen Aufschwung aufgrund der überlegenen *Rasse* zu erleben. Otto Reiner war einer dieser Europäer*innen. In den Kolonien ließ er *People of Color*, wenn notwendig auch erzwungen, für ihn arbeiten und sein Vermögen vergrößern. Reiner war stolz auf seine *Rasse*, weswegen er Affären mit Afrikaner*innen strikt ablehnte. Seiner Ansicht nach war der Verlust des *Rassebewusstseins* für Menschen aus Europa das Fürchterlichste, schließlich konnten sie sich dadurch keinen Respekt mehr verdienen. Aus Mischehen hervorgegangene Kinder sind für ihn *Bastarde* und übernehmen nur die schlechten Eigenschaften beider *Rassen*.²¹¹ Um die soziale Stellung der aus einer Mischehe hervorgegangenen *Mischlingen* vollzog sich eine rege Debatte. In erster Linie hing diese vor allem mit der sexuellen Beziehung zwischen Weißen Männern und indigenen Frauen in den Kolonien zusammen, da ein Verhältnis zwischen Schwarzen Männern und Weißen Frauen als derartig unmoralisch und somit unvorstellbar angesehen wurde. Diese extreme Ansicht entwickelte sich aufgrund der symbolischen Bedeutung

208 Dietrich, *Weißer Weiblichkeit*, 194f.

209 Jürgen Zimmerer, Von Windhuk nach Warschau. Die rassistische Privilegiengesellschaft in Deutsch-Südwestafrika, ein Modell mit Zukunft? In: Frank Becker (Hg.), *Rassenmischehen-Mischlinge-Rassentrennung. Zur Politik der Rasse im deutschen Kolonialreich* (Stuttgart 2004) 97-123, hier 113.

210 Dietrich, *Weißer Weiblichkeit*, 197.

211 Barth, *Die Grenzen der Zivilisierungsmission*, 224f.

des weiblichen Körpers als Sinnbild für den deutschen Volkskörper. Da außereheliche *Beziehungen* häufig erzwungen sowie von Gewalttaten und Vergewaltigungen geprägt waren, konnte die Kolonialregierung zumindest durch die Institution Ehe mittels Rechtsverordnungen eingreifen. Schließlich erzeugten die Nachkommen der Weißen Kolonialherren Problematiken in Bezug auf deren *rassischen* Identitätszuweisung und *rassenpolitischen* Einordnung. Im Sinne der *rassenpolitischen* Ziele wurden letztlich Mischehen verboten und somit ein Schritt in Richtung Erhalt der Weißen Vormachtstellung in den Kolonien vollbracht. Mit diesem Erlass wurde gleichzeitig ein Verhaltenskodex für Weiße Männer hinsichtlich der Achtung ihrer Moral gegenüber der eigenen *Rasse* erzeugt.²¹² Trotz der um 1900 ähnlich aufkommenden Debatte bezüglich der Angst um die Verschmutzung des Blutes der eigenen *Rasse* mit jenem der afrikanischen, wurde in den britischen Kolonien kein Mischeheverbot wie in den deutschen erlassen. Neben Vergewaltigungen von Afrikaner*innen missbrauchten britische Kolonialbeamte des Öfteren ihre Macht, um die Frauen von afrikanischen Männern zur Verfügung gestellt zu bekommen. Im Jahr 1916 wurde ein solcher Vorfall vor Gericht behandelt, allerdings ohne Erfolg, der Kolonialbeamte wurde freigesprochen.²¹³

4.2.3 Eugen Fischer und die Rehobother Baster

Dass die Idee von *Rassen* ein Konstrukt von Menschenhand ist, wurde bereits dargelegt. Die zur damaligen Zeit moderne Wissenschaft trug das notwendige Wissen für den Nachweis des Bestehens von *Rassen* bei. Am Ende des 19. Jahrhunderts wirkten diese wissenschaftlichen Erklärungsansätze maßgeblich in politischen Debatten und Handlungsfeldern. Sie formten die Eindrücke der Gesellschaft sowohl als kollektiv als auch individuell und steuerten somit die politischen Erfahrungen und Handlungen der Europäer*innen.²¹⁴ Ein großes wissenschaftliches Interesse erweckten die in den 1860er Jahren aus den Grenzregionen der britischen Kapkolonien ins spätere Deutsch-Südwestafrika emigrierenden Nachkommen von Weißen Männern mit indigenen Frauen. Mit ihrer Emigration versuchten sie dem wachsenden Druck der europäischen Siedler*innen zu entfliehen.²¹⁵ Vor der Zeit der

212 Dietrich, *Weißer Weiblichkeit*, 205, 217 und 230.

213 Ulrike Lindner, *Koloniale Begegnungen. Deutschland und Großbritannien als Imperialmächte in Afrika 1880-1914* (Globalgeschichte 10, Frankfurt/New York 2011), hier 337f.

214 Dietrich, *Weißer Weiblichkeit*, 157 und 172.

215 Barth, *Die Grenzen der Zivilisationsmission*, 220.

deutschen Kolonialherrschaft gründeten bereits übersiedelte Europäer*innen Familien mit deren Töchtern, schließlich wurden sie als achtenswerte Ehefrauen angesehen. Diese Gemeinschaft gehörte dem christlichen Glauben an und sah sich der europäischen Kultur zugeordnet. Somit wurden die Nachkommen dieser Ehen bis zu den aufkommenden und sich verschärfenden Debatten zur *Rassenfrage* als Mitglieder der Weißen Gesellschaft anerkannt.²¹⁶ Anhand des Beispiels dieser Nachkommen, den sogenannten *Rehobother Baster*, lässt sich die Beeinflussung und Steuerung der Sicht- und Verhaltensweise der europäischen Siedler*innen durch rassistische Vorannahmen erkennen. Denn obwohl sie bei der Niederschlagung der Aufstände der Herero und Nama auf der Seite der deutschen Kolonialmacht standen und von dieser sogar des Öfteren für gefährliche Vorstöße eingesetzt wurden, änderte sich ihre soziale Stellung im 20. Jahrhundert vor allem durch den deutschen *Rassenforscher* Eugen Fischer.²¹⁷ Seine Forschungen zu den Folgen von *Rassenmischung*, deren Annahmen Fischer mit Hilfe der Rehobother Baster zu belegen versuchte, nahmen erheblichen Einfluss auf die *Rassenpolitik* und den späteren Nationalsozialismus. Mit dieser 1908 begonnenen Untersuchung wies er geistige und körperliche Merkmale nach, die er mit unveränderbaren *Rassenunterschieden* erklärte.²¹⁸ In seiner Forschungsarbeit führte Fischer Abstammungsstudien durch und bediente sich an umfangreichen Schädelvermessungen der Rehobother Baster. Letztlich egalisierte er Fähigkeiten und Fertigkeiten wie Sprachen, lesen und rechnen in kürzester Zeit zu lernen bzw. Maschinen sorgfältig zu bedienen, indem er auf die Minderwertigkeit der People of Color bestand. Eine Vermischung des Weißen Blutes mit jenem der Baster würde seiner Ansicht nach zum Untergang von kulturellen und geistigen Gütern führen. Daher sei es von Bedeutung Mischlinge der afrikanischen Bevölkerung zuzuordnen. Seine Rückschlüsse zog er nicht aufgrund seiner Forschungsarbeit, vielmehr basierten diese auf ideologischen Einflüssen.²¹⁹

4.2.4 Völkerschauen und ihr Beitrag zur Förderung von Rassismus

Vor allem die Unterschichten der Weißen Rasse bekamen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Chance geboten, Überlegenheitsgefühl hautnah zu erleben. Spektakel, bei denen Menschen unterschiedlicher sozialer Herkunft gemeinsam die

²¹⁶ Lindner, *Koloniale Begegnungen*, 327.

²¹⁷ Barth, *Die Grenzen der Zivilisierungsmission*, 220.

²¹⁸ Dietrich, *Weißer Weiblichkeit*, 209f.

²¹⁹ Barth, *Die Grenzen der Zivilisierungsmission*, 220.

Errungenschaften der eigenen Kultur einer fremden vergleichend gegenüberstellten und sich die eigene als weiterentwickelt herauskristallisierte, erfreuten sich großen Andrangs. Trotz der vermeintlichen Erzeugung von Gemeinschaftsgefühl wurden die sozialen Unterschiede lediglich überdeckt und der Kern des Problems blieb unbeachtet. Dennoch nahm die Popularität der sogenannten *Völkerschauen* zu.²²⁰ Diese Inszenierungen präsentierten in üppigen Vorführungen sowohl außereuropäische Männer und Frauen als auch Kinder.²²¹ In diesen Zurschaustellungen wurden die vorgeführten Menschen möglichst exotisch dargestellt, folglich boten sie die Grundlage für den Ausbau an rassistischen Ansichten, bei denen sich die europäischen Zuschauer*innen hierarchisch abgrenzen und sich als Norm begreifen konnten.²²² Die Darbietung der fremden Völker als rückständig, wild, schwach und bedrohlich rief beim Publikum das Gefühl des eigenen Fortschritts und der eigenen Zivilisiertheit hervor. Um die Zuschauer*innen hierbei mit höchster Authentizität zu bestärken, dienten bereits im Vorhinein einstudierte Abläufe. So wurde das Publikum durch inszenierte Szenen und erfundene Bräuche bei Laune gehalten.²²³ Der Erfolg dieser Spektakel lässt sich durch das Empfinden einer mit Gefahr versehenen Reise in ferne Völker erklären, wobei lediglich der Gang in den Zoo notwendig war.²²⁴ Nun konnte das Fremde durch unterhaltsames Beobachten erfahren werden, was bislang nur bei seltenen Tieren der Fall war.²²⁵ Trotz der zahlreichen Schaulustigen meldeten sich auch Stimmen zu Wort, die den *Menschenzoos* kritisch begegneten. So erschien das Werk *Ashantee* von Peter Altenberg im Jahr 1897, welches der Literat nach der Begegnung mit einer in Wien ausgestellten Menschengruppe aus Afrika, der Ashanti, verfasste. In diesem hielt er die rassistisch inszenierte Vorführung der *Paradies-Menschen*²²⁶ unter unmenschlichen Bedingungen fest. So durften die ausgestellten Afrikaner*innen trotz niedriger Temperaturen ausschließlich ihre dünnen Leinentücher anziehen. Das

220 Wulf D. *Hund*, *Wie die Deutschen Weiß wurden*. Kleine (Heimat)Geschichte des Rassismus (Stuttgart 2017), hier 99f.

221 Aischa *Ahmed*, *Arabische Präsenzen in Deutschland um 1900*. Biografische Interventionen in die deutsche Geschichte (Global- und Kolonialgeschichte 3, Bielefeld 2020), 157.

222 Susann *Lewerenz*, *Völkerschauen und die Konstituierung rassifizierter Körper*. In: Torsten *Junge*, Imke *Schmincke* (Hg.), *Marginalisierte Körper*. Beiträge zur Soziologie und Geschichte des anderen Körpers (Münster, 2007) 135-153, hier 135f.

223 *Ahmed*, *Arabische Präsenzen*, 155 und 157f.

224 *Hund*, *Wie die Deutschen Weiß wurden*, 103.

225 Renate *Maulick*, Peer *Zickgraf*, *Das Herz der Finsternis*. Die medialen Masken des Rassismus in Deutschland und Belgien. In: *Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler*, 15.10.2002, online unter <https://www.bdwi.de/forum/archiv/archiv/441550.html> (23.8.2024).

226 Peter *Altenberg*, *Ashantee* (Berlin 1897), hier 28.

Tragen von Schuhen oder Kopftüchern entsprach nicht dem europäischen Bild der *Wilden*.²²⁷

4.2.5 Die Kongogräuel von König Leopold II.

Indem die *Völkerschauen* eine rassistische Bevölkerung beflügelte, profitierte der belgische König Leopold II. von der Akzeptanz bei seinem Vorhaben einen Kolonialstaat Kongo zu gründen.²²⁸ Sein imperiales Streben entwickelte sich zum einen aus der Begierde, sich an den ausgiebigen Ressourcen zu bereichern, und zum anderen aufgrund des europäischen Konkurrenzkampfes in Bezug auf die letzten Kolonialgebiete Afrikas. Im Jahr 1879 reiste der in Großbritannien geborene Journalist Henry Morton Stanley nach Zentralafrika, um eine Expedition durchzuführen, bei der er im Auftrag des belgischen Königs durch zumeist erzwungene Verträge Territorien erlangte. Für den Erwerb des enormen Grundbesitzes investierte Leopold II. reichlich Geld aus seinem Privatvermögen, weswegen ein profitabler Erfolg umso wichtiger für ihn war. Aus kapitalistischen Gründen veranlasst, galt es, die Kongoles*innen zur Arbeit zu zwingen, indem unmenschliche Methoden einschließlich Mord und Folter zur *Motivation* beitragen sollten.²²⁹ Das brutale Vorgehen konnte vor allem durch das aus Belgien ausgewanderte Klientel erklärt werden. So schlug es in erster Linie jene Menschen nach Afrika, die im belgischen Mutterland keinen Fuß fassen konnten. Die überwiegend männlichen Siedler wiesen nicht selten einen Hang zur Gewalt auf, mit der sie den Weg einer Machtorganisation aus Militär und Bürokratie ebneten.²³⁰ Mit der *Force Publique*, bestehend aus Schwarzen Kämpfer*innen und Weißen Vorgesetzten, wurde die Ordnung im belgischen Kongo aufrechterhalten. Die Armee war angewiesen, jeder getöteten Person die rechte Hand abzuhacken, um einen Beweis bzw. eine Erklärung für die verschossene Munition zu liefern. Mit dieser Regel sollte verhindert werden, dass die Kämpfer*innen auf die Jagd gingen bzw. Patronen für einen Aufstand sammelten. Bis die Hände von einem Weißen Vorgesetzten gezählt wurden, verging häufig eine lange Zeit, weswegen sie zum Zwecke der Haltbarkeit geräuchert wurden.²³¹ Um möglichst hohen Profit zu erzielen, wurden zu produzierende Tagesquoten eingeführt. Jene Dörfer, die diese nicht erreichen

227 Altenberg, Ashantee, 14.

228 Maulick, Zickgraf, Das Herz der Finsternis.

229 Georges Nzongola-Ntalaja, The Congo from Leopold to Kabila. A People's History (London/New York 2007), hier 14-16 und 20.

230 Maulick, Zickgraf, Das Herz der Finsternis.

231 Adam Hochschild, Schatten über dem Kongo. Die Geschichte eines der großen, fast vergessenen Menschheitsverbrechen (Stuttgart 2009), hier 235f.

konnten, mussten mit menschenverachtenden Konsequenzen rechnen. Die Maßnahmen schlossen Vergewaltigung, Körperverletzung, Körperverstümmelung, Mord und Brandstiftung mit ein.²³² König Leopold II. wusste oftmals nicht über die Grausamkeiten Bescheid, so reagierte er nach Angaben seines Militärberaters auf eine ihm vorgelegte Karikatur, die ihn beim Abschlagen von Händen mit einem Schwert darstellte, mit den Worten: „Hände abhacken, das ist idiotisch! Ich würde eher alles übrige abschneiden, aber doch nicht die Hände. Genau die brauche ich doch im Kongo!“²³³ Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Sklavenarbeit im Kongo einen beachtlichen Beitrag zum Wirtschaftswachstum und zur Entwicklung Belgiens beigetragen hat.²³⁴

4.3 Rassismus in der modernen Gesellschaft

Wie bereits dargelegt, lässt sich Rassismus gegen People of Color auf eine lange Entstehungsgeschichte zurückführen, die ihren Anstoß vor allem durch die europäische Kolonialzeit erlangte und dessen Diskurs bis heute sowohl auf der gesellschaftlichen als auch der politischen Agenda einen Platz einnimmt. Im deutschsprachigen Raum wird Rassismus in erster Linie im Kontext des einstigen Nationalsozialismus verstanden. In Anbetracht dieser heiklen Vergangenheit meidet eine Vielzahl an Menschen dieses Thema, wodurch eine kritische und selbstreflektierte Konfrontation mit Rassismus ausbleibt. Zudem überwiegt in der Bevölkerung die Überzeugung, dass rassistische Akte vorsätzlich stattfinden bzw. von dem Glauben an die Existenz von *Rassen* abhängen. Allerdings obliegt eine Reflexion über rassistisches Handeln allen Bürger*innen, da Diskriminierung hauptsächlich unbewusst und unbeabsichtigt auftritt.²³⁵ Nach dem Untergang des nationalsozialistischen Regimes lässt sich ein Rückgang von Rassismus erkennen. Aufgrund des Misserfolges des rassistischen Systems bestand offenkundiger Rassismus lediglich durch die südafrikanische *Apartheid* aufrecht, welche ab 1948 zu einer strikten Trennung zwischen Weißer und Schwarzer Bevölkerung führte. Hinsichtlich der Rückläufigkeit der *Rassentrennung* in den 1960er Jahren in den USA

232 Nzungola-Ntalaja, *The Congo from Leopold*, 22f.

233 Leopold II., Zit. nach: Adam *Hochschild*, *Schatten über dem Kongo: Die Geschichte eines der großen, fast vergessenen Menschheitsverbrechen* (Stuttgart 2009), 319.

234 Nzungola-Ntalaja, *The Congo from Leopold*, 23.

235 LEO, *Marmor*, *Rassismuskritischer Leitfaden*, 7.

scheint sich die westliche Welt von offenem Rassismus abzuwenden.²³⁶ Dennoch bleiben politisch rechtsgerichtete Strömungen bestehen, die sich in offen rassistischen Organisationen zusammenfanden. Dem wissenschaftlichen Rassismus widerfuhr vermehrt Kritik, weshalb dieser ebenso in einen Abnahmeprozess mündete. Neben diesen Rückgängen an Rassismus etablierten sich neue Formen der Differenzierung von Menschen, der sogenannte *Rassismus ohne Rassen*. Die Trennung der Menschen erfolgt nun nicht länger aufgrund von biologischen Merkmalen, vielmehr entwickelte sich ein Rassismus auf der Basis von kulturellen Argumentationsmustern.²³⁷ Diese neuartige, jedoch ebenso ein Hierarchiesystem schaffende, Unterscheidung und Fremdenfeindlichkeit durch kulturelle Anhaltspunkte lässt sich auch unter dem Begriff *Neorassismus* zusammenfassen.²³⁸ Von der Angst einer Überfremdung der eigenen Kultur beflügelt, liegt der Fokus der neorassistischen Ideologie vor allem auf der Ablehnung von Zuwanderung. Aufgrund der sich ausdehnenden Abwendung vom offenen Rassismus sieht die neue Strömung des *Rassismus ohne Rassen* keine rassistischen Pogrome vor. Dennoch mündete die Debatte über die Asylpolitik in den beginnenden 1990er in Deutschland in rassistischen Pogromen gegen Asylwerber*innen und Immigrant*innen.²³⁹ So ereignete sich Ende August 1992 ein skrupelloser und Menschenleben gefährdender Angriff von neorassistischen Sympathisant*innen auf ein Wohnheim für vietnamesische Vertragsarbeiter*innen. Durch das zögerliche Verhalten der Polizei konnte das Gebäude sowohl mit Steinen als auch Brandsätzen beworfen und somit in weiterer Folge in Brand gesteckt werden. Die attackierenden Gruppierungen verhinderten den Löschvorgang der Feuerwehr. Den 120 eingeschlossenen Frauen, Männern und Kindern gelang die Flucht auf das Dach.²⁴⁰

Einen ausschlaggebenden Grund für diesen grausamen Angriff lässt sich im Argumentationsmuster der neorassistischen Strömung vermuten. Obwohl der Unterschied zwischen den Wertigkeiten der verschiedenen *Rassen* nicht länger in biologischen Merkmalen verwurzelt ist, beziehen sich neorassistische Argumentationen häufig auf von Geburt an existierende, instinktive Verhalten, welche

236 Barth, Rassismus.

237 Christian Koller, Rassismus (Stuttgart/Paderborn 2009), hier 89.

238 Steffen Preuß, Bärbel Völkel, Tony Pacyna, Einleitung. In: Bärbel Völkel, Tony Pacyna (Hg.), Neorassismus in der Einwanderungsgesellschaft. Eine Herausforderung für die Bildung (Kultur und Soziale Praxis, Bielefeld 2017) 7-34, hier 10.

239 Stefan Gaitanides, Rechtspopulismus und Neorassismus. In: Sozialmagazin 19 (1994) 12, 52-56, hier 54f.

240 Heike Kleffner, Ein Trauma, das bis in die Gegenwart reicht. In: Amnesty International Deutschland e. V., 19.8.2022, online unter <https://www.amnesty.de/informieren/amnesty-journal/deutschland-rassismus-neonazis-pogrom-rostock-lichtenhagen> (23.8.2024).

sich aggressiv gegenüber dem Eindringen von größeren, fremden Populationen in das eigene Territorium äußern. Dieses Verhalten lässt sich ebenso im Tierreich erkennen. Die Errungenschaften der westlich-europäischen Kultur scheinen durch die in Massen einwandernden Menschen *niedrigerem* Zivilisationsniveaus gefährdet.²⁴¹ Die Entstehung von neorassistischem Gedankengut hängt vor allem mit der zunehmenden Einwanderung in den 1950er und 1960er Jahren, die sich durch den Wirtschaftsaufschwung und den Arbeitskräftemangel nach dem Zweiten Weltkrieg erklären lässt, zusammen. Die Zugewanderten kamen nicht nur aus wirtschaftlich schwächeren Gebieten Europas, sondern auch aus den ehemaligen europäischen Kolonien. Nach dem Ende des Kalten Krieges gab es weiteren Zuzug aus den bis dahin kommunistisch geführten Ländern. Mit diesem stetigen Wachstum fand sich das Einwanderungsthema auf der politischen Agenda wieder. Die ökonomische Sichtweise begrüßte den wachstums- und wohlförderungsfördernden Effekt für den Arbeitsmarkt. In Anbetracht der Finanzierung von Pensionen stand die Sozialpolitik den Zugewanderten positiv gegenüber und vor allem religiöse Kreise betonten den Einwandernden, unter Rücksichtnahme der Menschenrechte, den Aufenthalt zu ermöglichen. Nichtsdestotrotz mehrten sich kritische Ansichten, die den Abfall der nationalen Identität, weniger Arbeitsplätze für die Einheimischen und eine steigende Kriminalitätsrate vermuteten. Vor allem die unteren Bevölkerungsschichten sahen sich durch gewisse Boulevardmedienberichte in ihren Überfremdungsängsten und fremdenfeindlichen Alltagsverhalten bestärkt.²⁴²

Auch in den vergangenen Jahren lässt sich eine steigende Zustimmung für die neorassistische Ideologie erkennen. Diese rechtspopulistischen Strömungen führen in ganz Europa zu einem Aufstreben der jeweiligen politischen Parteien.²⁴³ Dies lässt sich beispielsweise an der steigenden Wählerschaft der politisch rechten AfD (*Alternative für Deutschland*)²⁴⁴ in Deutschland verorten. Ebenso konnte die FPÖ (Freiheitliche Partei Österreichs) bei den Nationalratswahlen 2017 einen Stimmenzuwachs verzeichnen, ehe sie 2019 wieder einen Verlust zunehmen mussten.²⁴⁵ Die Italien-Wahl 2022 weist gleichermaßen die Tendenz zu den politisch rechten Parteien auf, so konnte Giorgia Meloni mit ihrer postfaschistischen FdI (*Fratelli*

241 Gaitanides, Rechtspopulismus und Neorassismus, 53-55.

242 Koller, Rassismus, 94.

243 Gaitanides, Rechtspopulismus und Neorassismus, 52.

244 Frank Decker, Wahlergebnisse und Wählerschaft der AfD. In: Bundeszentrale für politische Bildung, 2.12.2022, online unter <https://www.bpb.de/themen/parteien/parteien-in-deutschland/afd/273131/wahlergebnisse-und-waehlerschaft-der-afd/> (23.8.2024).

245 Bundesministerium für Inneres (BMI), Nationalratswahl 2019, online unter <https://www.bundeswahlen.gv.at/2019/> (23.8.2024).

d'Italia) durch den Zusammenschluss mit weiteren rechtspopulistischen Parteien fast 44 Prozent der Stimmen erlangen.²⁴⁶

Allerdings verläuft parallel ein wachsendes Aufkommen jener Stimmen, die sich gegen Rassismus einsetzen. So mündete der im Jahr 2020 durch Polizeigewalt herbeigeführte Mord an den Afroamerikaner George Floyd auch im deutschsprachigen Raum in der Entfaltung eines Rassismuskurses.²⁴⁷ Mit Hilfe der Sozialen Medien bewirkte die rasche Verbreitung der Videoaufnahme, die die Tat festhielt, eine der größten Protestbewegungen in allen US-Bundesstaaten sowie Demonstrationen in vielen anderen Ländern der Welt.²⁴⁸ Die Black Lives Matter-Bewegung nahm jedoch bereits sieben Jahre zuvor ihren Anfang, als der Mitarbeiter eines Sicherheitsunternehmens, George Zimmerman, für das Erschießen des 17-jährigen afroamerikanischen Trayvon Martin, der sich abends auf dem Heimweg von einem Lebensmittelladen, in jener von Zimmerman bewachten Wohngebiets, befand, freigesprochen wurde. Zimmerman verdächtigte den Jugendlichen als Einbrecher, woraufhin es zu einer physischen Auseinandersetzung und zu dessen Ermordung kam. Es erhoben sich Stimmen zu diesem Vorkommnis, die rassistische Diskriminierung als Hauptgrund für das Verhalten von Zimmerman vermuteten. So kam es zu dieser Situation lediglich, weil eine Person der People of Color, einen Kapuzenpullover tragend, in einer vorwiegend von Weißen bewohnten und bewachten Wohnsiedlung durch sein Aussehen Aufmerksamkeit erregt. Somit wirkte seine alleinige Präsenz verdächtig und ließ die interpretierte Identifikation eines Kriminellen zu. Um die Enttäuschung über das Gerichtsurteil nicht wortlos hinzunehmen und den Folgen von Diskriminierung, destruktiven Gedanken und selbstabwertenden Gefühlen, nachzugeben, organisierte Alicia Garzas noch im selben Jahr bereits Demonstrationen und Kampagnen unter dem Hashtag Black Lives Matter.²⁴⁹ Die auf den sozialen Medien basierende Bewegung erhielt ein Jahr später, 2014, einen weiteren

246 STANDARD Verlagsgesellschaft m.b.H., Italien-Wahl: Endergebnis bestätigt Mehrheit für Rechte unter Meloni, 27.9.2022, online unter <https://www.derstandard.at/story/2000139461793/italien-wahl-endergebnis-bestaetigt-mehrheit-fuer-rechte-unter-meloni> (23.8.2024).

247 Donata Hasselmann, Was ist struktureller Rassismus? In: Mediendienst Integration, 27.7.2020, online unter <https://mediendienst-integration.de/artikel/was-ist-struktureller-rassismus.html> (23.8.2024).

248 Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages, Zur Black Lives Matter-Bewegung – Entstehung, Aufbau, Finanzierung, Ziele und politische Verbindungen (WD 1-3000-001/21), 2021, online unter <https://www.bundestag.de/resource/blob/830078/32be74fa026d161e11c6bd8fee1787f8/WD-1-001-21-pdf-data.pdf> (23.8.2024), hier 4.

249 Nicole Hirschfelder, #BlackLivesMatter: Protest und Widerstand heute. In: Michael Butter, Astrid Franke, Horst Tonn (Hg.), Von Selma bis Ferguson. Rasse und Rassismus in den USA (Bielefeld 2016) 231-260, hier 233-235.

Wachstumsschub²⁵⁰, nachdem in Missouri ein weiterer Afroamerikaner, Michael Brown, durch Weiße Polizeigewalt erschossen und gegen den Polizisten keine Anklage erhoben wurde.²⁵¹ Daraus ergibt sich der Fokus der Black Lives Matter-Bewegung, nämlich auf den Kampf gegen rassistische Polizeigewalt.²⁵² Um dieser entgegenzuwirken, soll sich das Leben der People of Color hinsichtlich jeder Einzelperson aber auch für die Gemeinschaft bessern und als dem Weißen gleichwertig wahrgenommen werden. In Anbetracht dessen soll #BlackLivesMatter auch auf die historische Verbindung verweisen, da bereits in der Vergangenheit das Leben der People of Color lediglich als versklavte Arbeitskraft und als Eigentum für die Weiße Bevölkerung Aufmerksamkeit erhielt und in anderen Fällen nicht von Bedeutung gewesen ist.²⁵³

Die Bewegung wird allerdings nicht von allen Seiten begrüßt, so äußerten sich auch kritische Stimmen hierzu. Vor allem in konservativen Kreisen und der Republikanischen Partei unter Donald Trump geriet #BlackLivesMatter in Kritik, nachdem bei einer organisierten Demonstration 2016 im Bundesstaat Texas ein Schwarzer Heckenschütze, der jedoch kein Mitglied der Black Lives Matter-Bewegung war, acht Polizisten erschoss. Des Weiteren würde die Bewegung zur Spaltung der Gesellschaft führen und somit im Widerspruch zu ihrem Ziel der Aufhebung einer *Segregation* stehen. Schließlich entsteht durch #BlackLivesMatter eine Schwarze Identitätspolitik, die die Wertigkeit von *All Lives Matter* herabsetze.²⁵⁴

Die rassistische Polizeigewalt, welcher People of Color ausgesetzt sind, ist allerdings der Höhepunkt von strukturellem Rassismus, der auch ohne schockierenden Vorfällen das Dasein von Schwarzen einschränkt und unterdrückt.²⁵⁵ Unter strukturellem Rassismus werden nicht rassistische Umgangsformen zwischen Menschen verstanden, vielmehr tritt er durch rassistische Strukturen und Entscheidungsabläufen auf. Somit profitiert dieser Rassismus von Routinen, die vor allem People of Color diskriminieren.²⁵⁶ Diese Routinen erfahren durch alltägliche Handlungen eine Verstärkung, weswegen rassistischen Strukturen durch den Prozess der Verbindung zwischen rassistischen Weltanschauungen und alltäglichen Einstellungen einen

250 Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages, Zur Black Lives Matter-Bewegung, 5.

251 Hirschfelder, #BlackLivesMatter, 235.

252 Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages, Zur Black Lives Matter-Bewegung, 6.

253 Hirschfelder, #BlackLivesMatter, 236 und 238.

254 Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages, Zur Black Lives Matter-Bewegung, 8.

255 Hirschfelder, #BlackLivesMatter, 236.

256 Hasselmann, Was ist struktureller Rassismus?

Auftrieb erlangen. Essed fasst diesen Prozess unter dem Begriff des *Alltagsrassismus* zusammen.²⁵⁷ Der Alltagsrassismus wird sowohl im Bildungsbereich als auch durch die Medienlandschaft kontinuierlich reproduziert und fördert folglich diskriminierende Strukturen und rassistische Realitäten. Dem strukturellen Rassismus wird dadurch ein in der Gesellschaft als der Norm entsprechendem Charakter zugesprochen, wodurch dieser als *normal* angesehen wird.²⁵⁸ Im Schulalltag lässt sich diese strukturelle Benachteiligung beispielsweise hinsichtlich der Handhabung mit diversen Sprachniveaus erkennen. Die Bildungsforscherin Mechthild Gomolla äußert hierbei Kritik an der Notengebung, denn diese orientiert sich an impliziten Normalitätserwartungen und eingebürgerten schulischen Gewohnheiten. Somit werden Kinder hinsichtlich eines Anforderungsniveaus für Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache beurteilt und erhalten in Folge dessen eine schlechtere Note in den Unterrichtsfächern, als sie eigentlich verdient hätten. Die Bildungsforscherin Juliane Karakayali sieht bei der strukturellen Benachteiligung auch eine Mitschuld bei den Schulbüchern, die von einer homogenen Weißen Leserschaft ausgehen. Durch Bildungsmaterialien, die aus ausgrenzenden und rassistischen Narrativen bestehen, werden Rahmenbedingungen geschaffen, die Diskriminierungen ermöglichen.²⁵⁹ So verhindert beispielsweise eine europäische Sichtweise der Geschichtsschreibung eine reflektierte Auseinandersetzung mit den dominanten Meistererzählungen der eigenen zivilisatorischen Erfolge. Die Erfahrungen, Wahrnehmungen und Meinungen der Kolonisierten werden häufig missachtet, wodurch die Denkstrukturen des 19. Jahrhunderts weiterhin übernommen werden und eine Unterteilung in das *Eigene* und das *Fremde* vonstattengeht. Es erfolgt eine Abgrenzung, begründet durch das europäische Selbstbild und dessen Standards, obwohl keine Bewusstmachung bezüglich der gegenseitigen Verflechtung mit anderen Kulturen, Gruppen und Religionen erfolgt ist. Dies äußert sich im arroganten Verhalten von Europäer*innen in afrikanischen Ländern, die diese anhand europäischer Standards messen und deren Kulturen daraufhin als minderwertig betrachten. Diese Ansichten erheben die Forderung einer Entwicklung dieser Kulturen anhand der westlichen Maßstäbe.²⁶⁰

257 Essed, *Understanding Everyday Racism*, 2.

258 LEO, *Marmor*, Rassismuskritischer Leitfaden, 7.

259 Hasselmann, Was ist struktureller Rassismus?

260 Bea Lundt, Die koloniale Mentalität in nachkolonialer Zeit. Zu Genese, Erscheinungsformen und Wandel einer Bewusstseinsform. In: Bärbel Völkel, Tony Pacyna (Hg.), *Neorassismus in der Einwanderungsgesellschaft. Eine Herausforderung für die Bildung (Kultur und Soziale Praxis, Bielefeld 2017)* 57-87, hier 80f.

Letztlich erfolgt Diskriminierung nicht lediglich durch aktive Handlungen, weswegen ein Bewusstwerden in der Weißen Gesellschaft notwendig ist dem Rassismus vorsätzlich entgegenzuwirken.²⁶¹ In Anbetracht dieser Perspektive erscheint das nächste Unterkapitel bezüglich einem rassismuskritischen und -sensiblen Schulunterricht von essenzieller Bedeutung.

4.4 Rassismuskritischer und -sensibler Unterricht

„[...] wenn wir nicht offen dafür sind, zu lernen, wie [...] Rassismus von uns ausgeht, dann werden wir ihn immer weiter aufrechterhalten. Wir müssen lernen, die weiße Überlegenheit, die wir alle internalisiert haben, zu reflektieren.“²⁶²

Obwohl Rassismus in der modernen Gesellschaft allgegenwärtig ist und das Fundament für einen regen Diskurs darstellt, findet dieser lediglich als rechtsextreme Randerscheinung Einzug in den Unterricht. Durch das Vermeiden einer Konfrontation mit strukturellem Rassismus wird dieser stets reproduziert.²⁶³ Für Torres Heredia liegt der Grund für die fehlende Auseinandersetzung in der für viele Menschen undenkbar Annahme, dass koloniale Strukturen nach wie vor den modernen Alltag prägen. Die Sichtbarkeit der unterschiedlichen Formen von Ausbeutung und Benachteiligung ist für den profitierenden Teil der Gesellschaft oft nicht wahrnehmbar. Die Folgen für die Betroffenen, wie beispielsweise soziale Ungleichheit, werden mittels passender Ideologien in ein System eingeordnet, welches diese Ungleichheiten legitimiert.²⁶⁴ Daher ist eine ablehnende Einstellung gegenüber Rassismus allein nicht ausreichend und durch Unterrichtsmaterialien ein repräsentatives Bild unserer multikulturellen Gesellschaft für die Schüler*innen zu schaffen, indem Namen von Anna und Maximilian auf Fatima und Mohammed abgewandelt werden, ist ebenso zu wenig.²⁶⁵ Im Lehrplan der Sekundarstufe I ist die Aufgabe der Schule, die Schüler*innen zu menschenwürdigen Anschauungen unter der Berücksichtigung der

261 LEO, *Marrow*, Rassismuskritischer Leitfaden, 7.

262 Robin *DiAngelo*, Die meisten Weißen sehen nur expliziten Rassismus. In: Zeit Campus, Interviewer: Hannes *Schrader*, 11.8.2018, online unter <https://www.zeit.de/campus/2018-08/rassismus-dekonstruktion-weisssein-privileg-robin-diangelo/komplettansicht> (23.8.2024).

263 LEO, *Marrow*, Rassismuskritischer Leitfaden, 58.

264 Marcela Torres *Heredia*, Dekoloniale Praktiken. In: polis aktuell 1 (2022) 6-10, online unter https://www.politik-lernen.at/dl/MmmNJMKomMKLJqx4kJK/pa_2022_1_Dekolonisierung_web_pdf (23.8.2024), hier 6.

265 Noomi *Anyanwu*, Madgalena *Osawaru*, Black Voices Anti-Rassismus Volksbegehren.

In: polis aktuell 1 (2022) 16-17, online unter https://www.politik-lernen.at/dl/MmmNJMKomMKLJqx4kJK/pa_2022_1_Dekolonisierung_web_pdf (23.8.2024), hier 16.

Freiheit, Gleichheit und Einzigartigkeit aller Menschen auszubilden, fest verankert.²⁶⁶ Die Schule erhält somit die Kernaufgabe, die Schüler*innen in ihrer Entwicklung zu kritisch-selbstreflektierten Bürger*innen zu fördern. Für diesen Ausbildungsprozess ist es notwendig im Unterricht das Entstehen von Diskriminierung und dessen Wirkung aufzugreifen, um bereits präventiv die Schüler*innen im Hinblick auf unterschiedliche Diskriminierungsformen zu sensibilisieren.²⁶⁷ Dementsprechend obliegt es der Schule, die Basis für eine rassismuskritische und -sensible Wahrnehmung bei den zukünftigen mündigen Bürger*innen zu legen. In Anbetracht dessen sorgt der Lehrplan der Sekundarstufe I für Verwunderung, schließlich sieht dieser die Auseinandersetzung mit Rassismus ausschließlich für den Geschichtsunterricht vor. Zum einen sollen die Schüler*innen „Formen des Antisemitismus sowie des Rassismus definieren und unterscheiden“ können und zum anderen „Rassistische Konzeptionen des imperialistischen Zeitalters erkennen und kritisch hinterfragen“.²⁶⁸ In der gesamten Sekundarstufe I wird Rassismus lehrplanmäßig lediglich im Zuge des nationalsozialistischen Völkermordes an der jüdischen Bevölkerung und der kolonialistischen Ausbeutung durch die Europäer*innen thematisiert. Zumal Rassismus im alltäglichen Leben der Gesellschaft fortbesteht, gilt es bei der Auseinandersetzung mit diesem Thema das Bild eines abgeschlossenen historischen Phänomens zu vermeiden. Demnach würde eine Verankerung des rassistischen Diskurses in den Lehrplan diesem Bild entgegenwirken. Um eine rassismuskritische und -sensible Bildungsarbeit zu ermöglichen, erscheint, neben lehrplanmäßigen Bedingungen, das Lehrpersonal als wichtiger Faktor.²⁶⁹

Zunächst wirken rassistische Gegebenheiten in Verbindung mit Schule auf die Ansichten der Schüler*innen und folglich auch auf ihr Handeln. Das unbewusste und unreflektierte Hinnehmen von Alltagsrassismus führt somit zu dessen Festigung. Um dies zu verhindern, ist es umso bedeutender, dass Lehrpersonen die eigenen Werte und Moralvorstellungen kritisch hinterfragen. Damit rassismuskritischer Unterricht stattfinden kann, muss zuvor die eigene Mitwirkung an rassistischen Machtverhältnissen reflektiert werden. Denn auch trotz antirassistischer Intentionen kann es ohne aktive Reflexion der eigenen Haltung zu unbewusster Diskriminierung

266 Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS), Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen, 23.8.2024, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (23.8.2024).

267 LEO, *Marrer*, Rassismuskritischer Leitfaden, 5.

268 RIS, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen.

269 *Anyanwu, Osawaru*, Black Voices Anti-Rassismus Volksbegehren, 16.

und zur Reproduktion von rassistischem Wissen kommen.²⁷⁰ In weiterer Folge muss ein großer Teil der Aufmerksamkeit auf eine kritische Betrachtungsweise von Quellen und Schulbüchern gelegt werden. Vor allem Schulbücher können nach wie vor eine unkritische Darstellung liefern, die ein Abbild der Vergangenheit aus einer klaren westlichen Erzählperspektive darbietet.²⁷¹ Somit liegt es nahe, dass rassismuskritische Unterrichtsmaterialien die Voraussetzung für einen dementsprechenden Unterricht sind. Diese wirken als Stütze für Lehrpersonen, einen rassismuskritischen Unterricht zu führen, ermöglichen den Lernenden rassismuskritische Lernprozesse und vermeiden die Reproduktion von Rassismus. Folglich muss bei der Ausarbeitung von neuem Unterrichtsmaterial der Fokus auf Rassismuskritik liegen. Für die Lehrkräfte an sich stellt die permanente Selbstreflexion einen wichtigen Beitrag dar, schließlich wirkt ihre Positionierung mit erheblichem Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen. Neben der Interaktion mit den Schüler*innen hängt auch der Umgang mit den Unterrichtsmaterialien vom eigenen Standpunkt ab. Vor allem Weiße Lehrpersonen werden durch diese Anforderungen vor eine große Aufgabe gestellt, da sie üblicherweise nicht zwangsläufig mit der Auseinandersetzung von Rassismus betroffen sind. In Anbetracht einer rassismuskritischen Bildungsarbeit ist dies allerdings unerlässlich.²⁷²

Damit rassismuskritisches Lernen gelingen kann, ist es von Bedeutung die Kenntnisse des von Weißen produzierte Wissens um alternative Perspektiven auszuweiten.²⁷³ Die Heterogenität im Klassenzimmer bietet vielfältige Lebenswelten, unterschiedliche Lebensgeschichten und dadurch die Möglichkeit einen wertschätzenden und konstruktiven Umgang mit dieser Verschiedenartigkeit zu fördern. Das Projekt *Zwischentöne* des Georg-Eckert-Instituts in Braunschweig hat es sich zum Ziel gesetzt Unterrichtsmaterialien hinsichtlich einer Auffassung von Diversität, welche diese in der modernen Gesellschaft als normal ansieht, zu erstellen. Neben der Wissensvermittlung von gesellschaftlicher Vielfalt in Bezug auf historischen und politischen Kontext achtet *Zwischentöne* auf eine kritische Selbstreflexion und das Sensibilisieren bezüglich der Themen Vielfalt und Diskriminierung.²⁷⁴

270 LEO, *Marmer*, Rassismuskritischer Leitfaden, 9 und 13f.

271 Anyanwu, *Osawaru*, Black Voices Anti-Rassismus Volksbegehren, 17.

272 LEO, *Marmer*, Rassismuskritischer Leitfaden, 47f.

273 LEO, *Marmer*, Rassismuskritischer Leitfaden, 19.

274 *Zwischentöne*, Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer. In: Leibniz-Institut für Bildungsmedien, Georg-Eckert-Institut (GEI), online unter <https://www.gei.de/forschung/projekte/zwischentoene-materialien-fuer-vielfalt-im-klassenzimmer> (23.8.2024).

In Anbetracht dieser Grundgedanken kann die Basis für die Erstellung von Unterrichtsmaterial hinsichtlich eines rassismuskritischen und -sensiblen Unterrichts erfolgen. Um den Themenschwerpunkt des Rassismus bezüglich eines kritischeren und sensibleren Umgangs zu verankern, ist es von Bedeutung den Unterricht, wie bereits erwähnt, durch differente Perspektiven zu erweitern. Das vorliegende Unterrichtsmaterial sollte somit durch unterschiedliche Blickwinkel eingeordnet werden.²⁷⁵ Bei der Erstellung von rassismuskritischen und -sensiblen Unterrichtsmaterialien sollten unterschiedliche sowohl historische als auch zeitgenössische Perspektiven von People of Color Beachtung finden. Durch die Darbietung beispielhafter Einzelbiographien historischer wie aktueller Bekanntheiten oder der Durchschnittsbürger*innen ermöglichen diese Darstellungen beispielsweise einen Bruch mit dem herkömmlichen Afrikabild der Schüler*innen. Das Aufbrechen des gängigen Afrikabildes kann ebenso mit Hilfe der Bearbeitung von gesellschaftlichen Bewegungen gelingen. Aufgrund des Wechsels, weg von der europäischen Sichtweise, wird eine europäisch ähnelnde Alltäglichkeit der People of Color und der von ihnen angeführten gesellschaftlichen Bewegungen aufgezeigt, die keine Ausnahmen exotischer Menschen darstellen.²⁷⁶ Für die Schüler*innen soll daher ein Bild für außereuropäische Kulturen, Religionen und Ländern aufgezeigt werden, welches sich von der bisherigen Zuschreibungen wie arm, exotisch und unterentwickelt abhebt. Mit dieser Vorgehensweise lassen sich die im gesellschaftlichen Konsens existierenden Vorstellungen von Afrika als ausschließliche Heimat armer Menschen, Südostasien als Kinderarbeitsstätte und dem Nahen Osten als komplettes Kriegsgebiet verhindern.²⁷⁷ Der zur Auflösung dieser noch aus Kolonialzeit stammenden Strukturen bzw. Logiken notwendige Reflexionsprozess, der das Reproduzieren dieser sozialen Strukturen in der westlichen Gesellschaft erkennbar macht, wird unter dem Begriff der *Dekolonialisierung* zusammengefasst. Für Torres Heredia sollte der Dekolonialisierungsprozess vor allem in der Bildungsarbeit mit Hilfe eines reflektierten Unterrichts stattfinden. Infolge kritischer Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln und einer Offenheit, die das Erkennen der eigenen Reproduktion von Machtverhältnissen sowie deren Fortbestand ermöglicht, kann Dekolonialisierung stattfinden. Die Intention der Dekolonialisierung

275 Andrea Lueg, Kolonialgeschichte im Schulunterricht - Zu weiße Perspektive? In: Südwestrundfunk (SWR), 26.8.2022, online unter <https://www.swr.de/swrkultur/wissen/kolonialgeschichte-im-schulunterricht-zu-weiße-perspektive-104.html> (23.8.2024).

276 LEO, *Marmor*, Rassismuskritischer Leitfaden, 30.

277 Anyanwu, Osawaru, Black Voices Anti-Rassismus Volksbegehren, 17.

liegt in einer Weltanschauung, die weder dichotomisierende noch hierarchische Praktiken reproduzieren. Nach Torres Heredia gelingt dieser Prozess insbesondere durch die Sichtbarmachung der komplexen und verschachtelten Geschichte von Individuen, die der *Segregation* ausgesetzt waren. Hierdurch sollen den Schüler*innen die Vorteile für das Einbeziehen unterschiedlicher Sichtweisen hervorgehoben werden.²⁷⁸

Um beispielsweise den bestehenden Stereotypen und negativen Eindrücken über Afrika entgegenzuwirken, ist es notwendig mediale Darstellungen und jene in Schulbüchern durch Einbeziehen aktueller Zusammenhänge wie Racial Profiling und sowohl Spenden- als auch Produktwerbungen aufzugreifen. Infolgedessen soll den Schüler*innen bewusst werden, inwiefern sich, weiterhin vom Kolonialrassismus geprägte, afro-pessimistische Konstrukte innerhalb der Gesellschaft verbreiten. Aufgrund von kolonialen Fantasien entsteht nach wie vor die Verknüpfung von Afrika mit Armut und Unfähigkeit. Sofern Unterrichtsmaterialien auch die Alltagssituationen der People Of Color darlegen, ermöglichen sie den Schüler*innen neue Denk- und Lebensweisen zu erkennen bzw. kennenzulernen. Wodurch sie verstehen, wie notwendig es ist eigene Erfahrungen zu machen und Meinungen zu haben.²⁷⁹ Lehrpersonen sollten ihre Rolle beim Verhindern von Rassismus nicht unterschätzen, schließlich nehmen Unterrichtsmaterialien erheblichen Einfluss auf die kognitiven Wahrnehmungen und Beurteilungen vom eigenen Handeln und Denken der Schüler*innen. Neben den dominierenden Werten und Normen einer Gesellschaft, bilden vor allem Schulbücher staatlich legitimates Wissen ab, weswegen Darstellungen von Afrikaner*innen als exotisch und Teil der Tierwelt, sowie als Opfer und nicht befähigt autark zu handeln, kritisch hinterfragt werden müssen. Die historische Auseinandersetzung bildet häufig die afrikanische Bevölkerung als Versklavte ab, wohingegen sie in der Gegenwart als Katastrophenopfer bemitleidet werden. Des Weiteren wird der Wohlstand des Westens demonstriert, jedoch dessen Armut und jener Wohlstand in Afrika ausgeklammert.²⁸⁰

Für Ramses Michael Oueslati, den Interkulturellen Koordinator der Nelson-Mandela-Schule in Hamburg, besteht rassismuskritischer Unterricht aus drei Schritten. Zuerst

278 Heredia, Dekoloniale Praktiken, 8 und 10.

279 LEO, Marmer, Rassismuskritischer Leitfaden, 34 und 54.

280 LEO, Marmer, Rassismuskritischer Leitfaden, 6 und 28.

erlangen die Schüler*innen durch kognitiven Wissenserwerb beispielsweise neues Wissen über Nationen, Religionen und Kulturen. Dieses Wissen soll sie dazu ermächtigen, Stereotype zu hinterfragen und diese reflektierend zu entkräften. Im nächsten Schritt soll mittels Erfahrungen und Emotionen eine Sensibilisierung in Bezug auf Rassismus beispielsweise durch Rollenspiele oder Aufgaben zur Empathiefähigkeit erfolgen. Abschließend findet die Dekonstruktion von Rassismus statt. Doch eben dieser letzte Ansatz birgt für Oueslati die Gefahr, die Irritation von unsicheren Schüler*innen durch dekonstruktive Verunsicherung voranzutreiben und Rassismus als stabilisierende Funktion zu fördern.²⁸¹ Dennoch hat die Schule durch ihren Bildungsauftrag die Pflicht das Machtverhältnis zwischen Schwarz und Weiß aufzugreifen und den Schüler*innen bewusztumachen, dass scheinbar objektiv ersichtliche Unterschiede wie die kulturelle Zugehörigkeit oder Hautfarbe als angeeignetes rassistisches Wissen einzuordnen sind. Elina Marmer verweist ebenso auf Risiken, die Lehrende beim Dekonstruieren von Rassismus bedenken sollten. So kann die Dekonstruktion von Rassismus durch dessen ständige Präsenz bei den Schüler*innen zu einer Verfestigung führen. Des Weiteren sollte Rassismus nicht ausschließlich als Ideologie verstanden, sondern auch dessen Auswirkungen auf ökonomische und kulturelle Faktoren in den Fokus gerückt werden. Lehrpersonen sollten ein besonderes Augenmerk darauf richten, im Klassenraum anwesende People of Color nicht als Lernobjekte von Weißen zu zweckentfremden.²⁸²

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ein rassismuskritisch geführter Unterricht neben der Einbeziehung von Schwarzen Perspektiven nicht nur die Benachteiligung von Personen, die von Rassismus betroffen sind, thematisiert, sondern vor allem den Weißen Schüler*innen bei der Erweiterung ihres Wissenshorizonts hilft, indem die Lebensumstände der Schwarzen Bevölkerung in den Mittelpunkt gestellt werden.²⁸³ Um den Umgang mit der wachsenden Vielfalt in der Gesellschaft konstruktiv zu fördern und allen Schüler*innen diskriminierungsfreie Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten²⁸⁴, ist die Lehrperson dafür zuständig, jenen Personen, die keine rassistischen Erfahrungen erleben, deren privilegierte Stellung bewusst zu machen. Ebenso sollte rassismuskritischer und -sensibler Unterricht diese

281 Ramses Michael *Oueslati*, Umriss einer rassismuskritischen Didaktik. In: Marcin *Michalski*, Ramses Michael *Oueslati* (Hg.), *standhalten. Rassismuskritische Unterrichtsmaterialien und Didaktik für viele Fächer* (Hamburg 2019) 14-37, hier 23f.

282 LEO, *Marmer*, Rassismuskritischer Leitfaden, 38f.

283 LEO, *Marmer*, Rassismuskritischer Leitfaden, 8.

284 RIS, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen.

gesellschaftliche Privilegierung im Gegensatz zur Ausgrenzung rassistisch diskriminierter Bevölkerungsgruppen hinterfragen.²⁸⁵

²⁸⁵ LEO, *Marmor*, Rassismuskritischer Leitfaden, 8.

5 Die Schulbuchanalyse

5.1 Methodisches Vorgehen

Um die in den approbierten Schulbüchern angeführten Arbeitsaufträge zu untersuchen, wird in dieser Arbeit die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring verwendet. Der erste Schritt hierbei liegt in der Einbettung des Materials in den Kommunikationszusammenhang, welche bereits im vorangegangenen Kapitel erfolgte. An dieser Stelle sollte ein Augenmerk darauf gelegt werden, in welchem Kontext Arbeitsaufträge in Schulbüchern entstanden sind. Das Ziel des Schulbuches ist es einen gesellschaftlichen Konsens zu erreichen, welcher durch staatlich legitimates Wissen herbeigeführt werden soll. Das ausschlaggebende Kriterium für die Auswahl der zu untersuchenden Schulbücher wurde aufgrund deren hoher Nutzungsrate getroffen. Lediglich das Geschichtsschulbuch *Geschichte für alle 3* wurde aus Eigeninteresse in diese Forschungsarbeit aufgenommen. Es zählt nicht zu den meistverkauften Geschichtsschulbüchern in Österreich, allerdings wird es an der Schule des Autors dieser Arbeit im Geschichtsunterricht verwendet. Durch die Untersuchung jener ausgewählten Schulbücher, die aufgrund ihrer hohen Verwendungsrate für den österreichischen Geschichtsunterricht Relevanz aufweisen, soll eine Repräsentativität gewährleistet werden.

Anhand der Inhaltsanalyse soll systematisch und regelgeleitet Kommunikation analysiert werden. Im Zuge dieser wissenschaftlichen Arbeit fallen unter diesen Aspekt die Arbeitsaufträge der Schulbücher. Durch deren Untersuchung sollen Interpretationsmöglichkeiten geschaffen werden, die für die Beantwortung der Forschungsfrage notwendig sind. Eben das systematische und regelgeleitete Vorgehen verleiht der qualitativen Inhaltsanalyse den Anspruch einer aussagekräftigen und methodisch abgesicherten Forschung.²⁸⁶ Die qualitative Form meint hier, im Gegensatz zur quantitativen, das Datenmaterial nicht möglichst exakt in Zahlen wiederzugeben, um diese im Anschluss statistisch auszuwerten. Vielmehr liegt das Textmaterial selbst im Fokus, wobei dieses nach wie vor bei der Darlegung der Ergebnisse eine bedeutende Rolle einnimmt.²⁸⁷ Im Allgemeinen stellt die

²⁸⁶ Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, 13 und 126.

²⁸⁷ Udo Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Weinheim/Basel 2018), hier 48.

Inhaltsanalyse eine flexible Forschungsmethode dar, da sie stets an das zu untersuchende Material abgestimmt werden muss und vorab die einzelnen Analyseschritte festlegt. Hinsichtlich der Reliabilität dieser inhaltsanalytischen Forschungsarbeit ist es notwendig, dass die Analyse der Arbeitsaufträge in den Schulbüchern anhand der in dieser Arbeit verwendeten Systematik auch durch eine zweite auswertende Person ähnlich erfolgen kann. Jeder Analyseschritt und jede Entscheidung im Auswertungsprozess soll durch eine begründete Regel nachvollziehbar sein. Die Intersubjektivität der Untersuchung soll durch ein strukturierendes Kategoriensystem gewährleistet werden. Um die Arbeitsaufträge hinsichtlich der Forschungsfrage zu analysieren, stellt das Kategoriensystem das zentrale Instrument dar.²⁸⁸ Die einzelnen Kategorien sollen nach Klärung des Ablaufs der qualitativen Inhaltsanalyse näher vorgestellt werden.

Nachdem die Schulbuchaufgaben hinsichtlich der zu untersuchenden Kategorien analysiert wurden, soll zusätzlich die Analysetechnik der Explikation Anwendung finden. Der Grundgedanke der Explikation stellt im Wesentlichen die Heranziehung von fachwissenschaftlicher Literatur hinsichtlich einer begründbaren Interpretation der Arbeitsaufträge im Schulbuch dar. Mayring fasst dieses Vorgehen unter der *weiten Kontextanalyse* zusammen.²⁸⁹

Schließlich sollen die Erkenntnisse aus dieser Untersuchung zusammengetragen werden und hinsichtlich der eingangs formulierten Forschungsfrage interpretiert werden: *Wie zielen die Arbeitsaufträge in ausgewählten, für das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung approbierten, Schulbüchern der 7. Schulstufe auf das Erkennen und kritische Hinterfragen von rassistischen Konzeptionen des imperialistischen Zeitalters ab, um einen rassismuskritischen und -sensiblen Unterricht zu ermöglichen?*

5.1.1 Wissenschaftliche Gütekriterien

Um einen wissenschaftlich anerkannten Status zu erlangen, müssen sich Forschungsarbeiten an gewisse Gütekriterien orientieren und diese einhalten. Diese Kriterien sorgen somit für die Gewährleistung eines empirischen Standards. Für

²⁸⁸ Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, 50.

²⁸⁹ Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, 89 und 91.

Mayring stellen die klassischen Gütekriterien zu unflexible Maßstäbe dar, schließlich wird bei der qualitativen Forschung zwar ein regelgeleitetes Vorgehen abverlangt, dieses jedoch hinsichtlich des zu untersuchenden Materials angepasst. Somit muss die Argumentation für den Geltungsanspruch der Forschungsergebnisse ebenso einen flexibleren Weg einschlagen. Bei der quantitativen Forschung kann mit errechneten Kennwerten argumentiert werden. Im Gegensatz hierzu obliegt es der qualitativen Forschung die Qualität der Arbeit durch einen gut dokumentierten Forschungsprozess mit begründeten Regeln zu belegen.²⁹⁰ Um dieser Problematik entgegenzuwirken hat Mayring sechs Gütekriterien²⁹¹ qualitativer Forschung aufgestellt. Das erste Kriterium erfordert eine detaillierte Verfahrensdokumentation, die in dieser Arbeit durch die Darstellung des Analyseprozesses der Schulbuchaufgaben nachvollziehbar dargeboten wurde. Lediglich die Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums, in diesem Fall das Kategoriensystem, blieb bislang aus und wird im Anschluss an die Gütekriterien erfolgen.

In dieser Arbeit wird das Ziel verfolgt mit Hilfe von fachspezifischer Literatur nachvollziehbare Interpretationen zu den Schulbuchaufgaben zu treffen. Da sich Interpretationen im Zuge qualitativ orientierter Forschung im Gegensatz zu quantitativen Messungen nicht beweisen lassen, ist es notwendig, die Qualität der Forschungsarbeit auf argumentativ begründete Annahmen zu stützen.

Ebenso ist es von Bedeutung bei der Analyse des zu untersuchenden Materials systematisch vorzugehen, um dieses nicht willkürlich abzuarbeiten und darauf zu hoffen, Relevantes zu entdecken. Hinsichtlich dieses Gütekriteriums wurde bereits in Kapitel 2.1 festgelegt, was als Lernaufgabe anerkannt und somit anhand des Kategoriensystems nachvollziehbar eingeordnet wird, um im Anschluss mittels Explikation interpretiert zu werden.

Im Vordergrund von qualitativer Forschung steht die Nähe zur Alltagswelt. Das Ziel der Untersuchung ist die Anknüpfung an konkrete soziale Probleme. In dieser Arbeit wird Rassismus in der Schule aufgegriffen, um herauszufinden, inwiefern der auf Schulbuchaufgaben stützende Geschichtsunterricht rassismuskritisch und -sensibel geführt werden kann. Die Schule nimmt großen Einfluss auf die Entwicklung der zukünftigen Gesellschaft, weswegen ein reflexiver Umgang mit Rassismus bereits hier angesetzt werden sollte.

²⁹⁰ Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, 29 und 140.

²⁹¹ Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, 144-148.

Als fünftes Kriterium legt Mayring die kommunikative Validierung fest. Hierbei sollen die getroffenen Interpretationen an Gültigkeit gewinnen, indem diese mit den Beforschten besprochen und diskutiert werden. Dies entfällt im Fall dieser Arbeit, da die Arbeitsaufträge in Schulbüchern die *Beforschten* sind.

Um die Subjektivität der Ergebnisse durch den Forschenden zu entkräften, listet Mayring das letzte Kriterium auf, die Triangulation. Die Sicherung der Qualität kann dahingehend erhöht werden, indem beispielsweise unterschiedliche Interpretierende das Material untersuchen, weitere Forschungsmethoden hinzugezogen werden oder die Anzahl der Datenerhebungen erhöht wird. Durch dieses Kriterium werden Defizite an dieser Arbeit aufgezeigt, die im Zuge intensiverer Forschung durchaus minimiert werden können.

5.1.2 Das Kategoriensystem

Im Folgenden wird das zentrale Analyseinstrument dieser Arbeit, das Kategoriensystem, detailliert erläutert.

Um die Arbeitsaufträge aus den ausgewählten Schulbüchern hinsichtlich einer Beantwortung der Forschungsfrage zu untersuchen, ist es von Vorteil, die Lernaufgaben in Bezug auf jene Gütekriterien für einen kompetenzorientierten Unterricht zu betrachten und sie unter eine rassismuskritische bzw. -sensible Lupe zu halten. Das Kapitel 2 zu den Arbeitsaufträgen konnte bereits diesbezüglich mit Hilfe der fachdidaktischen Literatur Kriterien für Lernaufgaben herauskristallisieren, die einen kompetenzfördernden Charakter aufweisen. Durch die Nutzung bereits bewährter Analyseinstrumente werden Vergleichsmöglichkeiten unterschiedlicher Forschungen zu Lernaufgaben in Schulbüchern geschaffen. In Anbetracht dessen wurde in dieser Arbeit auf das Kategoriensystem von Veronika Wild²⁹² zurückgegriffen, die bereits 2012 Aufgaben im Geschichtsschulbuch aus didaktischer Perspektive untersuchte. Lediglich jene Kategorien, die den Fokus auf ein rassismuskritisches und -sensible Arbeiten legen, wurden unter Einbeziehung des Theorieteils aus Kapitel 4.4 erarbeitet und bieten somit keine Vergleichsmöglichkeiten mit anderen Studien. Die wissenschaftliche Berechtigung erhält dieses Kategoriensystem aufgrund des Stützens auf fachspezifischer Literatur.

292 Veronika Wild, Aufgaben im Geschichtsschulbuch: Eine Schulbuchanalyse aus didaktischer Perspektive (ungedr. Masterarbeit Universität Passau 2012).

Neben der Definition der einzelnen Ausprägungen zu den jeweiligen Kategorien wurden Ankerbeispiele angegeben. Indem beispielhafte Textstellen exakt wiedergegeben werden, dienen diese nach Mayring als Orientierungsmöglichkeit für die eindeutige Zuordnung der Schulbuchaufgaben zu den jeweiligen Kategorien. Um bei der Zuordnung Unsicherheiten und Unstimmigkeiten zu vermeiden, wurde das Kategoriensystem zusätzlich zu den Ankerbeispielen mit Kodierregeln versehen.²⁹³ Schließlich dient die eindeutige Zuweisung der Arbeitsaufträge in Kategorien dazu, dass voneinander unabhängig Forschende eine möglichst gleiche Einteilung treffen. Dies setzt auch ein Kategoriensystem voraus, welches von unterschiedlichen Untersuchenden gleichermaßen nachvollzogen wird.²⁹⁴

Ausprägung	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel
Weißer Perspektive	Die Darstellung von Wissen, welches von Weißen produziert wurde.	Bestätigung des herkömmlichen Afrikabildes der Schüler*innen z.B. es fehlt die Berücksichtigung von Quellen Schwarzer Autor*innen	„Erkläre anhand der Quellen, wie der Erwerb von Kolonien gerechtfertigt wurde.“ ²⁹⁵ Ohne hierbei Begriffe wie zivilisiert und unzivilisiert, die eine von Menschen erschaffene Einteilung zugrunde legt, zu reflektieren, bleiben die damit

²⁹³ Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, 118.

²⁹⁴ Oliver Böhm-Kasper, Horst Weishaup und Claudia Schuchart, Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft (Grundwissen Erziehungswissenschaft, Darmstadt 2009), hier 37f.

²⁹⁵ Bräu, Leutiger, (Deutscher) Kolonialismus, 8.

			in Verbindung gesetzten Bilder bestehen und eine bestimmte Vorstellung Afrikas, die nicht dem Weißen Westen entspricht, wird wiedergegeben. ²⁹⁶
Schwarze Perspektive	Sowohl historische als auch zeitgenössische Perspektiven von People of Color Alltagssituationen der People Of Color	Darbietung beispielhafter Einzelbiographien historischer wie aktueller bekannter Persönlichkeiten oder der Durchschnittsbürger*innen z.B. People of Color werden als handelnde Subjekte oder als Rollenvorbilder dargestellt	Recherchiere zum Leben von Königin Nzinga! Diskutiere im Anschluss mit deiner/deinem Sitznachbar*in, ob sie aufgrund ihres kolonialen Widerstandes als Heldin gefeiert oder doch eher als grausame Sklavenhändlerin verurteilt werden sollte.

Ausprägung	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel
Stereotyp	Generalisierte Überzeugung	Darstellungen und Quellen (sowohl Text als auch Bild), die in der	Versuche dich anhand des Bildes (siehe Abbildung 1) in die Lage eines

²⁹⁶ Bräu, Leutiger, (Deutscher) Kolonialismus, 8.

	unbewusste Kategorisierung	Gesellschaft verbreitete Vorstellungen in Bezug auf People of Color bzw. Afrika wiedergeben	einheimischen Trägers zu versetzen. Schreibe einen Tagebucheintrag zu diesem Erlebnis, bei dem du deine Gedanken wiedergibst.
Vorurteil	Positiv oder negativ bewertetes Stereotyp	Darstellungen und Quellen (sowohl Text als auch Bild), die ein positives oder negatives Bild von People of Color oder Afrika vermitteln	„Lies die Texte zu „Blitzlichter aus Entwicklungsländern“ und ordne den Texten die folgenden Überschriften richtig zu, indem du sie in die grauen Kästen schreibst! KINDERARBEIT – BENACHTEILIGUNG VON FRAUEN – HUNGER – SCHLECHTES BILDUNGSWESEN – SCHLECHTE MEDIZINISCHE VERSORGUNG“ ²⁹⁷ Zusätzlich wurden den Texten mit dem jeweiligen Thema untermalenden Bildern mehr

²⁹⁷ Alois Müller, Peter Papst, ganz klar. Geografie 4 (Wien 2012), hier 134.

			Authentizität zugesprochen.
Neutrale Darstellung	kein Verzerren der Realität wertfreie Darstellung	Weder über Eigenschaften oder Verhaltensweisen von Personengruppen urteilen, noch diese zu verallgemeinern	„Finde heraus, ob es in deiner Nähe ein Konzentrationslager gab!“ ²⁹⁸

Ausprägung	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel
Konstrukt	Die Schüler*innen begreifen Rassismus als ein von Menschen geschaffenes Konstrukt.	Bei der Auseinandersetzung mit der Aufgabe lernen die Schüler*innen den Entwicklungsprozess von Rassismus kennen. Dadurch erkennen sie diesen als menschliches Produkt.	Widerlege die Behauptungen Heinrich Himmlers in der Einleitung der Hetzzeitschrift: Der Untermensch!
Konzeption	Die Schüler*innen sollen rassistische Konzeptionen erkennen und	Bei der Bearbeitung der Aufgabe soll den Schüler*innen bewusst werden, warum es Rassismus gibt.	„Erkläre, was der Name und die Schlagzeile dieser Zeitung ausdrücken! Welche Emotionen sollen geweckt werden?“ ²⁹⁹

298 Elisabeth Monyk, Eva Schreiner, Geschichte für alle 4. Modular (Wien 2019), hier 109.

299 Monyk, Schreiner, Geschichte für alle 4, 104.

	kritisch hinterfragen.	Ebenso sollen sie dessen Grundgedanken erkennen.	(Titelblatt der deutschen Zeitung: Der Stürmer)
Sensibilisierung	Die Schüler*innen werden auf das Problem von Rassismus aufmerksam gemacht, um ein Bewusstsein für diese Thematik zu schaffen.	Mittels Erfahrungen und Emotionen soll eine Sensibilisierung in Bezug auf Rassismus stattfinden.	„In Werbeanzeigen sind immer wieder rassistische Motive zu finden. a) Suche Beispiele im Internet: Suchbegriffe „Werbung“ und „Rassismus“ b) Welche Werbung sticht dir besonders ins Auge? Warum?“ ³⁰⁰
Auswirkungen	Die Schüler*innen setzen sich mit den Auswirkungen von Rassismus auf die Betroffenen auseinander.	z.B. Rassismus als Denkweise zur ökonomischen und kulturellen Ausbeutung, Benachteiligung in der Arbeitswelt, etc.	„Beurteile die Auswirkungen all dieser von den Nationalsozialisten gesetzten Schikanen! Welche Ausgrenzungsmaßnahmen gegen Minderheiten kennst du?“ ³⁰¹
Aktualität	Rassistische Diskriminierung von People of Color wird im Kontext	z.B. Darstellungen der Schwarzen Bevölkerung und von Afrika werden mit der derzeitigen	„Anteil von männlichen Schwarzen an der Bevölkerung der USA und an den von der

300 Günther Gugel, Alltäglicher Rassismus. In: Themenblätter im Unterricht 110 (2017), hier Arbeitsblatt A.

301 Monyk, Schreiner, Brzobohaty, Mann, Geschichte für alle 3, 105.

	aktueller Zusammenhänge aufgegriffen.	Sachlage in Verbindung gebracht, um diese kritisch zu hinterfragen z.B. Black Lives Matter	Polizei Erschossenen (2017) Interpretiere dieses Diagramm! Wie kommt hier Rassismus zum Ausdruck?“ ³⁰²
--	---	--	--

Zur Analyse wurden lediglich jene Schulbuchaufgaben herangezogen, die zum einen einen Zusammenhang mit Rassismus aufweisen oder die von Lehrpersonen in diese Richtung gelenkt werden können. Diese Selektion wurde praktiziert, um den Fokus auf die Erlangung einer Antwort auf die eingangs aufgestellte Forschungsfrage zu legen. Schließlich ist es notwendig herauszufinden, inwiefern die Schulbuchaufgaben einen rassismuskritischen und -sensiblen Unterricht ermöglichen. Somit liegt es nahe, jene Aufgaben, die diesen Aspekt nicht erfüllen, bereits im Vorhinein auszuschließen. Zum anderen wurden, wie in der Forschungsfrage festgelegt, lediglich jene Arbeitsaufträge beachtet, die den Zeitraum des imperialistischen Zeitalters bzw. einen mit diesem in Zusammenhang stehenden Gegenwartsbezug abdecken.

5.2 Die Analyse

Im Folgenden werden nun die Arbeitsaufträge aus den zur Untersuchung herangezogenen Schulbüchern mit Hilfe des Kategoriensystems analysiert, um im Anschluss mittels Explikation eine möglichst erkenntnisbringende Aussage hinsichtlich der Forschungsfrage treffen zu können.

5.2.1 Zeitbilder 3³⁰³

Aufgabe 1: S. 43 *Erörtere mögliche Gründe, die Auswanderinnen und Auswanderer bewogen, ihr Land zu verlassen und die Hoffnungen, die sie in ihr Leben in den Kolonien vermutlich setzten.*

³⁰² Monyk, Schreiner, Geschichte für alle 4, 101.

³⁰³ Scheucher, Wald, Ebenhoch, Zeitbilder 3.

Der Operator *erörtere* lässt auf den Anforderungsbereich III schließen, den dieser Arbeitsauftrag abdeckt. Von den Schüler*innen wird eine begründete Stellungnahme hinsichtlich eines Neuanfangs für Europäer*innen in den Kolonien abverlangt. Durch diese Schulbuchaufgabe wird bei den Lernenden deklaratives Wissen abgerufen, mit welchem sie sich in die Perspektive der Auswander*innen hineinversetzen, um deren mögliche Zukunft in den Kolonien durchzudenken. Hierbei basieren die Annahmen für den Ausblick auf die Zukunft auf anerkanntem Wissen. Obwohl die Aufgabe nicht explizit zum Einbeziehen des Verfasser*innentextes auffordert, erweist es sich durchaus als sinnvoll, diesen bei der Aufgabenbearbeitung zu beachten.

Die Aufgabenstellung lässt keinen Spielraum für die Berücksichtigung von Perspektiven der afrikanischen Bevölkerung zu. Lediglich die Lehrperson könnte dieser einspurigen Sichtweise mit Zusatzmaterialien entgegenwirken, um die Eindrücke und Gedanken von den Kolonialisierten in Bezug auf die Erwartungen der Kolonisierenden in den Unterricht einzubinden. Mit dem angedachten Ziel der Aufgabe wird ein neutrales Ergebnis auf Seiten der Schüler*innen kaum möglich sein, schließlich versetzen sie sich in die Lage der Auswander*innen, die zu dieser Zeit durch Vorurteile gegenüber der Schwarzen Bevölkerung geprägt waren. Durch das Einfühlen in die Gedanken und Erwartungen einer anderen Person, kann dieses Beispiel einen Lernerfolg hinsichtlich der Sensibilisierung der Schüler*innen aufweisen.

Aufgabe 2: S. 45 *Beurteile diesen Befehl General Trothas aus heutiger Sicht. Denke dabei an Kriegsverbrechen und Menschenrechte.*

Durch diese Aufgabenstellung sollen die Schüler*innen bereits angeeignetes Wissen dazu nutzen, ein Urteil über die Aussage von Lothar von Trotha zu erschließen. Aufgrund dieser Transferleistung findet das historische Lernen im Anforderungsbereich III statt. Die Auseinandersetzung mit einer Textquelle ermöglicht den Lernenden einen Einblick in die Gedankenwelt eines imperialistischen Generals. Mit dem Zusatz, die Aussage aus heutiger Sicht zu betrachten, wird ein Gegenwartsbezug erzeugt, um den Schüler*innen aufzuzeigen, dass derartige menschenrechtsverletzende Aktionen nicht durch diskriminierende Ansichten legitimiert werden können. Sie sollen dahingehend sensibilisiert werden, welches Ausmaß radikale Ideologien annehmen können. Des Weiteren kann im Unterricht das

Vorurteil bezüglich der afrikanischen Bevölkerung als landwirtschaftliche Arbeiterin bzw. landwirtschaftlichen Arbeiter aufgegriffen werden, welches Trotha mit den Worten *mit oder ohne Vieh* weiterverbreitet.

Aufgabe 3: S. 47 *Fasse die Vorwürfe des indischen Politikers zusammen.*

Formuliere eine Stellungnahme, wie sie ein Brite möglicherweise als Rechtfertigung verfasst hätte.

Bewerte die Aussagen in Hinblick auf die Kolonialpolitik der Briten.

Mit dem Zusammenschluss dieser drei Lernaufgaben wird den Schüler*innen ein Aufgabenset geboten, welches sie dabei unterstützt, sich aufbauend mit diesem auseinanderzusetzen. So spricht die Aufgabenstellung zu Beginn den Anforderungsbereich I an, um sich im Anschluss auf den Anforderungsbereich III zu steigern. Durch das Abrufen deklarativen Wissens sollen die Lernenden anhand dieser Textquelle, die aus der Sicht eines Einheimischen verfasst wurde, dahingehend sensibilisiert werden wie sich die Kolonialmächte mit einer selbstkreierten Überzeugung zu rechtfertigen versuchten. Mittels anschließender Bewertung, die das Verknüpfen der Aussagen des indischen Politikers mit dem kolonialpolitischen Vorgehen des britischen Empires erfordert, sind die Schüler*innen gefordert über die Auswirkungen dieser Politik für das indische Volk zu reflektieren. In Bezug auf die Eingliederung Indiens zur *vollen britischen Bürgerschaft* kann beispielsweise ein Übergang zum aktuellen Thema der Unabhängigkeit Schottlands vom Vereinten Königreich erfolgen.

Aufgabe 4: S. 47 *Beschreibe und interpretiere die Karikatur: Stelle dar, welche Gegensätze sich aus der Darstellung Victorias und der ihr zu Füßen liegenden Menschen ergeben.*

Bei der Ausarbeitung dieser Aufgabenstellung wird die Bildquelle, welche die große Hungersnot in Indien charakterisiert, herangezogen, um die Schüler*innen in den Anforderungsbereichen I und III zu fordern. Für die Bewältigung des Arbeitsauftrages benötigen die Lernenden sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen. Aufgrund der darzustellenden Hungersnot wird das kolonialisierte Volk abgemagert und unterernährt abgebildet. Mit diesem Anblick wird jedoch das Vorurteil bezüglich der

extremen Armut in einigen ehemals kolonialisierten Ländern nach wie vor in Verbindung gebracht und somit ohne dies zu reflektieren weiterverbreitet. Die Lernaufgabe zielt auf das Erkennen und Verstehen einer kritischen Sichtweise auf die Kolonialpolitik Königin Victorias ab. Allerdings erfolgt dies explizit aus der Perspektive der Kolonisierenden. Mit dem Vergleich dieser zwei in der Kolonialpolitik entgegengesetzten Akteure kann das dahinterstehende Konzept erkannt werden, welches auf die Ausbeutung abzielt und dafür verheerende Folgen in Kauf nimmt. Dies ermöglicht einen Zugang, bei dem die Schüler*innen im Unterricht dazu angeregt werden können die Konzeption der diskriminierenden Ausbeutung zu hinterfragen.

Aufgabe 5: S. 48 *Schildere als junger Afrikaner oder junge Afrikanerin zu Beginn des 20. Jahrhunderts, wie sich die Kolonialpolitik auf dein Leben ausgewirkt haben könnte. Berücksichtige dabei Autorentext, Textquelle und Abbildungen.*

Der Operator *schildern* lässt auf den Anforderungsbereich I rückschließen. Mit der Kombination von Bildquelle und Verfasser*innentext sowie der Zunahme des deklarativen Wissens der Schüler*innen wird durch den Perspektivenwechsel eine emotionale Sensibilisierung herbeigeführt, die einen Erkenntnisgewinn in Bezug der kolonialpolitischen Auswirkungen auf die Afrikaner*innen befördert. Sowohl die Bildquellen als auch die Verfasser*innentexte zielen darauf ab eine möglichst neutrale und realitätsgetreue Darstellung zu bieten. Dennoch besitzen die Lernenden bereits ein unbewusst erzeugtes Bild von Afrikaner*innen, wodurch sie dieses Stereotyp, sofern es im Unterricht nicht reflektiert wird, bei der Bearbeitung der Aufgabe miteinfließen lassen. Vor allem die Bildquellen, die unter anderem abbilden wie drei Schwarze einen Weißen tragen, bieten Spielraum für die Auseinandersetzung mit dem Thema Sklaverei, welches beispielsweise durch die Fußball-Weltmeisterschaft in Qatar (2022) sowohl in der Politik als auch in den Medien eine rege Diskussion entflammte.

5.2.2 Netzwerk Geschichte@Politik 3³⁰⁴

Aufgabe 6: S. 126 *Welche Vorteile brachte die Kolonialisierung für die Kolonialmächte, welche Nachteile für die Kolonien?*

304 Jutta Hofer, Bettina Paireder, Netzwerk Geschichte@Politik 3. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (Österreich, 2018).

Die Schüler*innen werden dazu aufgefordert eine Frage zu beantworten bzw. diese auszuarbeiten. Damit einhergehend fehlen jene handlungsinitiierenden Verben, die für eine exaktere Kommunikation zwischen Lehrer*innen und Lernenden sorgen und somit gleichzeitig hinsichtlich des Kompetenzerwerbs ein ausschließlich oberflächliches Bearbeiten der Aufgabe vermeiden. Eine optimierte Aufgabenstellung könnte die Schüler*innen dazu auffordern, die Vor- und Nachteile anhand des Verfasser*innentextes zusammenzufassen, wodurch der Anforderungsbereich I angesprochen wird. Die Schüler*innen nutzen ihr deklaratives Wissen, um dem zur Beantwortung der Aufgabe notwendigen Perspektivenwechsel nachzukommen. Durch den zweiten Teil der Aufgabenstellung wird der Fokus der Lernenden auf die neutral dargestellten Auswirkungen, mit denen die einheimische Bevölkerung zu kämpfen hatte, gelenkt. Allerdings wäre hinsichtlich eines rassismuskritischen und -sensiblen Unterrichts an dieser Stelle ein Zusatz durchaus legitim, dessen Intention eine Diskussion ist und auf die Frage eingeht, ob die zu Lasten der Einheimischen errungenen Vorteile der Kolonialmächte gerechtfertigt waren. Ebenso ermöglicht die Aufgabe die Entstehung und den Grundgedanken von Rassismus zu erfassen, sowie diese Erkenntnisse auf die nach wie vor bestehende Diskriminierung von People of Color auszudehnen und zu hinterfragen.

Aufgabe 7: S. 127 *Stell dir vor, du lebst in einer Kolonie und erlebst die Fremdherrschaft europäischer Kolonialherren. Welche Veränderungen beobachtest du?*

Ähnlich wie bei der vorherigen Aufgabenstellung zielt diese Lernaufgabe trotz fehlenden Operators durch das Hineinversetzen der Schüler*innen in die Rolle einer in der Kolonie lebenden Person auf eine Sensibilisierung für das Begreifen der Auswirkungen auf die Menschen und deren Heimat ab. Allerdings bleibt unklar, ob sie die Veränderungen aus der Sicht von europäischen Auswander*innen oder von kolonialisierten Einheimischen beobachten sollen. Der zur Konkretisierung der Aufgabe beitragende Operator könnte beispielsweise durch *herausarbeiten* beschrieben werden. Diese Aufgabe ist mit Faktenwissen zu bewältigen und lässt die Schüler*innen im Anforderungsbereich I arbeiten. Neben der bereits erwähnten Sensibilisierung der Lernenden bietet die Aufgabenstellung die Möglichkeit, den mit

den Veränderungen einhergehenden Rassismus in Bezug auf die wirtschaftliche und kulturelle Ausbeutung zu erkennen. Hierbei leisten sowohl die Autor*innentexte als auch die Abbildungen eine Hilfestellung. Ähnlich wie bei Aufgabe 5 wurde die Aufgabenstellung neutral formuliert, dennoch obliegt es im Ermessen der Lehrkraft die herausgearbeiteten Veränderungen im Anschluss zu bewerten und im Klassenverband zu diskutieren. Durch diese intensivere Ausarbeitung wäre von den Lernenden der Anforderungsbereich III gefordert.

5.2.3 Zeitfenster 3 duo³⁰⁵

Aufgabe 8: S. 115 *Arbeite heraus, wie die einheimische Bevölkerung im Kongo (Q 114.1) auf die Ankunft der Europäer reagierte.*

Erläutere, mit welchen Gründen Cecil Rhodes in Q 115.1 den Erwerb von Kolonien rechtfertigte.

Nenne die Folgen des Imperialismus.

Im Zuge der Ausarbeitung dieses Aufgabensets beschäftigen sich die Schüler*innen mit Textquellen und dem Darstellungstext des Schulbuches. Um die Aufgaben aus den Anforderungsbereichen I und II erfolgreich zu bewältigen, ist für die Lernenden deklaratives Wissen ausreichend. Mit den ersten beiden Aufgabenstellungen wird sowohl die einheimische Perspektive als auch jene der europäischen Kolonialmächte angesprochen. Wobei die Textquelle Q 114.1 ein Bild der Einheimischen vermittelt, welches nicht dem europäischen Fortschritt entspricht und sie somit *primitiv* darstellt. „Unsere Ahnen fürchteten sich, sie sagten das seien Vumbi: Geister, die zur Erde zurückkämen. Sie trieben sie mit Pfeilschauern in die See zurück. Aber die Vumbi spieen mit Donnergetöse Feuer.“³⁰⁶ Aufgrund der anschließenden Aussagen von Cecil Rhodes lassen sich die radikalen und rassistischen Ansichten der Kolonialmächte ableiten, welche zur Rechtfertigung für die Ausbeutung der Einheimischen herangezogen wurden. Durch das Aufgabenset wird den Schüler*innen die Möglichkeit geboten, Rassismus als ein von Menschenhand geschaffenes Konstrukt und den Grundgedanken der rassistischen Ideologie kennenzulernen. Des Weiteren erlangen sie durch die Quellen hervorgebrachte Eindrücke aus jener Zeit und werden auf dessen schwerwiegenden Auswirkungen aufmerksam gemacht. Der

³⁰⁵ Leonhardt, Donner, Zeitfenster 3 duo.

³⁰⁶ Leonhardt, Donner, Zeitfenster 3 duo, 114.

Verfasser*innentext verweist zudem auf die politische Zerrüttung Afrikas, welche durch den Imperialismus hervorgeht. Diese kann bei der Benennung der imperialistischen Folgen von der Lehrperson auf die heutige politische Lage erweitert werden. Bei all diesen Aufgaben obliegt es der Lehrkraft eine eigene Meinungsbildung der Schüler*innen hinsichtlich eines rassismuskritischen Unterrichts einzufordern.

5.2.4 Geschichte für alle 3³⁰⁷

Aufgabe 9: S. 22 *Unterstreiche jene zwei Aussagen, die Cecil Rhodes als Begründung für die Herrschaft des „weißen Mannes“ heranzieht!*

Formuliert in der Klasse zu diesen Behauptungen jeweils ein Gegenargument!

Für die erfolgreiche Bewältigung der Aufgabenstellung in Bezug auf die Textquelle bewegen sich die Schüler*innen im Anforderungsbereich II und benötigen hierbei deklaratives Wissen. Mit dem Zusatz auf die Behauptungen von Cecil Rhodes Gegenargumente zu finden, werden die Schüler*innen aufgefordert sein rassistisches Konstrukt zu widerlegen. Des Weiteren soll das rassistische Konstrukt, welches die Erlaubnis für die gewünschte Raumgewinnung darstellen sollte, falsifiziert werden. Vor allem die Wortwahl Rhodes, seine Diffamierung der anderen Rasse als Behauptungen zu titulieren, bietet Spielraum für das Aufzeigen der von Menschenhand erzeugten Diskriminierung und Ausbeutung. Der Arbeitsauftrag könnte im Unterricht vertieft werden, indem die Aussagen von Cecil Rhodes aus der Sicht der Einheimischen aufgegriffen und somit auch die daraus folgenden Auswirkungen in der Klasse besprochen werden.

Im Geschichtsschulbuch *Zeitbilder 3* wurde ebenso ein Arbeitsauftrag zu diesen Behauptungen von Cecil Rhodes entwickelt:

Aufgabe 10: S. 44 *Arbeite jene Äußerungen des Cecil Rhodes heraus, die vom britischen Sendungsbewusstsein zeugen.*

Beim Herausarbeiten der aussagekräftigen Äußerungen sind die Schüler*innen in jener Hinsicht gefordert, die Aussagen von Cecil Rhodes einzuordnen. Somit wird mit

307 Monyk, Schreiner, Brzobohaty, Mann, Geschichte für alle 3.

dieser Aufgabe der Anforderungsbereich II abgerufen. Wird dieser Arbeitsauftrag gemeinsam mit jenem direkt anschließenden durchgeführt, so kann dies als Aufgabenset betrachtet werden.

Erläutere und beurteile die Argumente von Cecil Rhodes, mit denen er die britische Vorherrschaft in der Welt begründet.

Durch die Lernaufgabe als Aufgabenset wird das Anforderungsniveau um den Bereich III erweitert. Ähnlich wie bei der Lernaufgabe zuvor wird den Schüler*innen die Meinung und Sichtweise einer bedeutenden Person einer europäischen Kolonialmacht nähergebracht. Aufgrund der *rassenfeindlichen* Aussagen werden Vorurteile tradiert, die von der Lehrperson im Unterricht mit den Lernenden reflektiert werden müssen. Sofern dies stattfindet, liegt es nahe, die diskriminierenden Aussagen als Konstrukt zu deuten.

Aufgabe 11: S. 22 *Interpretiere diese Zeichnung mit Hilfe dieser Fragestellungen!*

Für wen steht das Krokodil stellvertretend?

Was bedeutet das „Maulkorbanlegen“?

Was meinte der Karikaturist mit „Schutt und Schnee abladen ist hier verboten“?

Welche Eigenschaften schreibt der den Deutschen zu?

Bei der Interpretation der Bildquelle aus der deutschen Wochenzeitschrift *Simplicissimus* sollen die Schüler*innen mit Hilfe von deklarativem und prozeduralem Wissen diese deuten und im Anschluss daran eine Stellungnahme formulieren. Hierbei wird der Anforderungsbereich III abgerufen. Diese Aufgabenstellung liegt einer Weißen Perspektive zugrunde, die allerdings eine kritische Sichtweise auf den Kolonialismus ausübt. Die Karikatur versucht auf provokanter Weise ein Bewusstsein für das ausbeuterische und diskriminierende Vorgehen herbeizuführen. In diesem Fall wird kein Stereotyp in Bezug auf People of Color wiedergegeben, im Gegenteil, der Tadel bezieht sich auf die europäischen Kolonialist*innen, die jegliche Kulturen der Einheimischen übergehen um ihre eigenen Standards zu etablieren. Die Karikatur stellt das sture und rassistische Vorhaben der *überlegenen Rasse*, die eigenen bewehrten Gesetze und Gepflogenheiten in der eingenommenen Kolonie durchzusetzen, in Frage. Diese gilt es in Hinblick auf ihre Sinnhaftigkeit zu

hinterfragen. Ist es wirklich notwendig die Zivilisation wie sie in Europa gelebt wird nach Afrika zu bringen und somit auch Verbote wie an einer bestimmten Stelle keinen *Schnee* abzuladen?

Aufgabe 12: S. 24 *Interpretiere den menschenverachtenden Ausspruch Leopolds in Hinblick auf die Menschenrechte! „Ich würde alles Übrige abschneiden, aber doch nicht die Hände. Genau die brauche ich doch im Kongo.“*

Mit dieser Aussage lässt sich die menschenverachtende Einstellung Leopolds II. gegenüber dem Kongo ableiten. Die Kongoles*innen nehmen für den belgischen König lediglich die Funktion von Maschinen zur Produktionsherstellung ein. Aufgrund der rassistischen und abwertenden Ideologie bzw. des Umgangs mit den Einheimischen im Zuge des Kolonialismus wird ihr Wert auf deren Arbeitskraft reduziert. Mit diesem Arbeitsauftrag wird somit das Vorurteil, welches People of Color als Sklav*innen tradiert, angesprochen. Ebenso wird den Schüler*innen das Bild einer wehr- und machtlosen Bevölkerung vermittelt, die den Europäer*innen in vollen Zügen unterlegen ist. Mit dem Fortführen dieses Vorurteils besitzt dieser Arbeitsauftrag auch das Potenzial eben dieses als menschliche Fiktion zu definieren. Der Ausspruch von König Leopold II. lässt für die Schüler*innen einen gewissen Spielraum für Überlegungen, welche weitreichenden Konsequenzen eine derartig leicht getätigte Aussage für ein komplettes Volk mit sich ziehen kann.

Aufgabe 13: S. 24 *Benenne mit Hilfe der Illustration Methoden, durch die dieser Geheimbund Angst und Schrecken verbreitete!*

Für die erfolgreiche Bearbeitung dieser Schulbuchaufgabe benötigen die Schüler*innen einen fokussierten Blick auf die bezuggenommene Abbildung des Ku-Klux-Klans, bei der neben verhüllten Mitgliedern, brennender Kreuze und einer amerikanischen Flagge ein in der Nacht an einem Pfahl gefesselter Schwarzer zu sehen ist. Durch das Benennen der unterschiedlichen angstschürenden Faktoren lässt sich diese Aufgabe dem I. Anforderungsbereich zuordnen und mit Hilfe deklarativem Wissen bewältigen. Mit dieser in der Pariser Tageszeitung *Le Petit Journal* veröffentlichten Bildquelle wird eine europäisch orientierte Sichtweise (Darstellung) vertreten. Hierbei wurde der Fokus besonders auf den Klan und dessen Symbole, wie

das brennende Kreuz, gelegt, wodurch sich eine wertfreie und möglichst realitätsgetreue Darstellung erkennen lässt. Die Schüler*innen sollen beim Bearbeiten der Aufgabe die angsterfüllte Emotion der gefesselten Person wahrnehmen. Dies kann bei den Lernenden ein Bewusstsein für rassistische Gewalt schaffen und dessen Auswirkungen auf die Schwarze Bevölkerung.

Aufgabe 14: S. 25 *Hier siehst du Leopold II. von Belgien, wie er in einer zeitgenössischen Karikatur dargestellt wurde. Beurteile die Einstellung des Karikaturisten König Leopold II. gegenüber!*

Die Schüler*innen sollen die Karikatur von Leopold II. reflexiv unter die Lupe nehmen. Somit bewegen sich die Lernenden bei der Bearbeitung dieser Aufgabe im Anforderungsbereich III. Um ein möglichst zufriedenstellendes Ergebnis zu erlangen wird hierbei eine Verknüpfung von deklarativem und prozeduralem Wissen abverlangt. Schließlich ist es von Notwendigkeit, sowohl Wissen in Bezug auf den belgischen König und seine Taten im Belgisch-Kongo reproduzieren zu können als auch ein methodisches Vorgehen bei der Interpretation von Bildquellen abzurufen. Mit der Herausgabe dieser Karikatur, die dem belgischen König eine erhebliche Kritik entgegenbringt, stellt sich die britische Zeitschrift *Punch* auf die Seite der Einheimischen. Die Karikatur entstand somit aus europäischer Perspektive, die jedoch, aus heutiger Sicht, vor Vorurteilen nicht zurückschreckte. Durch die tropisch wirkende Kleidung, bei der lediglich ein Rock aus Pflanzen die Genitalien des Mannes bedeckt, wird ein weitverbreitetes Bild über Afrikaner*innen reproduziert. Bei der Auseinandersetzung mit der Karikatur ermöglicht diese allerdings auch ein Realisieren der Auswirkungen ökonomischer Ausbeutung durch den belgischen König und dessen gewaltsame Vorgehensweise. Diese wird durch den Karikaturisten eindeutig dargestellt, was wiederum ein Hinterfragen zulässt, welche Grausamkeiten aufgrund rassistischer Haltungen während des imperialistischen Zeitalters möglich waren, um Wohlstand für ein europäisches Land zu ermöglichen.

5.3 Diskussion

Wie bereits in Kapitel 2 erwähnt, bildet das Geschichtsschulbuch staatlich legitimes Wissen ab und kann somit als Abbild der Werte und Normen einer Gesellschaft angesehen werden. Dies verleiht der durchgeführten Analyse eine erhebliche

Bedeutsamkeit hinsichtlich einer Entwicklung im gesellschaftlichen Umgang mit Rassismus. Im Zuge dieser Studie wurden 14 für diese Forschung als adäquat befundene Lernaufgaben, von denen drei Arbeitsaufträge als ein Aufgabenset zusammengefasst wurden, aus vier unterschiedlichen Geschichtsschulbüchern zur weiteren Analyse mittels Kategoriensystem herangezogen. Im Folgenden soll eine Diskussion der Ergebnisse in Anlehnung an die zuvor gewonnenen fachwissenschaftlichen Erkenntnisse erfolgen.

Unter der Berücksichtigung jener zuvor angefertigten Kategorien konnte im Hinblick auf einen kompetenzorientierten Unterricht festgestellt werden, dass die Anforderungsbereiche I und III deutlich häufiger von den Schulbuchaufgaben gefordert werden als jener Bereich, der die Reorganisation und den Akt des Transfers erfordert. Von 19 untersuchten Aufgabenstellungen wurden lediglich drei dem Anforderungsbereich II zugeordnet. Im Zuge eines schulbuchorientierten Geschichtsunterrichtes für das Thema des imperialistischen Zeitalters lässt sich somit ein Fokus auf reproduzierendes Lernen, reflektierendes Denken sowie Begründen und Interpretieren erkennen. Der Umbruch des Unterrichts hinsichtlich der Kompetenzorientierung sollte hierbei eine ausgewogenere Verteilung der unterschiedlichen Anforderungsbereiche verfolgen. Diese, noch nicht zur Gänze angekommene, Veränderung ist auch bei der nächsten untersuchten Kategorie erkennbar. So wird von einem kompetenzorientierten Unterricht die Abkehr von deklarativem Wissen und die Fokussierung auf sowohl prozeduralem als auch metakognitivem Wissen gefordert. Durch diese Studie konnte festgestellt werden, dass lediglich drei Aufgaben prozedurales Wissen erfordern und kein einziges metakognitives Wissen. Obwohl die Kompetenzorientierung das simple Abrufen von auswendig gelerntem Fachwissen in den Hintergrund zu drängen versucht, ist es dennoch, zumindest durch die Schulbuchaufgaben, im Unterricht nach wie vor präsent. Eine ausgewogenere Häufigkeitsverteilung ist bei der Informationsbeschaffung durch Texte und visuelle Zugangsformen gegeben. Somit zeichnet sich bei der Bearbeitung von Lernaufgaben für die Schüler*innen ein abwechslungsreicheres Arbeiten ab. Neben einer häufigeren Darbietung von Text- und Bildquellen als Darstellungen, lassen sich auch zumindest zwei Arbeitsaufträge vorfinden, die eine Kombination von visuellen Zugängen und Texten wahrnehmen. Durch das Bereitstellen der unterschiedlichen Quellen wird ein Angebot verschiedener Zugänge ermöglicht,

welches das Ziel verfolgt flexibles und anwendbares Wissen zu erzeugen bzw. zu fördern. Das Übergewicht an Lernaufgaben, die das Arbeiten mit Quellen erfordert, ist in Anbetracht der Kompetenzorientierung ein positives Ergebnis. Neben der Lehrplanverankerung dienen Quellen als Arbeitsgrundlage für Historiker*innen und erweisen sich hierdurch als unabkömmlich für den Geschichtsunterricht. Schließlich lässt sich Geschichte aus Quellen ableiten, doch dieser Prozess erfordert historisches Denken. Mit der Abkehr vom herkömmlichen auswendig gelerntem Faktenwissen hin zum selbstständigen Erforschen der Vergangenheit und dem sich über diese Gedanken zu machen, soll den Schüler*innen die Möglichkeit geboten werden, historisches Denken auszubilden. Die Arbeitsmethode der Quellenarbeit wiederum soll auch dazu beitragen, dass Schüler*innen lernen Geschichte als perspektivisches Konstrukt, welches sich auf Quellen bezieht, nachzuvollziehen.³⁰⁸

Bei der Analyse hinsichtlich jener Merkmale, die ein rassismuskritischer bzw. -sensibler Unterricht aufweisen sollte, konnte festgestellt werden, dass der hierfür notwendige Perspektivenwechsel versucht wird, einfließen zu lassen. Allerdings beziehen lediglich die Hälfte der Lernaufgaben explizit diskriminierte Personen mit ein. Obwohl die deutliche Mehrheit der Arbeitsaufträge einer europäischen Sicht auf das imperialistische Zeitalter zugrunde liegt, lässt sich ein kritischer Ansatz bei den Aufgabenformulierungen erkennen. So finden sich Aufgaben vor, die Quellen verwenden, um das Vorhandensein von jenen Stimmen aufzuzeigen, die das Vorhaben der Führungsschicht verurteilten. Dennoch wurden lediglich zwei Textquellen verwendet, um aus der Sicht einer einheimischen Person bzw. deren Nachkommen zu berichten. Wohingegen die restlichen Arbeitsaufträge das bloße Hineinversetzen in diskriminierte Personen abverlangen. Doch die hierbei notwendigen Informationen erlangen die Schüler*innen alleinig durch vorgegebene Darstellungstexte.

Bei der Analyse erwiesen sich Schwierigkeiten im Bereich der exakten Zuordnung der Arbeitsaufträge zur Kategorie Stereotyp oder Vorurteil. Wie im Kategorienraster vor der Untersuchung festgelegt, liegt ein Stereotyp vor, wenn eine unbewusste Vorstellung über eine generalisierte Personengruppe existiert. Wohingegen ein Vorurteil das Bild des Stereotyps zusätzlich negativ bzw. positiv bewertet. Bereits bei

308 Wolfgang Buchberger, Mit historischen Quellen arbeiten. Grundlagen der Quellenarbeit im historischen Lernen. In: Wolfgang Buchberger, Elmar Mattle, Simon Mörwald (Hg.), Mit Quellen arbeiten. Aufgaben für historisches Lernen in der Primar- und Sekundarstufe (Salzburg/Wien 2020) 7-14, hier 7f.

der Begriffsdefinition verschwimmen die Grenzen. Zusätzlich ist mit dem Blick aus der europäischen Sichtweise nicht immer eindeutig feststellbar, was bereits einer Bewertung unterzogen wurde. Mit Hilfe der beispielhaften Ankerbeispiele konnte diese Unklarheit allerdings minimiert werden und so konnten die Aufgaben 5, 7 und 11 der Kategorie Stereotyp zugerechnet werden. Hierbei sollte erwähnt werden, dass bei diesen Arbeitsaufträgen die Aufgabenerträge der Schüler*innen sehr divers aussehen können, weswegen die Lehrperson besonderes Augenmerk auf etwaige Vorurteile richten sollte. Des Weiteren wurde das Vermitteln von Vorurteilen bei sechs weiteren Lernaufgaben gezählt und fünf Aufgaben wählten eine neutrale Darstellung des Themas. An dieser Stelle sollte betont werden, dass diese Forschung nicht dem Aufzeigen von vorurteilsbehafteten Geschichtsbüchern und deren Verurteilung dient, im Gegenteil, die meisten der Arbeitsaufträge, die Stereotype und Vorurteile miteinbinden, versuchen die Schüler*innen zu provozieren bzw. sie aufzufordern, sich eine kritischere Betrachtungsweise anzueignen. Doch auch die Lehrkraft spielt in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle, schließlich kann sie den notwendigen Gedankenstoß geben und somit beim Erlernen eines reflektierenden Blickes beitragen. In Kapitel 4.4 wurde bereits darauf hingewiesen, dass bestehenden Stereotypen und Vorurteilen anhand aktueller Bezüge entgegengewirkt werden sollte. Dieser Punkt wird lediglich ein Mal explizit gefordert. Die Arbeitsaufträge in den Schulbüchern bieten allerdings Potenzial, mit aktuellen Zusammenhängen in Verbindung gebracht zu werden, doch hier muss abermals die Lehrperson aktiv werden.

Die letzte zu untersuchende Kategorie beinhaltete jene Punkte, mit denen sich Schüler*innen konfrontiert sehen sollten, um rassismuskritisches Arbeiten zu ermöglichen. Vor allem die Ausprägung *Auswirkungen* lässt sich bei neun Aufgaben und somit am häufigsten vorfinden. Durch die Arbeitsaufträge der analysierten Geschichtsbücher wird Rassismus nicht lediglich als existierende Weltanschauung vermittelt, sondern auch mit besonderem Augenmerk auf die damit einhergehenden Folgen für die betroffenen diskriminierten Menschengruppen. Bei ungefähr einem Drittel der Lernaufgaben begegnen die Schüler*innen einer Bewusstseins-schaffung für rassistische Akte. Schließlich ist es von Bedeutung, dass sich die Lernenden einen Blick aneignen, der das Erkennen von Rassismus überhaupt erst ermöglicht. Von 14 untersuchten Aufgaben bemühen sich vier, den Schüler*innen eine Darstellung von Rassismus abzubilden, welche auf die Erzeugung durch Menschenhand hinweist.

Hierdurch soll eine kritischere Betrachtung herbeigeführt werden, da sie den existierenden Grundgedanken hinter Rassismus vermitteln. Lediglich der bereits erwähnte Aktualitätsbezug taucht ein einziges Mal auf, wobei dieser auch hinsichtlich der Sensibilisierung für Rassismus einen wichtigen Beitrag leisten würde. Dennoch bieten einige Arbeitsaufträge die Gelegenheit den Bezug zu aktuellen Themen herzustellen, schließlich zieht sich der Faktor Gegenwartsbezug durch den kompletten Geschichtsunterricht.

5.4 Fazit

Durch diese Arbeit konnte festgestellt werden, dass die Lernaufgaben in den ausgewählten approbierten Geschichtsschulbüchern bereits einen Schritt in Richtung eines kompetenzfördernden Unterrichts vollzogen haben, hier jedoch ein ausbaufähiger Spielraum besteht. Sie bieten allerdings einen Ansatz, der mit Hilfe der Expertise der Lehrperson noch ausgeweitet werden muss. Hierbei seien vor allem die fehlenden Operatoren in Netzwerk Geschichte@Politik 3 und jene Aufgaben, die auf das Entwickeln von metakognitivem Wissen abzielen, hervorzuheben. Vor allem Arbeitsaufträge, die eben metakognitives Wissen fordern und fördern, bieten die Möglichkeit für prozessorientierte Lernprodukte, die den eigenen Lernfortschritt der Schüler*innen anregen und weder mit Mindestanforderungen noch Grenzen versehen sind.

Das Thema Rassismus wird durch die Arbeitsaufträge zumeist peripher angeschnitten, weswegen die Schüler*innen lediglich unterschwellig an dieses Thema herangetragen werden. Die Lernaufgaben verwenden kein einziges Mal den Begriff *rassistisch*. Neben einem offenkundigen Zugeständnis der Auseinandersetzung mit Rassismus geht das Fehlen vom Aufbrechen des gängigen Afrikabildes, gesellschaftlicher (Widerstands-)Bewegungen und aktueller Alltagssituationen von People of Color einher. Des Weiteren obliegt es der Eigeninitiative der Lehrkraft, den Schüler*innen die Möglichkeit zu bieten, sich mit dem eigenen Handeln kritisch auseinanderzusetzen und das eigene Reproduzieren von bestehenden Machtverhältnissen erkennbar zu machen. Doch eben dieses reflektierende Hinterfragen des eigenen Handelns ist essenziell für einen rassismuskritischen und -sensiblen Unterricht. Obwohl sich die unterschiedlichen Lernaufgaben durchaus für einen rassismuskritischen Unterricht einer reflektierten Lehrperson eignen, fehlt es bei der Umsetzung im Unterricht häufig diese einzelnen

Aufgaben zu einem kompetenzorientierten Aufgabenset zu verknüpfen, wodurch ein größtmöglicher Output ermöglicht werden würde. Ein anschaulicher Überblick wird durch eine Übersichtstabelle der zentralen Analyseergebnisse im Anhang geliefert.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Schulbuchaufgaben zur Reduzierung möglicher Analysefehler zwei Mal anhand des Kategorienrasters untersucht wurden.

6 Eine beispielhafte Unterrichtssequenz

Die Schule erhält durch ihren Bildungsauftrag und das damit einhergehende, zu vermittelnde, staatlich legitimierte Wissen die Aufgabe, die heranwachsenden Lernenden auf ein gesellschaftliches Leben vorzubereiten, in dem rassistischen Handlungen kritisch entgegengetreten wird. In Anbetracht der Förderung des nationalsozialistischen Rassismus durch koloniale und imperialistische Ideologien, die einen integralen Bestandteil der europäischen Geschichte³⁰⁹ bilden, erscheint eine Sensibilisierung hinsichtlich rassistischer Ideologien als unabdingbar. Dem Konstrukt entgegenzuwirken obliegt nicht einer einzigen Person, der Veränderungsprozess bedarf der Kollektivität.³¹⁰ Um das Kollektiv wirkungsvoll zu erreichen, sollte im Unterricht die Vermittlungsdidaktik durch eine Ermöglichungsdidaktik ersetzt werden. Schließlich soll den Schüler*innen durch kritisches Fragen bewusst werden, wie sich Rassismus auf ihre Wahrnehmung und ihren Lebensraum auswirkt.³¹¹

Die nachfolgende Unterrichtssequenz wurde unter Berücksichtigung der vorhergehenden fachwissenschaftlichen Kapitel entwickelt. Für Lehrpersonen wird angemerkt, dass die Begriffe *Kolonialismus* und *Imperialismus* im Rahmen des Themenmoduls *Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden* bereits im Unterricht behandelt und deren Auswirkungen auf die Gegenwart besprochen worden sein sollten. Diese Unterrichtsplanung konzentriert sich auf den oft vernachlässigten Bereich des rassismuskritischen und -sensiblen Arbeitens sowie auf eine tiefgehende Auseinandersetzung mit rassistischen Konzepten, einschließlich ihrer Auswirkungen auf das gesellschaftliche Leben in der Gegenwart. Da es ein Ziel dieser Arbeit ist, Lehrpersonen zu einem rassismuskritischen und -sensiblen Unterricht zu ermutigen, wurde diese Unterrichtsplanung so gestaltet, dass einzelne Lernaufgaben für den Einsatz in eigenen Schulstunden entnommen und durchgeführt, als vollständige Unterrichtseinheit verwendet oder auch beispielsweise für Projektstage genutzt werden können.

309 Reinhart Kößler, Henning Melber, *Vergangenes in der Gegenwart. Kontinuitäten des Deutschen Kolonialismus*. In: freiburg-postkolonial.de, online unter <https://www.freiburg-postkolonial.de/Seiten/Melber-Koessler-Kontinuitaeten2004.htm> (24.8.2024).

310 Heredia, *Dekoloniale Praktiken*, 9.

311 LEO, *Marmor*, *Rassismuskritischer Leitfaden*, 17.

6.1 Lehrplanbezug³¹²

Im Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung setzen sich die Lernenden mit der Vergangenheit, der Gegenwart und Zukunftsperspektiven auseinander. Stets begleitet vom Thema des menschlichen Zusammenlebens übt der Geschichtsunterricht somit großen Einfluss auf die pluralistisch entwickelte Gesellschaft aus und trägt zur Heranbildung selbstständig historisch und politisch Denkenden und Handelnden bei. Dies geschieht unter anderem durch die Aufarbeitung zentraler politischer Merkmale wie Macht und Herrschaft, sowie Verteilung und Konflikt. Ebenso leisten Grundbereiche wie Kultur, das Verhältnis von Gesellschaft und Individuum und wirtschaftliche Entwicklungen samt ihren Folgen einen wichtigen Beitrag hierzu. Um all diesen Zielen gerecht zu werden, ist es notwendig den Lernenden eine multiperspektivische Betrachtungsweise zu vermitteln. Durch diesen Zugang sind sie befähigt, ein kritisches historisches und politisches Bewusstsein zu entwickeln. Ebenso wird eine differenzierte Betrachtungsweise ermöglicht, die das Verständnis für politische und historische Handlungsweisen im Kontext der jeweiligen Zeit fördert. Den Schüler*innen soll eine gesellschaftliche und politische partizipative Haltung vermittelt werden, die das Ziel verfolgt, Grund- und Menschenrechte zugrundeliegende Werte zu verteidigen und weiterzuentwickeln. Neben dem Arbeiten mit bildlichen Quellen und Darstellungen der Vergangenheit sowie der Gegenwart sollen die Lernenden dazu in der Lage sein, diese zu interpretieren und zu bewerten. Des Weiteren sollen sie durch Diskussionen das Sammeln und Anwenden von Argumenten einüben. Im Rahmen dieser Aspekte stehen neben der Achtung der Grundrechte auch der Umgang mit gesellschaftlichen Minderheiten, wie People of Color, im Vordergrund.

6.2 Lernziele

Die Schüler*innen erkennen rassistische Konzeptionen des imperialistischen Zeitalters.

Die Schüler*innen können rassistische Konzeptionen kritisch hinterfragen.

Die Schüler*innen beurteilen, inwiefern die heutige globale Wirtschaft immer noch von kolonialen Strukturen geprägt ist.

312 RIS, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen.

Die Schüler*innen reflektieren ihre eigene Lebenswelt und Lebensweise in Bezug auf die Benachteiligung durch den Eurozentrismus.

Die Schüler*innen sollen dazu befähigt werden, Stereotype zu hinterfragen und diese durch reflektierte Überlegungen zu entkräften.³¹³

Die Schüler*innen erleben durch die Auseinandersetzung mit Erfahrungen und Emotionen eine Sensibilisierung in Bezug auf Rassismus.³¹⁴

Die Schüler*innen recherchieren zur Informationsbeschaffung zu unterschiedlichen Themen, um diese im Anschluss auf die wichtigsten Punkte zusammenzufassen.

Die Schüler*innen arbeiten in Gruppen zusammen, um gemeinsam Lösungen für die Arbeitsaufträge zu entwickeln.

Die Schüler*innen erstellen anhand ihrer Ergebnisse schlüssige Präsentationen und können hierzu argumentative Aussagen für anschließende Diskussionen formulieren.

Die Schüler*innen lernen Schulbücher zu analysieren, um den Inhalt kritisch zu hinterfragen und die Reproduktion von Rassismus zu vermeiden.

Die Schüler*innen lernen ihren Lernprozess zu reflektieren und zu bewerten.

6.3 Unterrichtsablauf und didaktische Perspektive

6.3.1 Rassismus im Alltag

Der Unterrichtseinstieg erfolgt anhand einer von den Schüler*innen durchgeführten Internetrecherche. Zu Beginn werden fünf Gruppen gebildet. Diesen wird im Anschluss einer der fünf Artikel aus dem Anhang zugewiesen. Hinsichtlich eines differenzierten Unterrichts kann ihnen die Möglichkeit geboten werden, ihr Recherchethema selbst aus einer vorgegebenen Auswahl zu wählen und sich somit aufgrund persönlicher Präferenz in Gruppen zusammenzufinden. Die jeweiligen Gruppen haben die Aufgabe, einerseits die beschriebene Sachlage zu analysieren, um diese anschließend der Klasse zu präsentieren und andererseits zu untersuchen, in welcher Form Rassismus in diesem Kontext auftritt. Das im Anhang beigefügte Arbeitsblatt soll hierbei zur Orientierung dienen. Zum Abschluss folgt eine Diskussion im Plenum mit dem Ziel, durch Vergleichen der Notizen eine Definition von Rassismus zu formulieren. Diese Formulierung ist relevant, um den Schüler*innen im weiteren Unterrichtsverlauf Orientierung zu bieten, wenn sie Rassismus erkennen sollen. Es ist somit ratsam die

313 Oueslati, Umriss einer rassismuskritischen Didaktik, 23f.

314 Oueslati, Umriss einer rassismuskritischen Didaktik, 23f.

Klasse ein Plakat gestalten zu lassen, auf dem sich die Definition jederzeit im Blickfeld der Schüler*innen befindet. Aus Zeitgründen kann die Lehrkraft diese auch lediglich auf der Tafel festhalten. In Bezug auf den Rassismusbegriff bietet Kapitel 4.1 eine Hilfestellung für die Lehrperson. Die vorangegangenen Kapitel konnten bereits näher darauf Bezug nehmen, inwiefern privilegierte Weiße Alltagsrassismus unbewusst reproduzieren. Dieser Arbeitsauftrag zum Einstieg soll den Schüler*innen ein Herantasten an das Erkennen von Alltagsrassismus ermöglichen, um eine unbewusste Beteiligung an alltäglichem Rassismus zu vermeiden.

6.3.2 Rassistische Ideologien im imperialistischen Zeitalter

Nachdem die Schüler*innen nun wissen, wie Rassismus definiert wird, gilt es ihr erworbenes Wissen anzuwenden. In unterschiedlichen Fällen, die allesamt von rassistischen Ideologien geprägt waren, soll den Schüler*innen die Möglichkeit geboten werden, die unterschiedlichen rassistischen Akte und deren Intentionen einer rassismuskritischen Analyse zu unterziehen. Indem die Schüler*innen nach der Auseinandersetzung mit den einzelnen Themen Stellung beziehen, werden sie ermutigt, verschiedene Perspektiven zu betrachten und somit unabhängig zu denken. Außerdem lernen sie durch die eigene Meinungsbildung das kritische Hinterfragen von Informationen. Beispielsweise soll mit der Autobiographie von Anton Wilhelm Amo ein Blick auf den ersten Schwarzen Akademiker geworfen werden. Die Schüler*innen erfahren hierbei, dass er trotz angesehennem Bildungsniveau nicht vor rassistischen Anfeindungen geschützt war. Ihre in Einzelarbeit ausgearbeiteten Erkenntnisse vergleichen und ergänzen sie in Kleingruppen. Jede Fallstudie wird im Anschluss kurz der Klasse dargelegt. Diese Unterrichtseinheit wird mit einer metakognitiven Lernaufgabe abgeschlossen. Anhand dieser werden die Schüler*innen dazu ermutigt über ihren eigenen Lernprozess zu reflektieren und ein Bewusstsein zu schaffen, wie sie zu ihren Schlussfolgerungen gelangen. Außerdem werden sie aufgefordert, die in dieser Unterrichtseinheit gewonnenen Lernergebnisse zu reflektieren. Fallstudien eignen sich ebenso gut, um den Schüler*innen einen abwechslungsreichen Unterricht zu bieten, in dem die einzelnen Fälle durch verschiedene Methoden ausgearbeitet und vorgestellt werden können. Anstelle des bloßen Themenvortrags könnte beispielsweise ein Video gestaltet oder das Thema in Form eines Interviews vorgespielt werden. Um den Perspektivenwechsel und das Argumentieren anhand von Fakten ausführlicher zu üben, bietet das Rollenspiel großes Potential. Hierbei sollen

die Lernenden in Gruppen eingeteilt werden. Jeder Gruppe wird eine Personengruppe während des imperialistischen Zeitalters zugeteilt. Anschließend versetzen sich die Schüler*innen in die Lage ihrer jeweiligen Rolle und führen potentielle Argumente für eine Diskussion zusammen. Als Diskussionsleitung dient die Lehrkraft, die ebenso für zusammenfassende Abschlussworte die Verantwortung trägt.

6.3.3 Rassismus im 21. Jahrhundert

Um einen Übergang von Rassismus während des Imperialismus hin zu Gegenwärtigem einzuleiten, wird den Schüler*innen nun die Protestbewegung #BlackLivesMatter vorgestellt. Anhand einer der bedeutsamsten sozialen Bewegungen derzeit sollen die Schüler*innen die Relevanz für die Gesellschaft erkennen und Empathie entwickeln. Neben der hohen Aktualität, sollte auch das Anregen der Lernenden in Bezug auf soziale Gerechtigkeit und über gesellschaftliche Probleme kritisch nachzudenken Grund dafür sein, diese Bewegung in diese Unterrichtssequenz aufzunehmen.

Vor der Unterrichtseinheit erweist es sich durchaus als sinnvoll, die Bezeichnungen Schwarze Menschen mit Verweis auf das großgeschriebene S sowie People of Color einzuführen, um das Bewusstsein für einen rassismuskritischen Umgang mit diesem Begriff zu schaffen.³¹⁵ Diese Schreibweise unterstreicht, dass Schwarz-sein ein soziales Konstrukt ist und keine Eigenschaft, die mit der Hautfarbe zusammenhängt.³¹⁶ Um eine unangebrachte Verwendung im Alltag zu vermeiden, sollte an dieser Stelle auch der Unterschied zu dessen Einsatz in verbalen Konversationen und die Bedeutung solcher Bezeichnungen geklärt werden.³¹⁷

Zum Einstieg stellt die Lehrperson den Schüler*innen die Entstehung und Ziele von Black Lives Matter vor, dies wurde bereits in Kapitel 4.3 dargelegt und bietet die Möglichkeit darauf zurückzugreifen. Im Anschluss darauf findet eine kurze Diskussion darüber statt welche Bedeutung der Titel *Black Lives Matter* vermittelt und welchen

315 Josephine Apraku, Jule Bönkost, Postkolonial Erinnern. Die rassismuskritische Auseinandersetzung mit der deutschen Kolonialherrschaft. In: Zwischentöne, Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer, online unter <https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/presentation/ue/postkolonial-erinnern> (24.8.2024), hier 15.

316 Jamie Schearer, Hadija Haruna, Über Schwarze Menschen in Deutschland berichten. In: Initiative Schwarze Menschen in Deutschland Bund e.V., 31.1.2013, online unter <https://isdonline.de/uber-schwarze-menschen-in-deutschland-berichten/> (24.8.2024).

317 Apraku, Bönkost, Postkolonial Erinnern, 15.

Beitrag die Bewegung bislang in der Debatte um Rassismus leisten konnte. Zu diesem Zeitpunkt ist es sinnvoll, etwaige Missverständnisse und die in Kapitel 4.3 erwähnten Kritikpunkte zu klären. Um den Standpunkt der Protestbewegung zu verdeutlichen, wird auf aktuelle Zahlen von Polizeigewalt in den USA Bezug genommen. Derzeit verweist die gemeinnützigen Initiative *Mapping Police Violence* in ihrer Recherche aus dem Jahr 2022 auf 1.176 durch US-Polizeieinsätze getötete Menschen. Von dieser Zahl ausgehend war ungefähr jede vierte Person Schwarz. Eine 2019 an der Rutgers University durchgeführte Studie gab an, dass Polizeigewalt für männliche People of Color zu den häufigsten Todesursachen in den USA zählen.³¹⁸

In der nächsten Unterrichtssequenz steht vor allem die Schärfung des Bewusstseins für Alltagsrassismus im Vordergrund. Der UN-Anti-Rassismusausschuss stuft unbewusste rassistische Handlungen, sofern diese diskriminierend auf die betroffenen Personen wirken, als rassistisch ein.³¹⁹ In Anbetracht dessen kann es für den Entwicklungsprozess von Vorteil sein, den Schüler*innen provokativ entgegenzutreten, um sie dazu zu bringen, ihre derzeitige Weltanschauung zu hinterfragen. Mit folgendem Einstieg soll aufgezeigt werden, dass gesellschaftliche Normen, die als *normal* angesehen werden, einem gesellschaftlichen Konsens unterliegen und somit von Menschenhand erzeugt sind. In anderen Kulturen können die hiesigen Normen und Gepflogenheiten ebenfalls Verwunderung hervorrufen.

Die Lehrperson beginnt damit, die Lernenden nach ihrem Geburtstag zu fragen. In der Regel wird die Antwort ein bestimmtes Datum sein. Hier sollte sich die Lehrperson mit der Antwort nicht zufriedengeben und stattdessen Verwunderung ausdrücken. Die Lehrperson kann noch weiteren Schüler*innen dieselbe Frage stellen und ihnen das Gefühl geben, seltsame oder gar unvernünftige Antworten zu geben, wenn sie den Wochentag ihres Geburtstages nicht wissen. Im Anschluss sollte im Plenum besprochen werden, wer festlegt, was in der Gesellschaft als wichtig oder nützlich erachtet wird.³²⁰

In weiterer Folge soll den Schüler*innen ermöglicht werden, ihren rassistischen Gewohnheiten und Handlungen bewusst zu werden, ihre Vorurteile und Privilegien zu

318 ZEIT ONLINE GmbH, Polizeigewalt in den USA nimmt zu, 5.1.2023, online unter <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2023-01/usa-statistik-tote-polizeigewalt> (24.8.2024).

319 United Nations, International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination, online unter <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial> (24.8.2024).

320 Berlin Postkolonial e.V., Evolving and Exchanging Methods of Antiracist Education. Reader of the Training Workshop from 9. to 20. April 2013 in Berlin/Germany (Berlin 2013), online unter <https://solarev.org/wp-content/uploads/2016/08/Antiracist-methods.pdf> (24.8.2024).

erkennen und diese kritisch zu überdenken. Dieser Lernprozess wird mit dem Fokus auf die Macht der Sprache begonnen. In diesem Teil der Unterrichtssequenz sollen die Schüler*innen hinsichtlich der Sprache und ihrer Auswirkungen, beispielsweise aufgrund von Mehrdeutigkeit, sensibilisiert werden. Es soll ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass Sprache sowohl Ausgrenzung und Abwertung ausdrücken kann, als auch Partizipation und Anerkennung. Um das Ziel, den Umgang mit dem eigenen Sprachgebrauch zu reflektieren, zu erreichen, sollen die Schüler*innen zuerst mit einer Irritation ihrer Sprachverwendung konfrontiert werden. Die Lehrperson schreibt die Frage *Woher kommst du?* samt der vier Meinungen aus dem Anhang an die Tafel. Die Schüler*innen entscheiden sich für eine der Aussagen, die sie am ehesten befürworten. Die Lehrperson weist den Ecken im Klassenzimmer die Aussagen zu, woraufhin sich die Schüler*innen zu ihrer gewählten Aussage im Raum positionieren. In den dadurch entstehenden Gruppen folgt eine Diskussion der unterschiedlichen oder gleichen Beweggründe für die Auswahl dieser Aussage. Eine Person schildert daraufhin kurz die Erkenntnisse der jeweiligen Gruppe.³²¹

Der Titel des Kurzfilms *Shit white Germans say to Black Germans* lässt bereits eine satirische Auseinandersetzung mit dem Thema Alltagsrassismus in Deutschland vermuten. Die Darstellung alltäglicher Rassismuserfahrungen von People of Color in diesem Video zielt darauf ab, die weiterhin bestehende Diskriminierung aufzuzeigen und einen kritischen Perspektivenwechsel bei jenen zu fördern, die nicht täglich mit diesen Problemen konfrontiert sind. Nachdem den Schüler*innen die Mehrdeutigkeit der Sprache ins Bewusstsein gerufen wurde, sollen sie nun Erkenntnisse erlangen, die das Erkennen von unangemessenem allgemeinem Sprachgebrauch ermöglichen und somit die Grundlage für eine kritische Selbstkontrolle in Bezug auf den eigenen Sprachgebrauch bietet.³²² Im Anschluss bringen die Schülerinnen ihre Gedanken zum Gesehenen zu Papier. Diese Methode hat den Vorteil, dass sich jede*r Lernende in Ruhe eine Meinung bilden und diese sofort ausformulieren kann. Anschließend kann sich die gesamte Klasse im Plenum kritisch über die einzelnen Szenen austauschen und mit Unterstützung der Lehrperson weiter aufarbeiten.

321 Elina Marmar, Die Macht der Sprache und Political Correctness. Umgang mit Sprache in rassistischen Verhältnissen. In: Zwischentöne, Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer, online unter <https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/praesentation/ue/die-macht-der-sprache-und-political-correctness> (24.8.2024), hier 7-9.

322 Marmar, Die Macht der Sprache, 7f.

6.3.4 Die kritische Untersuchung des Schulbuch

In der abschließenden Unterrichtssequenz wird das im Geschichtsunterricht genutzte Schulbuch einer kritischen Prüfung unterzogen. Die Schüler*innen sollen erkennen, dass ihr Schulbuch von Menschenhand gemacht wurde und somit eventuell rassistische Inhalte tradiert. Da diese Unterrichtsplanung bereits Wissen aus dem Modul *Das Eigene und das Fremde* voraussetzt, wird den Schüler*innen nun aufgetragen diese Kapitel nochmals genauer durchzusehen. Hierbei werden sowohl die Texte als auch die Schulbuchaufgaben analysiert. Um den Lernenden eine Hilfestellung beim Aufzeigen rassistisch geprägter Inhalte zur Verfügung zu stellen, dienen die im Anhang enthaltenen Beispielfragen. Die gefundenen Inhalte sollen zuerst in Kleingruppen diskutiert und anschließend im Plenum besprochen werden.

Nun gilt es, die bereits entwickelte rassismuskritische Perspektive der Schüler*innen in einer Selbstreflexion anzuwenden und die in Europa vorherrschenden Vorurteile gegenüber Afrika aufzuzeigen. Die Schüler*innen bekommen ein leeres Blatt, welches sie in der Mitte falten. Zu Beginn werden sie angehalten, alle Begriffe zu verschriftlichen, die sie mit Afrika assoziieren. Diese Niederschrift bleibt jederzeit bei den Lernenden und wird nicht im Plenum besprochen, schließlich sollen keine rassistischen Inhalte reproduziert werden. Auf diese Vorübung folgen verschiedene, auf die Tafel projizierte Bilder unterschiedlicher Orte auf dem afrikanischen Kontinent. Die Schüler*innen wissen hierbei allerdings nicht, dass alle Bilder Orte in Afrika abbilden. Daher sollen die Lernenden bei jedem neuen Ort Vermutungen abgeben, wo sich dieser auf der Welt befinden könnte. Die Lehrperson notiert die drei meistgenannten Orte. Nachdem die Bilder durchgesehen wurden, wird den Schüler*innen offenbart, dass sich alle auf dem afrikanischen Kontinent befinden. Dabei werden die Vermutungen der Lernenden nochmals in Erinnerung gerufen. Die Schüler*innen bekommen nun Zeit, um die andere Hälfte ihres gefalteten Blattes mit Begriffen zu ergänzen, die sie nun mit Afrika in Verbindung setzen. Die Begriffe werden abermals nicht vorgelesen. Nun sollen die Lernenden das Papier entfalten und die Assoziationen der beiden Hälften miteinander vergleichen. Um einen Übergang zur nächsten Übung, der Bildanalyse, zu ermöglichen, obliegt es der Lehrperson den Schüler*innen einen kritischen Blick aufzuzeigen, der Gründe für das Zustandekommen der Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten der Listen liefert.³²³

323 Apraku, Bönkost, Postkolonial Erinnern, 14f.

Im Folgenden sollen sich die Schüler*innen intensiver mit einer Problematik auseinandersetzen, die direkt aus der vorherigen Übung, insbesondere im Hinblick auf die Reflexion der Listen, hervorgehen kann. So kann eine Erkenntnis für Unterschiede zwischen den Listen die Darstellungsweise des afrikanischen Kontinents in Europa sein und als Grund herangezogen werden. In dieser abschließenden Übung werden die Schüler*innen ihr Schulbuch auf kolonial-stereotypisierende Bilddarstellungen untersuchen, um ihre Fähigkeit der rassismuskritischen Reflexion auszubauen. Die Lehrperson stellt den Lernenden für die Analyse Fragestellungen zur Verfügung, die ihnen bei ihrer Aufgabe Unterstützung bieten. Abhängig von der Klassendynamik entscheidet die Lehrperson, ob die Arbeit einzeln oder in Gruppen durchgeführt wird. Sollten die Schüler*innen Schwierigkeiten haben, Erkenntnisse zu identifizieren oder zu formulieren, stehen im Anhang neben den Leitfragen auch Lösungsvorschläge zur Verfügung, auf die die Lehrperson zurückgreifen kann. Zum Abschluss werden die Erkenntnisse dargestellt und im Plenum, angeleitet durch die Lehrperson, reflektiert. Die Diskussion bietet darüber hinaus die Gelegenheit, die Darstellungsweise stereotypisierender Bilder in anderen Medien sowie die Impulse im Anhang zu thematisieren.³²⁴

6.4 Unterrichtsmatrix

6.4.1 Zu: Rassismus im Alltag

Zeit	Phase	Beschreibung	Didaktische Überlegungen	Material
5'	Einstieg	Themen vorstellen, Gruppenbildung	• Verfahren: • Kompetenz: • Methode: Frontalpräsentation	Notizblätter, Gruppenthemen
20'	Erarbeitung: Was ist Rassismus?	Gegenwartsbezug Rassismus, Definition finden	• Verfahren: Forschend-entdeckend • Kompetenz: Sachkompetenz,	Digitale Endgeräte, Notizblätter

³²⁴ Apraku, Bönkost, Postkolonial Erinnern, 14 und 16f.

Zeit	Phase	Beschreibung	Didaktische Überlegungen	Material
			Orientierungskompetenz, Methodenkompetenz • Methode: Gruppenarbeit, Internetrecherche	
10-15'	Vertiefung	Diskussion, Definition Rassismus formulieren	• Verfahren: Erarbeitend • Kompetenz: Sachkompetenz, Orientierungskompetenz • Methode: Plenumsdiskussion	Notizen
10-15'	Festigung	Plakat gestalten	• Verfahren: Erarbeitend • Kompetenz: Gestaltungskompetenz • Methode: Visualisierung	Farbstifte, Plakate

6.4.2 Zu: Rassistische Ideologien im imperialistischen Zeitalter

Zeit	Phase	Beschreibung	Didaktische Überlegungen	Material
5'	Einstieg	Themenvorstellung und -wahl	• Verfahren: • Kompetenz: • Methode: Frontalpräsentation	Arbeitsblatt, Fallstudien
20'	Erarbeitung	Ausarbeitung Fallstudien	• Verfahren: Erarbeitend • Kompetenz: Sachkompetenz, Fragekompetenz • Methode: Einzelarbeit mit Fallstudien	Arbeitsblatt, Fallstudien

10'	Vertiefung	Vergleich und Diskussion in Kleingruppen	• Verfahren: Darbietend • Kompetenz: Sachkompetenz, Orientierungskompetenz, Urteilskompetenz • Methode: Gruppenarbeit	Arbeitsblatt
25'	Erarbeitung	Vorstellung unterschiedlicher Fallstudien	• Verfahren: Darbietend • Kompetenz: Sachkompetenz, Orientierungskompetenz, Fragekompetenz • Methode: SuS-Präsentation	Notizen der Kleingruppen
5'	Erarbeitung	Reflexion zum Lernprozess	• Verfahren: Erarbeitend • Kompetenz: Metakognition • Methode: Reflexion	Fragen über Lernprozess
10'	Wiederholung und Festigung	Zusammenführung von Argumenten für ein Rollenspiel	• Verfahren: Erarbeitend • Kompetenz: Sachkompetenz, Orientierungskompetenz, Fragekompetenz, Urteilskompetenz • Methode: Rollenspiel	Rollen mit Informationen
20'	Wiederholung und Festigung	Rollenspiel mit imperialistischen Akteur*innen	• Verfahren: Kommunikativ-handlungsorientiert • Kompetenz: Sachkompetenz, Handlungskompetenz, Urteilskompetenz • Methode: Rollenspiel	Arbeitsblatt

5'	Wiederholung	Zusammenfassung durch Lehrperson	• Verfahren: • Kompetenz: • Methode: Frontalpräsentation	Eventuell Mitschrift der Lehrperson
----	--------------	----------------------------------	---	-------------------------------------

6.4.3 Zu: Rassismus im 21. Jahrhundert

Zeit	Phase	Beschreibung	Didaktische Überlegungen	Material
10'	Einstieg (Teil 1)	Präsentation BLM	• Verfahren: Darbietend • Kompetenz: Sachkompetenz, Orientierungskompetenz • Methode: Frontalpräsentation, SuS-LP-Gespräch	Informationen zu BLM (Kapitel 4.3)
20'	Vertiefung	Diskussion: Bedeutung des Titels und Beitrag der Bewegung, Kritikpunkte sowie aktuelle Zahlen zur Polizeigewalt	• Verfahren: Erarbeitend • Kompetenz: Sachkompetenz, Orientierungskompetenz, Urteilskompetenz • Methode: Plenumsdiskussion	/
5'	Einstieg (Teil 2)	Wann hast du Geburtstag?	• Verfahren: Erarbeitend • Kompetenz: Sachkompetenz, Orientierungskompetenz • Methode: SuS-LP-Gespräch	/
10'	Erarbeitung	Wer legt fest was in der Gesellschaft als wichtig angesehen wird?	• Verfahren: Erarbeitend • Kompetenz: Sachkompetenz, Orientierungskompetenz	/

			• Methode: Plenumsdiskussion	
10'	Einstieg (Teil 3)	Woher kommst du?	• Verfahren: Forschend-fragend • Kompetenz: Orientierungskompetenz, Urteilskompetenz • Methode: Raumpositionierung	Tafelbild mit Frage und vier Meinungen
15'	Vertiefung	Gruppendiskussion und Präsentation der Erkenntnisse	• Verfahren: Erarbeitend • Kompetenz: Urteilskompetenz • Methode: Gruppendiskussion	Tafelbild mit Frage und vier Meinungen
5-10'	Einstieg (Teil 4)	Video: „ <i>Shit white Germans say to Black Germans</i> “	• Verfahren: Darbietend • Kompetenz: Sachkompetenz, Orientierungskompetenz, Urteilskompetenz • Methode: Kurzfilm	Geräte zur Wiedergabe des Videos
5-10'	Erarbeitung	SuS bringen ihre Gedanken zu Papier	• Verfahren: Erarbeitend • Kompetenz: Sachkompetenz, Orientierungskompetenz, Urteilskompetenz • Methode: Einzelarbeit, Meinungsbildung	Papier bzw. Heft
15'	Vertiefung	Diskussion über Szenen	• Verfahren: Erarbeitend • Kompetenz: Sachkompetenz,	Ev. Notizen

			Orientierungskompetenz, Urteilskompetenz • Methode: Plenumsdiskussion	
--	--	--	---	--

6.4.4 Zu: Die kritische Untersuchung des Schulbuches

Zeit	Phase	Beschreibung	Didaktische Überlegungen	Material
5´	Einstieg (Teil 1)	Rassistische Inhalte im Schulbuch	• Verfahren: • Kompetenz: • Methode: Frontalpräsentation	Schulbuch
20´	Erarbeitung	Schulbuchanalyse	• Verfahren: Forschend-entdeckend • Kompetenz: Sachkompetenz, Fragekompetenz, Orientierungskompetenz, Methodenkompetenz • Methode: Textanalyse, Einzelarbeit	Beispielfragen, Schulbuch
10´	Vertiefung	Vergleichen und Diskussion in Kleingruppen	• Verfahren: Darbietend • Kompetenz: Sachkompetenz, Orientierungskompetenz, Urteilskompetenz • Methode: Gruppenarbeit	Schulbuch, Notizen
10´	Vertiefung	Vorstellung der Erkenntnisse, Diskussion	• Verfahren: Erarbeitend • Kompetenz: Sachkompetenz, Orientierungskompetenz, Urteilskompetenz	Schulbuch, Notizen

			• Methode: Plenumsdiskussion	
5'	Einstieg (Teil 2)	Assoziation Afrika	• Verfahren: Vorwissen anknüpfend • Kompetenz: Sachkompetenz, Orientierungskompetenz • Methode: Einzelarbeit	Leeres und gefaltetes Notizblatt
5-10'	Erarbeitung	Bilder Afrika	• Verfahren: Erarbeitend • Kompetenz: Sachkompetenz, Orientierungskompetenz • Methode: Orte raten	Geräte zur Präsentation der Bilder
5'	Vertiefung	Aufklärung: Alle Bilder zeigen Afrika, Assoziation Afrika (Teil 2), Vergleich der Assoziationen	• Verfahren: Erarbeitend • Kompetenz: Sachkompetenz, Orientierungskompetenz, Urteilskompetenz • Methode: Einzelarbeit	Gefaltetes Notizblatt
5'	Vertiefung, Einleitung	Unterschiede kritisch hinterfragen, Überleitung zur Bildanalyse	• Verfahren: Darbietend • Kompetenz: Sachkompetenz, Orientierungskompetenz, Urteilskompetenz • Methode: Frontalpräsentation	Fragestellungen, Schulbuch, Lösungsvorschläge

20'	Erarbeitung	Schulbuchanalyse	• Verfahren: Forschend-entdeckend • Kompetenz: Sachkompetenz, Fragekompetenz, Orientierungskompetenz, Methodenkompetenz • Methode: Bildanalyse, Einzel- oder Gruppenarbeit	Fragestellungen, Schulbuch
10-15'	Vertiefung	Diskussion der Erkenntnisse	• Verfahren: Erarbeitend • Kompetenz: Sachkompetenz, Orientierungskompetenz, Urteilskompetenz • Methode: Plenumsdiskussion	Fragestellungen, Schulbuch

7 Conclusio

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit der Analyse von Schulbüchern, um aktuelle Lehrmaterialien sowohl hinsichtlich der Lernaufgaben in Bezug auf ihre Anforderungen zur Kompetenzentwicklung als auch im Hinblick auf das Niveau der kritischen Auseinandersetzung mit Rassismus, insbesondere in Bezug auf die Anschauungen des imperialistischen Zeitalters, zu untersuchen. Diese Abhandlung verfolgte das Ziel, einen Beitrag zur wissenschaftlichen Debatte über rassismuskritische Unterrichtsansätze zu leisten und Impulse für die Weiterentwicklung des Geschichtsunterrichts zu liefern. Mit dem Ziel, wissenschaftlich fundierte Ergebnisse zu erzielen, wurden die in der wissenschaftlichen Literatur gewonnenen Erkenntnisse zu den rassistischen Konzepten des Imperialismus dargelegt, um deren Einfluss auf die Kolonialpolitik zu verdeutlichen und ihre Darstellung in den Schulbüchern besser einordnen zu können. Imperialismus wird als ein Vorgang der Macht- und Herrschaftserweiterung dargelegt, bei dem rassistische Ideologien, wie der *Sozialdarwinismus* und die *Zivilisierungsmission*, als zentrale Elemente fungieren. Derartige Ansichten wurden herangezogen, um die Ausbeutung und Unterdrückung fremder Völker zu legitimieren. In diesem Zusammenhang wurde die Vorstellung einer europäischen Überlegenheit durch die Herabstufung der Kolonisierten als minderwertig weiter gefestigt. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die rassistischen Ideologien, die zur Rechtfertigung der Herrschaft dienten, eine kulturelle und soziale Hierarchie entwickelten, die bis heute aufrecht ist. Diese Erkenntnisse verdeutlichen die Notwendigkeit einer rassismuskritischen und -sensiblen Reflexion im schulischen Kontext des Imperialismus.

Im Bildungssystem wird Rassismus nicht als zentrales Thema behandelt. Aufgrund seiner Randstellung und der fehlenden Auseinandersetzung in der modernen Gesellschaft findet fortlaufend die unbewusste Reproduktion von strukturellem Rassismus statt. Damit ein wirksamer rassismuskritischer und -sensibler Unterricht erfolgen kann, wird von den Lehrpersonen eine ständige Reflexion der eigenen Werte und Vorurteile verlangt. Schließlich ist es von Bedeutung, unbewusste Diskriminierungen und das ungewollte Festigen rassistischer Machtverhältnisse zu vermeiden. Für effektive rassismuskritische und -sensible Unterrichtsmaterialien liegt der Fokus auf einer Geschichtsdarstellung, die von einer rein europäischen Sichtweise

abkehrt und alternative Perspektiven fördert. Ebenso sollte die Darstellung der Gegenwart im Unterricht durch den Vorgang der Dekolonialisierung erweitert werden, um die Fortführung kolonialer Denkmuster zu unterbinden. Zudem ist die Berücksichtigung verschiedener Lebensumstände von People of Color notwendig, um ein realistisches und weniger stereotypisierendes Abbild zu ermöglichen. Durch die intensive Auseinandersetzung mit Rassismus besteht ein gewisses Risiko, rassistische Denkstrukturen zu verfestigen. Dabei ist die Sensibilität der Lehrpersonen gefragt, insbesondere im Hinblick auf die Wirkung bei Schüler*innen. Im Vordergrund stehen jedoch auch die Sensibilisierung der Lernenden und die Förderung von Empathie, beispielsweise durch Rollenspiele, die in der Unterrichtsplanung vorgesehen sind. In diesem Zusammenhang sollte auch die Heterogenität im Klassenzimmer aufgegriffen werden, um eine wertschätzende und konstruktive Auseinandersetzung mit Vielfalt zu unterstützen. Abschließend ist für einen effektiven rassismuskritischen und -sensiblen Unterricht hervorzuheben, dass nicht nur die negativen Aspekte des Rassismus thematisiert werden sollten. Es ist ebenso wichtig, den Privilegierten der Gesellschaft ihre eigene Stellung und Verantwortung in der Reproduktion rassistischer Strukturen bewusst zu machen.

Mit der Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse wurden in der vorliegenden Arbeit die Arbeitsaufträge systematisch und regelgeleitet analysiert, um interpretative Schlussfolgerungen zu ziehen. Die Repräsentativität der Untersuchungsergebnisse wird durch die Auswahl der Schulbücher gewährleistet, die den Kriterien der staatlichen Zulassung entsprechen und eine hohe Nutzungsrate aufweisen. Hinsichtlich der Reliabilität und Intersubjektivität basiert die Analyse der Schulbuchaufgaben auf einem nachvollziehbaren und strukturierten Kategoriensystem, das es verschiedenen Forschenden ermöglicht, zu ähnlichen Ergebnissen zu gelangen. Um der Interpretation der Lernaufgaben einen wissenschaftlichen Charakter zuordnen zu können, wurde die Analysetechnik der Explikation angewendet, bei der auf fachwissenschaftliche Literatur zurückgegriffen wird. Das zentrale Kategoriensystem für die Analyse wurde auf einer bereits vorhandenen Studie aufgebaut und durch rassismuskritische und -sensible Kategorien ergänzt. Diese Erweiterung erlaubt eine gezielte Analyse im Hinblick auf die Gestaltung eines rassismuskritischen und -sensiblen Unterrichts. Letztlich dienen all

diese Aspekte dazu, folgende in der Einleitung aufgeworfene Forschungsfrage zu beantworten:

Wie zielen die Arbeitsaufträge in ausgewählten, für das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung approbierten, Schulbüchern der 7.Schulstufe auf das Erkennen und kritische Hinterfragen von rassistischen Konzeptionen des imperialistischen Zeitalters ab, um einen rassismuskritischen und -sensiblen Unterricht zu ermöglichen?

Unter Berücksichtigung der vorgestellten Ergebnisse konnte die vorliegende Arbeit aufzeigen, dass die analysierten Schulbuchaufgaben größtenteils auf die Reproduktion auswendig gelernten Fachwissens abzielen, während ein höherer Bedarf an der Förderung von angewandtem Wissen und dem Hinterfragen der eigenen Denkprozesse besteht. Als positives Ergebnis der Untersuchung der Schulbuchaufgaben sei die vielfache Verwendung von Quellen erwähnt, wodurch die Schüler*innen Geschichte als Konstrukt wahrnehmen und historisches Wissen ausbilden können. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die untersuchten Lernaufgaben Ansätze für kompetenzorientierten Unterricht bieten, jedoch noch reichlich Ausbaupotenzial besitzen und somit die Kompetenzorientierung noch unzureichend in den Schulbüchern verankert ist. Eine stärkere Intensivierung wird auch hinsichtlich der Auseinandersetzung mit rassistischen Konzeptionen des imperialistischen Zeitalters gefordert. Schließlich spiegelt die Mehrheit der Aufgaben eine europäische Sichtweise wider und lediglich die Hälfte der Arbeitsaufträge nimmt ausdrücklich Bezug auf diskriminierte Personen. Dennoch lassen sich auch hinsichtlich eines rassismuskritischen und -sensiblen Unterrichts positive Ergebnisse darlegen. So wird der hierfür notwendige Perspektivenwechsel teilweise ermöglicht und einige Arbeitsaufträge erfordern eine kritische Betrachtungsweise von Stereotypen und Vorurteilen. Im Hinblick auf den Gegenwartsbezug und die Sensibilisierung der Schüler*innen zu aktuellen Themen lässt sich eine zu füllende Lücke feststellen. Es fehlt an Aufgaben, die das gängige Afrikabild, gesellschaftliche Widerstandsbewegungen und aktuelle Alltagssituationen von People of Color thematisieren. Die Schüler*innen werden nur selten zur Reflexion ihres eigenen Handelns und zur kritischen Auseinandersetzung mit der Reproduktion bestehender

Machtverhältnisse angeregt, obwohl dies für einen rassismuskritischen und -sensiblen Unterricht von entscheidender Bedeutung wäre.

In Bezug auf rassismuskritischen und -sensiblen Unterricht kann daher folgende Behauptung aufgestellt werden: Um einen rassismuskritischen und -sensiblen Unterricht zu ermöglichen, ist das alleinige Zurückgreifen auf Arbeitsaufträge aus dem Geschichtsschulbuch nicht ausreichend.

Zusammenfassend zeigt die Analyse, dass es in den Schulbüchern Ansätze für einen rassismuskritischen und -sensiblen Unterricht gibt, diese jedoch noch weiteren Ausbaubedarf besitzen. Die Lehrperson übernimmt eine entscheidende Rolle, um das vorhandene Potenzial der Aufgaben vollständig zu nutzen und die Schüler*innen zu einem reflektierten Umgang mit Rassismus zu befähigen. Um einen wirkungsvolleren Unterricht zu gewährleisten und den Lehrkräften bei der Erweiterung und Vertiefung der Arbeitsaufträge hinsichtlich eines Unterrichts, der sowohl kompetenzorientierte sowie rassismuskritische und -sensible Aspekte berücksichtigt, zu unterstützen, wurde in dieser Arbeit eine Unterrichtsplanung entwickelt.

Die exemplarische Unterrichtsplanung verfolgt das Ziel, die Schüler*innen dazu anzuregen, sich mit rassistischen Konzepten des imperialistischen Zeitalters und deren Auswirkungen auf die gegenwärtige Gesellschaft zu beschäftigen, um die Fähigkeit zu erwerben, Rassismus zu erkennen und kritisch zu hinterfragen. Durch die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Minderheiten und Grund- sowie Menschenrechten soll eine multiperspektivische Betrachtungsweise begünstigt werden und ein kritisches Bewusstsein entstehen. Die Lernenden sollen ihre eigene Lebenswelt kritisch überdenken und Stereotype durch reflektierte Überlegungen entkräften. Zudem sollen sie die heutigen globalen Wirtschaftsstrukturen im Kontext kolonialer Einflüsse verstehen und beurteilen können. Für die Unterrichtssequenz wurde folgender Ablauf festgelegt: Zu Beginn beschäftigen sich die Schüler*innen mit aktuellen Beispielen von Alltagsrassismus, um Zusammenhänge zu erkennen und eine Begriffsdefinition von Rassismus zu entwickeln. Um den Perspektivenwechsel zu üben, bilden sich die Lernenden im Anschluss eine eigene Meinung über verschiedene rassistische Konzepte des imperialistischen Zeitalters, indem sie Fallstudien analysieren. Darauffolgend werden die Schüler*innen mit der Black Lives Matter-

Bewegung vertraut gemacht, um ihnen die Relevanz und den Einfluss dieser Bewegung auf die Rassismusdebatte darzulegen. Zusätzlich wird in diesem Unterrichtsabschnitt besonderer Wert auf die Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs und die Sensibilisierung für den alltäglichen Rassismus gelegt. Zum Abschluss sollen verankerte Stereotype über Afrika aufgebrochen werden, um den Lernenden zu ermöglichen, ihre Perspektiven zu erweitern. Dies dient bereits als Vorübung zur kritischen Untersuchung des Geschichtsschulbuches auf mögliche rassistische Darstellungen.

Diese Zusammenfassung verdeutlicht, dass die Unterrichtsplanung neben der historischen Wissensvermittlung auch auf eine kritische Bewusstseinsentwicklung und die reflexive Begegnung eigener Denkmuster abzielt, um bei den Schüler*innen eine Sensibilisierung für die Komplexität und die anhaltenden Einflüsse von Rassismus zu ermöglichen.

Diese Unterrichtsplanung stellt für Lehrpersonen eine wertvolle Hilfestellung dar, um den Einstieg in das komplexe Thema Rassismus zu erleichtern. Da insbesondere diskussionsbasierte Aufgaben ein besonderes Feingefühl der Lehrkraft erfordern, sind die Arbeitsaufträge gezielt auf einen rassismuskritischen und -sensiblen Unterricht ausgerichtet. Zudem ist diese Unterrichtssequenz flexibel einsetzbar, von einzelnen Lernaufgaben bis hin zu vollständigen Unterrichtseinheiten oder Projekttagen. Weitere Forschungsarbeiten könnten ihren Fokus auf den rassismuskritischen und -sensiblen Unterricht von Lehrpersonen legen und das Verständnis sowie das eigene reflektierte Verhalten in Bezug auf Rassismus untersuchen. Dies könnte in weiterer Folge auf die unterschiedlichen Fortbildungsmöglichkeiten in diesem Bereich ausgeweitet werden.

Durch das Arbeiten mit Kategorien konnte ein Leitfaden für die Untersuchung der Schulbuchaufgaben erstellt werden, der auch bei einer Studie mit größeren Datenmengen nützlich sein kann. In dieser Arbeit wurden für die Analyse lediglich vier Geschichtsbücher und 14 Lernaufgaben untersucht, die jedoch einen Einblick in diesen Bereich der Schulbuchforschung liefern. Obgleich gilt es im Zuge umfangreicherer Forschungsarbeiten jenen Analyseablauf zu überarbeiten. So ist bei der durchgeführten Untersuchung hinsichtlich des Gütekriteriums Objektivität Verbesserungspotential vorhanden. Es wäre erforderlich, die Stichprobe unter

Einbeziehung einer größeren Anzahl von Geschichtsschulbüchern durch mehrere Forschende zu analysieren und zu überprüfen, in welchem Maße die Untersuchungsergebnisse voneinander abweichen. Sofern unterschiedliche Forschende anhand des Kategoriensystems Schulbuchaufgaben untersuchen, kann durch eine anschließende Besprechung und Diskussion der Ergebnisse sowohl deren Objektivität als auch Reliabilität gesteigert werden. Um in dieser Arbeit die Reliabilität zu präzisieren wurden die Schulbuchaufgaben anhand des Kategoriensystems ein zweites Mal analysiert. Nichtsdestotrotz bleibt abschließend festzuhalten, dass weitere an diese Arbeit anschließende Forschungsarbeiten notwendige Maßnahmen hinsichtlich der wissenschaftlichen Gütekriterien Objektivität und Reliabilität treffen sollten.

Mit der vorliegenden Arbeit wurde aufgezeigt, dass sowohl die didaktische Aufarbeitung von Lernaufgaben als auch die Sensibilität im Umgang mit historischen Vorurteilen in den aktuellen Geschichtsschulbüchern unzureichend sind. Trotz einzelner positiver Ansätze verdeutlicht diese Arbeit die Notwendigkeit, rassismuskritische und -sensible Perspektiven umfassender in Lehrmaterialien und den Unterricht zu integrieren. Dementsprechend wird neben einer wesentlichen Lücke in der bisherigen Forschung auch der unerlässliche Bedarf an einer Überarbeitung der Schulbuchaufgaben sichtbar, um einen Geschichtsunterricht zu gestalten, der nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch als Anstoß zur Reflexion über gesellschaftliche und historische Ungerechtigkeiten dient, die das gesellschaftliche Leben nachhaltig beeinflussen. Um der wesentlichen Bedeutung der Rassismusdebatte nachzukommen, unterstreichen die hier gewonnenen Erkenntnisse das Potenzial von Schulbüchern als Bildungsinstrumente, um die Schüler*innen auf die Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft vorzubereiten.

Literaturverzeichnis

Chimamanda Ngozi *Adichie*, The Danger of a Single Story (TED Talk, 2009) https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?subtitle=en&lng=de&geo=de (22.7.2022).

Jan *Ahlrichs*, Felicitas *Macgilchrist*, Medialität im Geschichtsunterricht: Die Rolle des Schulbuchs beim Vollzug von „Geschichte“. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 6 (2017) 14-27.

Aischa *Ahmed*, Arabische Präsenzen in Deutschland um 1900. Biografische Interventionen in die deutsche Geschichte (Global- und Kolonialgeschichte 3, Bielefeld 2020).

Peter *Altenberg*, Ashantee (Berlin 1897).

Amadeu-Antonio-Stiftung, Antisemitismus- und rassismuskritische Jugendarbeit. Ein Glossar, online unter: www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/juan-faecher.pdf (21.8.2024).

Heinrich *Ammerer*, Elfriede *Windischbauer* (Hg.), Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern (Wien 2011).

Noomi *Anyanwu*, Madgalena *Osawaru*, Black Voices Anti-Rassismus Volksbegehren. In: polis aktuell 1 (2022) 16-17, online unter https://www.politiklernen.at/dl/MmmNJMJKomMKLJqx4kJK/pa_2022_1_Dekolonisierung_web_pdf (23.8.2024).

Josephine *Apraku*, Jule *Bönkost*, Postkolonial Erinnern. Die rassismuskritische Auseinandersetzung mit der deutschen Kolonialherrschaft. In: Zwischentöne, Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer, online unter <https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/praesentation/ue/postkolonial-erinnern> (24.8.2024).

Hannah *Arendt*, Der imperialistische Charakter. Eine psychologisch-soziologische Studie. In: Der Monat 3 (Berlin 1950) 24, 509-522.

Derman *Aygün*, Lea *Belz*, Sprechen über Rassismus und Sexismus - Impulse für diversitätssensibles und differenzreflexives Handeln in der Schule. In: Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung 3 (2021) 190-212, online unter https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/331/890 (6.11.2021).

Friedrich *Baltzer*, Die Kolonialbahnen mit besonderer Berücksichtigung Afrikas (Berlin/Boston 2020).

Boris *Barth*, Die Grenzen der Zivilisierungsmission. Rassenvorstellungen in den europäischen Siedlungskolonien Virginia, den Burenrepubliken und Deutsch-Südwestafrika. In: Boris *Barth*, Jürgen *Osterhammel* (Hg.), Zivilisierungsmissionen. Imperiale Weltverbesserung seit dem 18. Jahrhundert (Konstanz 2005) 201-228.

Boris *Barth*, Rassismus. In: Europäische Geschichte Online (EGO), 3.12.2010, online unter https://www.ieg-ego.eu/de/threads/europa-und-die-welt/rassismus#section_9 (21.8.2024).

Berlin Postkolonial e.V., Evolving and Exchanging Methods of Antiracist Education. Reader of the Training Workshop from 9. to 20. April 2013 in Berlin/Germany (Berlin 2013), online unter <https://solarev.org/wp-content/uploads/2016/08/Antiracist-methods.pdf> (24.8.2024).

Roland *Bernhard*, Are Historical Thinking Skills important to history teachers? Some findings from a qualitative interview study in Austria. In: History Education Research Journal 14 (2017) 2, 29-39.

Roland *Bernhard*, Das Schulbuch als Leitmedium des Geschichtsunterrichts in Österreich. Empirische Ergebnisse einer Triangulationsstudie und einige Schlussfolgerungen für die LehrerInnenbildung. In: Christoph *Kühberger*, Roland *Bernhard*, Christoph *Bramann* (Hg.), Das Geschichtsschulbuch: Lehren-Lernen-Forschen (2019) 35-56.

Roland *Bernhard*, Christoph *Kühberger*, „Digital history teaching“? Qualitativ empirische Ergebnisse aus 50 teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. In: Thomas *Sandkühler*, Charlotte *Bühl-Gramer*, Anke *John*, Astrid *Schwabe*, Markus *Bernhardt* (Hg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert* (2018) 425-440.

Benjamin *Bloom*, *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals* (London 1956).

Oliver *Böhm-Kasper*, Horst *Weishaupt* und Claudia *Schuchart*, *Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft* (Grundwissen Erziehungswissenschaft, Darmstadt 2009).

Christoph *Bramann*, *Arbeitsaufträge und Kompetenzen. Geschichtsschulbücher im Kontext einer fachspezifischen Aufgabenkultur*. In: Christoph *Kühberger*, Roland *Bernhard*, Christoph *Bramann* (Hg.), *Das Geschichtsschulbuch: Lehren-Lernen-Forschen* (2019) 161-184.

Christoph *Bramann*, Christoph *Kühberger*, *Differenzierung in Geschichtsschulbüchern: Wege und Herausforderungen für einen inklusiven Geschichtsunterricht*. In: Oliver *Musenber*, Raphael *Koßmann*, Marc *Ruhlandt*, Kristina *Schmidt*, Seda *Uslu* (Hg.), *Historische Bildung inklusiv: Zur Rekonstruktion, Vermittlung und Aneignung vielfältiger Vergangenheiten* (Bielefeld 2019) 313-333.

Miriam *Bräu*, Lea *Leutiger*, (Deutscher) Kolonialismus in einem Berliner Geschichtsschulbuch (Seminararbeit Freie Universität Berlin Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft 2016), online unter http://thelionandthehunter.org/wp-content/uploads/2017/01/Braeu_Leutiger_Geschichtsbuch-1.pdf (10.8.2022).

Wolfgang *Buchberger*, *Mit historischen Quellen arbeiten. Grundlagen der Quellenarbeit im historischen Lernen*. In: Wolfgang *Buchberger*, Elmar *Mattle*, Simon *Mörwald* (Hg.), *Mit Quellen arbeiten. Aufgaben für historisches Lernen in der Primar- und Sekundarstufe* (Salzburg/Wien 2020) 7-14.

Bundesministerium für Inneres (BMI), Nationalratswahl 2019, online unter <https://www.bundeswahlen.gv.at/2019/> (23.8.2024).

Bundeszentrale für politische Bildung, Januar 1904: Herero-Aufstand in Deutsch-Südwestafrika, 10.1.2014, online unter <https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/176142/januar-1904-herero-aufstand-in-deutsch-suedwestafrika/> (21.8.2024).

Frank Decker, Wahlergebnisse und Wählerschaft der AfD. In: Bundeszentrale für politische Bildung, 2.12.2022, online unter <https://www.bpb.de/themen/parteien/parteien-in-deutschland/afd/273131/wahlergebnisse-und-waehlerschaft-der-afd/> (23.8.2024).

Robin DiAngelo, Die meisten Weißen sehen nur expliziten Rassismus. In: Zeit Campus, Interviewer: Hannes Schrader, 11.8.2018, online unter <https://www.zeit.de/campus/2018-08/rassismus-dekonstruktion-weissein-privileg-robin-diangelo/komplettansicht> (23.8.2024).

Anette Dietrich, Weiße Weiblichkeiten. Konstruktionen von „Rasse“ und Geschlecht im deutschen Kolonialismus (Bielefeld 2007).

The Editors of Encyclopaedia Britannica, Dominion. In: Encyclopaedia Britannica, 17.8.2024, online unter <https://www.britannica.com/topic/dominion-British-Commonwealth> (21.8.2024).

Philomena Essed, Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden. In: Annita Kalpaka, Nora Räthzel (Hg.), Rassismus und Migration in Europa. Beiträge des Kongresses „Migration und Rassismus in Europa“. Hamburg, 26. bis 30. September 1990, 26 (1992) 373-387.

Philomena Essed, Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory (Newbury Park 1991).

David K. Fieldhouse, The Colonial Empires: A Comparative Survey from the Eighteenth Century (London 1971).

George M. *Fredrickson*, *Racism. A Short History* (Princeton 2015).

Heinrich *Friedjung*, Zit. nach Gregor *Schöllgen*, Friedrich *Kießling*, *Das Zeitalter des Imperialismus* (Oldenbourg 2009).

Klaus *Fröhlich*, *Das Schulbuch*. In: Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* (2005) 91-114.

Stefan *Gaitanides*, *Rechtspopulismus und Neorassismus*. In: *Sozialmagazin* 19 (1994) 12, 52-56.

Nadine *Gatzweiler*, *Kontrapunktisches Lesen von Differenz und Hybridität – Eine Schulbuchforschung zu Imperialismus, Widerstand und Dekolonialisierung* (Eckert. Beiträge 1, 2015), online unter https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/187/EB_Gatzweiler_Dekolonialisierung.pdf?sequence=1&isAllowed=y (21.8.2024).

Christian *Geulen*, *Geschichte des Rassismus* (München 2014).

Günther *Gugel*, *Alltäglicher Rassismus*. In: *Themenblätter im Unterricht* 110 (2017).

Stuart *Hall*, Juha *Koivisto* (Hg.), *Ideologie, Identität, Repräsentation* (Hamburg 2004).

Stuart *Hall*, Ursula *Mehlem* (Hg.), *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2* (Hamburg 2000).

Donata *Hasselmann*, *Was ist struktureller Rassismus?* In: *Mediendienst Integration*, 27.7.2020, online unter <https://mediendienst-integration.de/artikel/was-ist-struktureller-rassismus.html> (23.8.2024).

Terry *Haydn*, *Pupil perceptions of history at Key Stage 3: Final Report*, October 2005. School of Education and Lifelong Learning, University of East Anglia, online unter <https://archive.uea.ac.uk/~m242/historypgce/qcafinalreport.pdf> (3.8.2022).

Terry *Haydn*, The changing form and use of textbooks in the history classroom in the 21st century: a view from the UK. In: Yearbook of the International Society of History Didactics/Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (2011) 67-88.

Mike *Hawkins*, Social Darwinism in European and American Thought 1860-1945. Nature as Model and Nature as Threat (Cambridge 1997).

Mathias *Häussler*, Der Genozid an den Herero. Krieg, Emotion und extreme Gewalt in Deutsch-Südwestafrika (Weilerswist 2019).

Eduard *Heimann*, Rassismus und Imperialismus. In: Hans-Ulrich Wehler (Hg.), Imperialismus (1970) 97-100.

Marcela Torres *Heredia*, Dekoloniale Praktiken. In: polis aktuell 1 (2022) 6-10, online unter https://www.politik-lernen.at/dl/MmmNJMJKomMKLJqx4kJK/pa_2022_1_Dekolonisierung_web_pdf (23.8.2024).

Christian *Heuer*, Gute Aufgaben?! Plädoyer für einen geschichtsdidaktischen Perspektivenwechsel. In: Christoph *Kühberger*, Roland *Bernhard*, Caroline *Brazel* (Hg.), Das Geschichtsschulbuch: Lehren - Lernen - Forschen (2019) 147-160.

Christian *Heuer*, Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fach Geschichte. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 62 (2011) 7/8, 443-458.

Nicole *Hirschfelder*, #BlackLivesMatter: Protest und Widerstand heute. In: Michael *Butter*, Astrid *Franke*, Horst *Tonn* (Hg.), Von Selma bis Ferguson. Rasse und Rassismus in den USA (Bielefeld 2016) 231-260.

John Atkinson *Hobson*, Imperialism: A Study (Cambridge 2011).

Adam *Hochschild*, Schatten über dem Kongo. Die Geschichte eines der großen, fast vergessenen Menschheitsverbrechen (Stuttgart 2009).

Jutta *Hofer*, Bettina *Pairededer*, Netzwerk Geschichte@Politik 3. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (Österreich 2018).

Wulf D. *Hund*, Rassismus (Bielefeld 2015).

Wulf D. *Hund*, Wie die Deutschen Weiß wurden. Kleine (Heimat)Geschichte des Rassismus (Stuttgart 2017).

Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht, online unter <https://www.iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/grundlagen-der-nationalen-kompetenzerhebung/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht> (12.8.2022).

Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, PISA 2000, online unter <https://www.iqs.gv.at/pisa-2000> (11.8.2022).

Ulrike *Kipman*, Christoph *Kühberger*, Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern (Wiesbaden 2020).

Heike *Kleffner*, Ein Trauma, das bis in die Gegenwart reicht. In: Amnesty International Deutschland e. V., 19.8.2022, online unter <https://www.amnesty.de/informieren/amnesty-journal/deutschland-rassismus-neonazis-pogrom-rostock-lichtenhagen> (23.8.2024).

Herbert S. *Klein*, The Atlantic Slave Trade (Cambridge 2010).

Marc *Kleinknecht*, Aufgaben und Aufgabenkultur. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 12 (2019) 1, 1-14.

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

Konzeptwerk Neue Ökonomie e.V., Rassismus in Schulbüchern. In: Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule, online unter <https://www.politik-lernen.at/rassismusimschulbuch> (24.8. 2024).

Matti *Koskeniemi*, Erkki *Komulainen*, Lernmaterial und Unterrichtsprozess. In: Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 1, 4-26.

Andreas *Körber*, Jan *Albroscheit*, Jan-Patrick *Bauer*, Bodo *von Borries*, Sven *Baumgarten*, Johannes *Meyer-Hamme*, Sinnvolle Kompetenzorientierung durch Prüfungsvorgaben? In: Andreas *Körber*, Waltraud *Schreiber*, Alexander *Schöner* (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen-Entwicklung-Förderung 2, Neuried 2007) 712-768.

Reinhart *Kößler*, Henning *Melber*, Vergangenes in der Gegenwart. Kontinuitäten des Deutschen Kolonialismus. In: freiburg-postkolonial.de, online unter <https://www.freiburg-postkolonial.de/Seiten/Melber-Koessler-Kontinuitaeten2004.htm> (24.8.2024).

Reinhard *Krammer*, Christoph *Kühberger*, Handreichung Fachspezifische Kompetenzorientierung in Schulbüchern. Hilfestellungen für Autorinnen und Autoren, Schulverlage und Gutachterkommissionen. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, online unter https://s06630fefce1c0f30.jimcontent.com/download/version/1514484168/module/7186004763/name/Handreichung_Geschichtsschulbuecher_KrammerKuehberger_End_Sept2011.pdf (16.8.2022).

Beate *Krol*, Nationalsozialistische Rassenlehre. Die Geschichte der Eugenik-Verbrechen. In: Planet Wissen, 22.3.2022, online unter <https://www.planet-wissen.de/impressum/index.html> (2.7.2022).

Udo *Kuckartz*, Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Weinheim/Basel 2018).

Christoph *Kühberger*, Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Reife- und Diplomprüfungsreform. In: Historische Sozialkunde. Geschichte-Fachdidaktik-Politische Bildung 1 (2011) 3-13.

Christoph *Kühberger*, Empirische Forschung zur Verwendung des Geschichtsschulbuches. Exemplarische Annäherungen an forschungsmethodische Aspekte des CAOHT-Projekts. In: Christoph *Kühberger*, Roland *Bernhard*, Caroline *Brazel* (Hg.), Das Geschichtsschulbuch: Lehren-Lernen-Forschen (2019) 17-34.

Christoph *Kühberger*, Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen für Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. In: Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg.), Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung in den Unterrichtsgegenständen Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Empfehlende Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben (2011) 15-20.

Manuela *Lenzen*, Was ist Sozialdarwinismus? In: Bundeszentrale für politische Bildung, 20.10.2015, online unter <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/214188/was-ist-sozialdarwinismus/#footnote-target-9> (22.8.2024).

Ute *Leonhardt*, Robert *Donner*, Zeitfenster 3 duo. Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung (Wien 2015).

Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel (LEO) beim Amt für Weiterbildung und Kultur des Bezirksamtes Mitte von Berlin, Elina *Marmer* (Hg.), Rassismuskritischer Leitfaden. Zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora (Hamburg/Berlin 2015), online unter https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf (27.8.2024).

Susann *Lewerenz*, Völkerschauen und die Konstituierung rassifizierter Körper. In: Torsten *Junge*, Imke *Schmincke* (Hg.), *Marginalisierte Körper. Beiträge zur Soziologie und Geschichte des anderen Körpers* (Münster, 2007) 135-153.

Ulrike *Lindner*, *Koloniale Begegnungen. Deutschland und Großbritannien als Imperialmächte in Afrika 1880-1914* (Globalgeschichte 10, Frankfurt/New York 2011).

Andrea *Lueg*, Kolonialgeschichte im Schulunterricht - Zu weiße Perspektive? In: Südwestrundfunk (SWR), 26.8.2022, online unter <https://www.swr.de/swrkultur/wissen/kolonialgeschichte-im-schulunterricht-zu-weisse-perspektive-104.html> (23.8.2024).

Bea *Lundt*, Die koloniale Mentalität in nachkolonialer Zeit. Zu Genese, Erscheinungsformen und Wandel einer Bewusstseinsform. In: Bärbel *Völkel*, Tony *Pacyna* (Hg.), *Neorassismus in der Einwanderungsgesellschaft. Eine Herausforderung für die Bildung* (Kultur und Soziale Praxis, Bielefeld 2017) 57-87.

Herbert *Luthiger*, Lern- und Leistungsaufgaben in einem kompetenzorientierten Unterricht. In: *Haushalt in Bildung & Forschung* 1 (2012) 3, 3-14.

Herbert *Lüthy*, Die Kolonisation und die Einheit der Geschichte. In: Hans-Ulrich *Wehler* (Hg.), *Imperialismus* (1970) 42-55.

Elina *Marmer*, Die Macht der Sprache und Political Correctness. Umgang mit Sprache in rassistischen Verhältnissen. In: *Zwischentöne, Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer*, online unter <https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/presentation/ue/die-macht-der-sprache-und-political-correctness> (24.8.2024).

Renate *Maulick*, Peer *Zickgraf*, Das Herz der Finsternis. Die medialen Masken des Rassismus in Deutschland und Belgien. In: *Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler*, 15.10.2002, online unter <https://www.bdwi.de/forum/archiv/archiv/441550.html> (23.8.2024).

Philipp *Mayring*, Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken (Weinheim/Basel 2016).

Philipp *Mayring*, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (Weinheim/Basel 2015).

Jutta *Mägdefrau*, Andreas *Michler*, Individualisierende Lernaufgaben im Geschichtsunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Rolle von Schulbuchaufgaben und Eigenkonstruktionen der Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 11 (2012), 208-232.

Christoph *Methfessel*, Kontroverse Gewalt. Die imperiale Expansion in der englischen und deutschen Presse vor dem Ersten Weltkrieg (Göttingen 2019).

Gabriele *Metzler*, Die Epoche des Hochimperialismus. In: Bundeszentrale für politische Bildung, 20.11.2018, online unter <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/280652/die-epoche-des-hochimperialismus/> (21.8.2024).

Philipp *Mittnik*, Zentrale Themen des Geschichtsunterrichts in Österreich. Analyse der Reifeprüfungsaufgaben an Wiener AHS aus dem Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Eine empirische Erhebung. In: Historische Sozialkunde 4 (2014) 26-37.

Philipp *Mittnik*, Christoph *Kühberger*, Geschichtsschulbuchforschung in Österreich-Splitter der rezenten Entwicklungen. In: Christoph *Kühberger*, Philipp *Mittnik* (Hg.), Empirische Geschichtsschulforschung in Österreich (2015) 9-17.

Elisabeth *Monyk*, Eva *Schreiner*, Geschichte für alle 4. Modular (Wien 2019).

Elisabeth *Monyk*, Eva *Schreiner*, Johannes *Brzobohaty*, Elisabeth *Mann*, Geschichte für alle 3. Modular (Wien 2018).

Marina *Moosbrugger*, Das Niveau der Aufgaben in Lehrbüchern. Eine Analyse österreichischer Geschichtsbücher für die Hauptschule. In: Unterrichtswissenschaft 13 (1985) 2, 116-129, online unter https://www.pedocs.de/volltexte/2024/29567/pdf/Moosbrugger_1985_Das_Niveau.pdf (27.8.2024).

Alois *Müller*, Peter *Papst*, ganz klar. Geografie 4 (Wien 2012).

Sönke *Neitzel*, Weltmacht oder Untergang: Die Weltreichslehre im Zeitalter des Imperialismus (Paderborn/Wien 2000).

Wolfgang *Neuhaus*, Das Schulbuch der Zukunft ist ein Schulbuch der Schüler. In: Mediendidaktik, 13.11.2011, online unter <https://mediendidaktik.org/2011/11/13/das-schulbuch-der-zukunft-ist-einschulbuch-der-schuler/> (21.8.2024).

Georges *Nzongola-Ntalaja*, The Congo from Leopold to Kabila. A People's History (London/New York 2007).

Fritz K. *Oser*, Franz J. *Baeriswyl*, Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In: Virginia *Richardson* (Hg.), Handbook of research on teaching 4 (2001) 1031-1065.

Ramses Michael *Oueslati*, Umriss einer rassismuskritischen Didaktik. In: Marcin *Michalski*, Ramses Michael *Oueslati* (Hg.), standhalten. Rassismuskritische Unterrichtsmaterialien und Didaktik für viele Fächer (Hamburg 2019) 14-37.

Niels P. *Petersson*, Markt, Zivilisierungsmission und Imperialismus. In: Boris *Barth*, Jürgen *Osterhammel* (Hg.), Zivilisierungsmissionen. Imperiale Weltverbesserung seit dem 18. Jahrhundert (Konstanz 2005) 33-54

Tino *Plümecke*, Rasse in der Ära der Genetik. Die Ordnung des Menschen in den Lebenswissenschaften (Bielefeld 2013).

Steffen *Preuß*, Bärbel *Völkel*, Tony *Pacyna*, Einleitung. In: Bärbel *Völkel*, Tony *Pacyna* (Hg.), *Neorassismus in der Einwanderungsgesellschaft. Eine Herausforderung für die Bildung* (Kultur und Soziale Praxis, Bielefeld 2017) 7-34.

Frank-Olaf *Radtko*, Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (1995) 6, 853-864, online unter https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=10533 (6.11.2021).

Bernd *Ralle*, Susanne *Prediger*, Marcus *Hammann*, Martin *Rothgangel* (Hg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung* (Münster/New York 2014).

Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS), Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen, 23.8.2024, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (23.8.2024).

red, oesterreich.ORF.at/Agenturen, ZARA: Rassistische Vorfälle öfter gemeldet. In: Der ORF, 18.3.2021, online unter <https://oesterreich.orf.at/stories/3095394/> (7.11.2021).

Kurt *Reusser*, Aufgaben – das Substrat der Lerngelegenheiten im Unterricht. In: *profi-L* 3 (2013) 4-6.

Kurt *Reusser*, Aufgaben – Träger von Lerngelegenheiten und Lernprozessen im kompetenzorientierten Unterricht. In: *Seminar* 4 (2014) 77-101.

Kurt *Reusser*, Ueli *Halbheer*, Bildungsstandards als Ausgangspunkt für Unterrichtsentwicklung. In: *BzL-Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 26 (2008) 3, 304-317, online unter https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13681/pdf/BZL_2008_3_304_317.pdf (27.8.2024).

Birgit *Rommelspacher*, Was ist eigentlich Rassismus? In: Claus *Melter*, Paul *Mecheril* (Hg.), Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung (Politik und Bildung, Schwalbach am Taunus 2011) 25-38.

Edward W. *Said*, Kultur und Imperialismus: Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht (Frankfurt am Main 1994).

Wiebke *Scharathow*, Ich sehe was, was du nicht siehst ... Rassismuserfahrungen in der Schule. In: Rudolf *Leiprecht*, Anja *Steinbach* (Hg.), Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch (Sprache - Rassismus - Professionalität 2, Schwalbach am Taunus 2015) 161-178, online unter <https://elibrary-utb-de.uaccess.univie.ac.at/doi/book/10.46499/9783954140480> (7.11.2021).

Jamie *Schearer*, Hadija *Haruna*, Über Schwarze Menschen in Deutschland berichten. In: Initiative Schwarze Menschen in Deutschland Bund e.V., 31.1.2013, online unter <https://isdonline.de/uber-schwarze-menschen-in-deutschland-berichten/> (24.8.2024).

Alois *Scheucher*, Anton *Wald*, Ulrike *Ebenhoch*, Zeitbilder 3. Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (Wien 2018).

Gregor *Schöllgen*, Friedrich *Kießling*, Das Zeitalter des Imperialismus (Oldenbourg 2009).

Michael C. *Schug*, *Why Do Social Studies Teachers Use Textbooks? The Answer May Lie in Economic Theory*, online unter <https://www.socialstudies.org/sites/default/files/publications/se/6102/610208.html> (3.8.2022).

Daniel *Schumann*, Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern (Eckert. Beiträge 3, Braunschweig 2016), online unter https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/128/EB_Schum%20ann_kolonial.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (27.8.2024).

Michael Sörös, Vorbemerkungen der Schulaufsicht. In: Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg.), Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung in den Unterrichtsgegenständen Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Empfehlende Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben (2011) 8-10.

STANDARD Verlagsgesellschaft m.b.H., Italien-Wahl: Endergebnis bestätigt Mehrheit für Rechte unter Meloni, 27.9.2022, online unter <https://www.derstandard.at/story/2000139461793/italien-wahl-endergebnis-bestaetigt-mehrheit-fuer-rechte-unter-meloni> (23.8.2024).

Wolfgang *Taubinger*, Elfriede *Windischbauer*, Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach 4 Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. In: Heinrich *Ammerer*, Elfriede *Windischbauer* (Hg.), Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern (2011) 4-11.

Henning *Thünemann*, Historische Lernaufgaben: Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 12 (2013) 1, 141-155.

Nina *Trentmann*, Britischer Tee hat es schwer in Großbritannien. In: Die Welt, 27.9.2014, online unter <https://www.welt.de/services/article104636888/Impressum.html> (21.8.2024).

Lothar von Trotha, Befehl vom 2. Oktober 1904. Zit. nach: Mathias *Häussler*, *Der Genozid an den Herero: Krieg, Emotion und extreme Gewalt in Deutsch-Südwestafrika* (Weilerswist 2019) 190.

United Nations, International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination, online unter <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial> (24.8.2024).

Hans-Ulrich *Wehler* (Hg.), Imperialismus (Düsseldorf 1979).

Claudia *Wespi*, Herbert *Luthiger*, Markus *Wilhelm*, Mit Aufgabensets Kompetenzaufbau und Kompetenzförderung ermöglichen. In: Haushalt in Bildung & Forschung 4 (2015) 4, 31–46, online unter https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20385/pdf/HiBiFo_2015_4_Wespi_Luthiger_Wilhelm_Mit_Aufgabensets.pdf (27.8.2024).

Veronika *Wild*, Aufgaben im Geschichtsschulbuch: Eine Schulbuchanalyse aus didaktischer Perspektive (ungedr. Masterarbeit Universität Passau 2012).

Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages, Zur Black Lives Matter-Bewegung-Entstehung, Aufbau, Finanzierung, Ziele und politische Verbindungen (WD 1-3000-001/21), 2021, online unter <https://www.bundestag.de/resource/blob/830078/32be74fa026d161e11c6bd8fee1787f8/WD-1-001-21-pdf-data.pdf> (23.8.2024).

ZEIT ONLINE GmbH, Polizeigewalt in den USA nimmt zu, 5.1.2023, online unter <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2023-01/usa-statistik-tote-polizeigewalt> (24.8.2024).

Bahru *Zewde*, A History of Modern Ethiopia 1855-1991 (Oxford 2001).

Jürgen *Zimmerer*, Von Windhuk nach Warschau. Die rassische Privilegiengesellschaft in Deutsch-Südwestafrika, ein Modell mit Zukunft? In: Frank *Becker* (Hg.), Rassenmischehen-Mischlinge-Rassentrennung. Zur Politik der Rasse im deutschen Kolonialreich (Stuttgart 2004) 97-123.

Zwischentöne, Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer. In:

Leibniz-Institut für Bildungsmedien, Georg-Eckert-Institut (GEI), online unter <https://www.gei.de/forschung/projekte/zwischenstoene-materialien-fuer-vielfalt-im-klassezimmer> (23.8.2024).

Anhang

Arbeitsblatt 1.1.....	142
Arbeitsblatt 1.2.....	143
Arbeitsblatt 1.3.....	144
Arbeitsblatt 1.4.....	145
Arbeitsblatt 1.5.....	146
Arbeitsblatt 1.6.....	147
Arbeitsblatt 2.1.....	148
Arbeitsblatt 2.2.....	149
Arbeitsblatt 2.3.....	150
Arbeitsblatt 2.4.....	151
Arbeitsblatt 2.5.....	152
Arbeitsblatt 2.6.....	153
Arbeitsblatt 2.7.....	154
Arbeitsblatt 2.8.....	155
Metakognitive Aufgabe zu Arbeitsblatt 2	156
Rollenspiel	157
Arbeitsblatt 3.....	159
Arbeitsblatt 4.....	160
Bilder aus Afrika	161
Lösungsvorschläge Bildanalyse.....	162
Impulse	163
Übersichtstabelle der Analyseergebnisse	164

Arbeitsblatt 1.1

1.) Recherchiert zu eurem Fallbeispiel im Internet! Sammelt Informationen und macht euch Notizen, um das Thema anschließend der Klasse zu präsentieren!

2.) Wie äußert sich Rassismus in eurem Fallbeispiel? Findet Anzeichen von Rassismus oder rassistischen Handlungen! Macht euch Notizen!

Fallbeispiel: **Offener Brief an die Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH**

Link zum Artikel:

<https://isdonline.de/offener-brief-an-die-schulbuchverlage-westermann-schroedel-diesterweg-schoningh-winklers-gmbh/>



1.)

2.)

Arbeitsblatt 1.2

1.) Recherchiert zu eurem Fallbeispiel im Internet! Sammelt Informationen und macht euch Notizen, um das Thema anschließend der Klasse zu präsentieren!

2.) Wie äußert sich Rassismus in eurem Fallbeispiel? Findet Anzeichen von Rassismus oder rassistischen Handlungen! Macht euch Notizen!

Fallbeispiel: **50 Jahre Denkmalsturz. Der Sturz des Wissmann-Denkmal an der Universität Hamburg 1967/68**

Link zum Artikel:

<https://kolonialismus.blogs.uni-hamburg.de/2018/10/30/50-jahre-denkmalsturz-der-sturz-des-wissmann-denkmals-an-der-universitaet-hamburg-1967-68/>



1.)

2.)

Arbeitsblatt 1.3

1.) Recherchiert zu eurem Fallbeispiel im Internet! Sammelt Informationen und macht euch Notizen, um das Thema anschließend der Klasse zu präsentieren!

2.) Wie äußert sich Rassismus in eurem Fallbeispiel? Findet Anzeichen von Rassismus oder rassistischen Handlungen! Macht euch Notizen!

Fallbeispiel: **Wie wurde der Bremer Elefant zum Anti-Kolonial-Denkmal?**

Link zum Artikel:

<https://blogs.uni-bremen.de/europablog/2021/09/07/wie-wurde-der-bremer-elefant-zum-anti-kolonial-denkmal/>



1.)

2.)

Arbeitsblatt 1.4

1.) Recherchiert zu eurem Fallbeispiel im Internet! Sammelt Informationen und macht euch Notizen, um das Thema anschließend der Klasse zu präsentieren!

2.) Wie äußert sich Rassismus in eurem Fallbeispiel? Findet Anzeichen von Rassismus oder rassistischen Handlungen! Macht euch Notizen!

Fallbeispiel: **Antwerpen entfernt Statue von Leopold II.**

1.) Link zum Artikel:

<https://orf.at/stories/3168956/>



2.) Link zum Artikel:

<https://www.aargauerzeitung.ch/leben/wegen-rassismus-debatte-statuen-des-schlimmsten-kolonialherren-werden-gesturzt-doch-wer-war-leopold-ii-ld.1234960>



1.)

2.)

Arbeitsblatt 1.5

1.) Recherchiert zu eurem Fallbeispiel im Internet! Sammelt Informationen und macht euch Notizen, um das Thema anschließend der Klasse zu präsentieren!

2.) Wie äußert sich Rassismus in eurem Fallbeispiel? Findet Anzeichen von Rassismus oder rassistischen Handlungen! Macht euch Notizen!

Fallbeispiel: **Rhodes Statue fällt**

Link zum Artikel:

<https://www.dw.com/de/vom-sockel-gestürzt-rhodes-muss-gehen/a-18372822>



1.)

2.)

Arbeitsblatt 1.6

1.) Recherchiert zu eurem Fallbeispiel im Internet! Sammelt Informationen und macht euch Notizen, um das Thema anschließend der Klasse zu präsentieren!

2.) Wie äußert sich Rassismus in eurem Fallbeispiel? Findet Anzeichen von Rassismus oder rassistischen Handlungen! Macht euch Notizen!

Fallbeispiel: **Namibia: Deutschland erkennt Völkermord an**

Link zum Artikel:

<https://www.tagesschau.de/ausland/afrika/deutschland-kolonialverbrechen-namibia-101.html>



1.)

2.)

Arbeitsblatt 2.1

1.) Recherchiert zu eurem Fallbeispiel im Internet! Sammelt Informationen und beantwortet die Fragen:

- *Welche Auswirkungen hatte der Imperialismus und wie wird der damit einhergehende Rassismus sichtbar?*
- *Welche rassistischen Praktiken wurden in der Fallstudie angewendet, um die kolonisierten Völker zu unterdrücken bzw. auszubeuten oder um die rassistischen Überzeugungen zu verbreiten bzw. zu verstärken?*
- *Was waren die Ziele der imperialistischen Mächte und wie wurden diese durch rassistische Ideologien gerechtfertigt?*

2.) Bilde dir ein Urteil über die Vorgehensweise der europäischen Mächte. Überlege, welche Werte und Überzeugungen deine Stellungnahme beeinflussen. Diskutiert eure Ansichten in Kleingruppen!

Fallbeispiel: **Italienisch-Äthiopischer Krieg**

1.)

2.)

Arbeitsblatt 2.2

1.) Recherchiert zu eurem Fallbeispiel im Internet! Sammelt Informationen und beantwortet die Fragen:

- *Welche Auswirkungen hatte der Imperialismus und wie wird der damit einhergehende Rassismus sichtbar?*
- *Welche rassistischen Praktiken wurden in der Fallstudie angewendet, um die kolonisierten Völker zu unterdrücken bzw. auszubeuten oder um die rassistischen Überzeugungen zu verbreiten bzw. zu verstärken?*
- *Was waren die Ziele der imperialistischen Mächte und wie wurden diese durch rassistische Ideologien gerechtfertigt?*

2.) Bilde dir ein Urteil über die Vorgehensweise der europäischen Mächte. Überlege, welche Werte und Überzeugungen deine Stellungnahme beeinflussen. Diskutiert eure Ansichten in Kleingruppen!

Fallbeispiel: **Herero Aufstand**

1.)

2.)

Arbeitsblatt 2.3

1.) Recherchiert zu eurem Fallbeispiel im Internet! Sammelt Informationen und beantwortet die Fragen:

- *Welche Auswirkungen hatte der Imperialismus und wie wird der damit einhergehende Rassismus sichtbar?*
- *Welche rassistischen Praktiken wurden in der Fallstudie angewendet, um die kolonisierten Völker zu unterdrücken bzw. auszubeuten oder um die rassistischen Überzeugungen zu verbreiten bzw. zu verstärken?*
- *Was waren die Ziele der imperialistischen Mächte und wie wurden diese durch rassistische Ideologien gerechtfertigt?*

2.) Bilde dir ein Urteil über die Vorgehensweise der europäischen Mächte. Überlege, welche Werte und Überzeugungen deine Stellungnahme beeinflussen. Diskutiert eure Ansichten in Kleingruppen!

Fallbeispiel: **Völkerschauen**

1.)

2.)

Arbeitsblatt 2.4

1.) Recherchiert zu eurem Fallbeispiel im Internet! Sammelt Informationen und beantwortet die Fragen:

- *Welche Auswirkungen hatte der Imperialismus und wie wird der damit einhergehende Rassismus sichtbar?*
- *Welche rassistischen Praktiken wurden in der Fallstudie angewendet, um die kolonisierten Völker zu unterdrücken bzw. auszubeuten oder um die rassistischen Überzeugungen zu verbreiten bzw. zu verstärken?*
- *Was waren die Ziele der imperialistischen Mächte und wie wurden diese durch rassistische Ideologien gerechtfertigt?*

2.) Bilde dir ein Urteil über die Vorgehensweise der europäischen Mächte. Überlege, welche Werte und Überzeugungen deine Stellungnahme beeinflussen. Diskutiert eure Ansichten in Kleingruppen!

Fallbeispiel: **Kongogräuel und König Leopold II.**

1.)

2.)

Arbeitsblatt 2.5

1.) Recherchiert zu eurem Fallbeispiel im Internet! Sammelt Informationen und beantwortet die Fragen:

- *Welche Auswirkungen hatte der Imperialismus und wie wird der damit einhergehende Rassismus sichtbar?*
- *Welche rassistischen Praktiken wurden in der Fallstudie angewendet, um die kolonisierten Völker zu unterdrücken bzw. auszubeuten oder um die rassistischen Überzeugungen zu verbreiten bzw. zu verstärken?*
- *Was waren die Ziele der imperialistischen Mächte und wie wurden diese durch rassistische Ideologien gerechtfertigt?*

2.) Bilde dir ein Urteil über die Vorgehensweise der europäischen Mächte. Überlege, welche Werte und Überzeugungen deine Stellungnahme beeinflussen. Diskutiert eure Ansichten in Kleingruppen!

Fallbeispiel: **Die Ehe zwischen Schwarzen und Weißen**

1.)

2.)

Arbeitsblatt 2.6

1.) Recherchiert zu eurem Fallbeispiel im Internet! Sammelt Informationen und beantwortet die Fragen:

- *Welche Auswirkungen hatte der Imperialismus und wie wird der damit einhergehende Rassismus sichtbar?*
- *Welche rassistischen Praktiken wurden in der Fallstudie angewendet, um die kolonisierten Völker zu unterdrücken bzw. auszubeuten oder um die rassistischen Überzeugungen zu verbreiten bzw. zu verstärken?*
- *Was waren die Ziele der imperialistischen Mächte und wie wurden diese durch rassistische Ideologien gerechtfertigt?*

2.) Bilde dir ein Urteil über die Vorgehensweise der europäischen Mächte. Überlege, welche Werte und Überzeugungen deine Stellungnahme beeinflussen. Diskutiert eure Ansichten in Kleingruppen!

Fallbeispiel: **Eugen Fischer und die Rehobother Baster**

1.)

2.)

Arbeitsblatt 2.7

1.) Recherchiert zu eurem Fallbeispiel im Internet! Sammelt Informationen und beantwortet die Fragen:

- *Welche Auswirkungen hatte der Imperialismus und wie wird der damit einhergehende Rassismus sichtbar?*
- *Welche rassistischen Praktiken wurden in der Fallstudie angewendet, um die kolonisierten Völker zu unterdrücken bzw. auszubeuten oder um die rassistischen Überzeugungen zu verbreiten bzw. zu verstärken?*
- *Was waren die Ziele der imperialistischen Mächte und wie wurden diese durch rassistische Ideologien gerechtfertigt?*

2.) Bilde dir ein Urteil über die Vorgehensweise der europäischen Mächte. Überlege, welche Werte und Überzeugungen deine Stellungnahme beeinflussen. Diskutiert eure Ansichten in Kleingruppen!

Fallbeispiel: **Paul Rohrbach und die Zwangsarbeit**

1.)

2.)

Arbeitsblatt 2.8

1.) Recherchiert zu eurem Fallbeispiel im Internet! Sammelt Informationen und beantwortet die Fragen:

- *Welche Auswirkungen hatte der Imperialismus und wie wird der damit einhergehende Rassismus sichtbar?*
- *Welche rassistischen Praktiken wurden in der Fallstudie angewendet, um die kolonisierten Völker zu unterdrücken bzw. auszubeuten oder um die rassistischen Überzeugungen zu verbreiten bzw. zu verstärken?*
- *Was waren die Ziele der imperialistischen Mächte und wie wurden diese durch rassistische Ideologien gerechtfertigt?*

2.) Bilde dir ein Urteil über die Vorgehensweise der europäischen Mächte. Überlege, welche Werte und Überzeugungen deine Stellungnahme beeinflussen. Diskutiert eure Ansichten in Kleingruppen!

Fallbeispiel: **Anton Wilhelm Amo**



Links zum Artikel:

<https://www.tagesspiegel.de/kultur/die-ketten-der-aufklarung-4179487.html>

<https://www.euroethno.hu-berlin.de/de/das-institut/faq-zur-umbenennung/anton-wilhelm-amo>

1.)

2.)

Metakognitive Aufgabe zu Arbeitsblatt 2

Überlege für dich!

- 1.) Welche Informationen haben deine Bewertung in Bezug auf dein Thema beeinflusst und aus welchen Gründen?
- 2.) Gab es einen Moment, in dem du unterschiedliche Standpunkte in Betracht gezogen hast oder Unsicherheiten hattest? Falls ja, wie bist du damit umgegangen?
- 3.) Welche Erkenntnisse hast du aus dieser Übung für dich mitgenommen?

1.)

2.)

3.)

Rollenspiel

Kolonialist*innen:

- Die Kolonialist*innen repräsentierten europäische Mächte wie Großbritannien, Frankreich, Deutschland und weitere, die während des imperialistischen Zeitalters durch Expansion ihre Kolonialreiche aufbauten.
- Die Kolonialist*innen sahen den Imperialismus als Mittel zur wirtschaftlichen Ausbeutung sowie zur Sicherung strategischer Interessen wie Rohstoffe, Handelsrouten und ihrer außenpolitischen Dominanz.
- Sie betrachteten die Kolonisierten oft als kulturell und technologisch unterlegen. Sie rechtfertigten ihre Vorherrschaft mit dem Konzept des *Zivilisierungsauftrags*, wonach sie den *rückständigen* Völkern angeblich Fortschritt und Entwicklung bringen sollten.
- Neben militärischen Eroberungen errichteten die Kolonialist*innen Verwaltungssysteme zur Kontrolle der Kolonien. Sie gründeten Plantagen und Bergwerke zur Ausbeutung natürlicher Ressourcen und errichteten Absatzmärkte in den besetzten Gebieten, um den Handel mit ihren Metropolen zu fördern.

Indigene Bevölkerung:

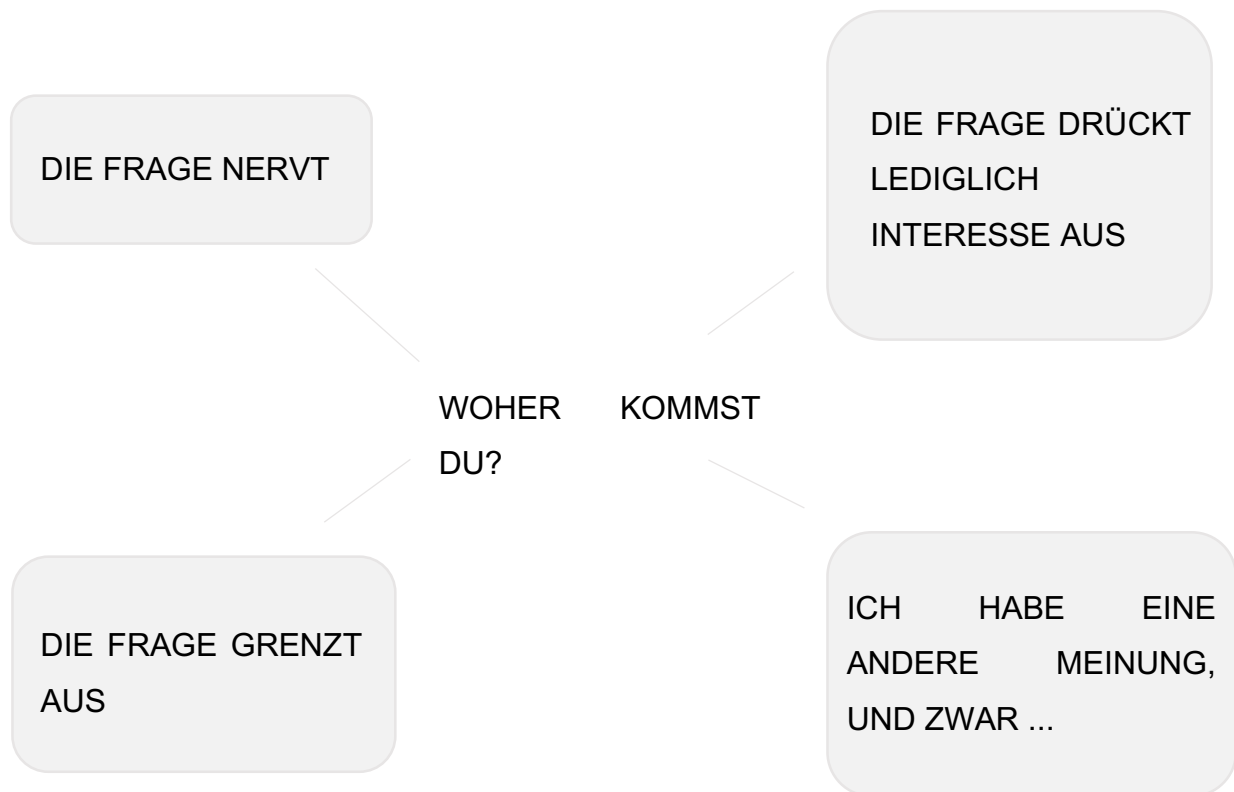
- Die indigenen Völker waren die ursprünglichen Einwohner*innen der von den Kolonialist*innen eroberten Gebiete. Sie betrachteten ihr Land als heilig und von spiritueller Bedeutung. Sie pflegten enge Bindungen zu ihrer Umwelt und ihren traditionellen Lebensweisen.
- Die Eroberung durch die Kolonialist*innen führte zu Landenteignungen, kultureller Unterdrückung, Zwangsarbeit und Gewalt gegen die indigene Bevölkerung.
- Die indigenen Einwohner*innen verloren ihr Land, sahen ihre traditionellen Lebensweisen zerstört und starben durch Kriege und Krankheiten, die die Kolonialist*innen mitbrachten. Zudem wurden ihre Sprache und Bräuche unterdrückt.

Widerstandsbewegungen:

- Die Widerstandskämpfer*innen lehnten sich gegen die Kolonialherrschaft und deren Ausbeutung sowie Unterdrückung auf. Sie kämpften für die Befreiung ihres Volkes und die Wiedererlangung ihres Landes, ihrer Kultur und ihrer Rechte.
- Neben Guerillakriegen und Aufständen zählten auch gewaltfreie Boykotte und diplomatische Bemühungen zu den unterschiedlichen Widerstandsbewegungen, um gegen die Kolonialmächte vorzugehen.
- Jene Bevölkerung, die sich dem Widerstand angeschlossen hatte, kämpfte für die Zukunft ihres Volkes und hielt die Hoffnung auf Freiheit und Selbstbestimmung weiterhin aufrecht. Dabei gingen sie ein großes Risiko ein, da die Kolonialmächte strenge Gesetze erlassen hatten, um Widerstand zu verhindern.

Arbeitsblatt 3

Interpretationsmöglichkeiten zur Frage: „Woher kommst du?“³²⁵



³²⁵ Elina Manner, Die Macht der Sprache, 20.

Arbeitsblatt 4

Wirf einen genauen Blick auf die Bilddarstellungen in deinem Schulbuch! Analysiere anhand der folgenden Fragen und notiere deine Erkenntnisse!

- 1.) Wird das Bild aus der Perspektive der Kolonisierten oder der Europäer*innen dargestellt? Wessen Perspektive wird nicht abgebildet?
- 2.) Wie werden Personen oder Gruppen repräsentiert? (z.B.: Schwarze Menschen als Wissensträger*innen im Mittelpunkt, als autonom Handelnde, am Rande des Geschehens, ...)
- 3.) Welche Gruppen werden nicht dargestellt?³²⁶
- 4.) Sind im Bild Motive für die Kolonialpolitik erkennbar? Falls ja, werden sie positiv oder negativ dargestellt?
- 5.) Wird Rassismus thematisiert? (z.B.: zur Rechtfertigung des Kolonialismus, ...)
- 6.) Werden antikoloniale Widerstandsbewegungen dargestellt?
- 7.) Werden Auswirkungen des Kolonialismus auf die einheimische Bevölkerung abgebildet?
- 8.) Werden politische und wirtschaftliche Folgen des Kolonialismus, die bis in die Gegenwart reichen, angesprochen?
- 9.) Gibt es bildliche Quellen, die auf Schwarze Autor*innen zurückzuführen sind?
- 10.) Wird das Fortbestehen kolonialrassistischen Gedankenguts bis in die Gegenwart aufgezeigt?

326 Konzeptwerk Neue Ökonomie e.V., Rassismus in Schulbüchern. In: Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule, online unter <https://www.politik-lernen.at/rassismusimschulbuch> (24.8. 2024), hier 19-21.

Bilder aus Afrika³²⁷

Luanda, Angola

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mid_town_Luanda.jpg

Nairobi, Kenia

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Nairobi_cityscape.jpg#file

Kampala, Uganda

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kampala,_uganda.jpg

Accra, Ghana

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Accra_Central,_Accra,_Ghana.jpg

Addis Abeba, Äthiopien

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Addis_churchill.jpg

³²⁷ Apraku, *Bönnkost*, Postkolonial Erinnern, 29.

Lösungsvorschläge Bildanalyse

zu 1.) europäische Offiziere stehen im Vordergrund, die Einheimischen agieren im Hintergrund

zu 2.) Schwarze Menschen müssen die Anweisungen der europäischen Soldaten befolgen und werden als untergeordnete Arbeiter*innen dargestellt

zu 3.) es fehlen Frauen und Kinder

zu 4.) es wird die zivilisatorische Missionierung dargestellt und zeigt die Europäer*innen als Befreier*innen

zu 5.) die einheimische Bevölkerung wird als rückständig abgebildet

zu 6.) die Einheimischen werden als gehorsam dargestellt

zu 7.) Zwangsarbeit wird nicht aufgezeigt, es wird eher ein harmonisches Miteinander vermittelt

zu 8.) die Bilder vermitteln keinen nachhaltigen negativen Einfluss der Kolonialherrschaft

zu 9.) es gibt keine Bilder von Schwarzen Autor*innen, sämtliche Bilder sind aus europäischer Perspektive

zu 10.) kein Bild nimmt Bezug zur Gegenwart

Impulse

Vertiefende Diskussionsfragen:

- Wie werden Schwarze Menschen und der afrikanische Kontinent dargestellt?
- Welchen Eindruck vermitteln die Bilddarstellungen über Schwarze Menschen und Afrika?³²⁸
- Aus welchem Grund könnten die Bildquellen der Kolonialzeit der Bevölkerung derartig negative Darstellungen vermittelt haben und welchem Zweck dienen sie heute?
- Wie können abwertende und rassistische Darstellungen vermieden werden?³²⁹

Wie kann ich helfen?

Zusätzlich könnte das Thema Zivilcourage aufgegriffen werden. Hierzu eignet sich beispielsweise folgendes Video, welches im Anschluss gemeinsam mit den Schüler*innen analysiert werden kann.

https://www.zwischentoene.info/fileadmin/_zwischentoene/videos/zeit_fuer_helden/D_entsches_Taxi.mp4

³²⁸ Apraku, Bönkost, Postkolonial Erinnern, 30.

³²⁹ Apraku, Bönkost, Postkolonial Erinnern, 16f.

Übersichtstabelle der Analyseergebnisse

Kategorie	Erkenntnisse
Anforderungsbereiche	Anforderungsbereiche I und III werden häufiger gefordert als der Anforderungsbereich II (nur drei von 19 Aufgaben).
Wissensarten	Die Mehrheit der Aufgaben fokussiert nach wie vor deklaratives Wissen. Prozedurales Wissen wird lediglich in drei Aufgaben gefordert. In keiner Aufgabe wird metakognitives Wissen abverlangt.
Quellen und Darstellungen	Im Zuge der Kompetenzorientierung finden sich vermehrt Aufgaben vor, die auf das Arbeiten mit Quellen abzielen. Bei zwei Arbeitsaufträgen wird das Arbeiten mit Bild und Text kombiniert.
Perspektivenwechsel	Die Hälfte der Aufgaben bezieht sich auf Kolonisierte. Lediglich zwei Textquellen stellen die Sichtweise von Einheimischen in den Fokus, der Rest verlangt bloßes Hineinversetzen.
Stereotypen und Vorurteile	Drei Aufgaben beinhalten Stereotype und sechs enthalten Vorurteile. Zur Kategorie der neutralen Darstellung konnten fünf Aufgaben zugeordnet werden.
Konstrukt	Bei vier Lernaufgaben wird das Ziel verfolgt, den Lernenden Rassismus als Erzeugung durch Menschenhand aufzuzeigen.
Konzeption	Ungefähr ein Drittel der Arbeitsaufträge fokussiert die zentrale Idee einer rassistischen Ideologie.
Sensibilisierung	Eine Sensibilisierung für Rassismus würde beispielsweise durch Aktualitätsbezüge ermöglicht werden. Die Darstellung von Perspektiven diskriminierter Personen (zwei der Aufgaben erfüllen dies) bietet ebenso die Möglichkeit der Sensibilisierung. Es konnte keine Aufgabe explizit dieser Ausprägung zugeordnet werden.

Aktualitätsbezug	Aktualitätsbezug wird lediglich ein Mal explizit gefordert. Die Aufgaben bieten allerdings Potenzial, den Zusammenhang mit aktuellen Themen herzustellen.
Auswirkungen	Die Folgen für die diskriminierten Menschengruppen werden bei neun Aufgaben untersucht.