

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Weg vom Eurozentrismus
Film als Katalysator einer kritischen Schüler:innen-Perspektive

verfasst von | submitted by
Magdalena Pass 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 199 507 511 02

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

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

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Georg Marschnig

Abstract

This Master thesis aims to explore how the medium film, specifically one example, can foster a critical understanding of the colonial past of German Southwest Africa at the beginning of the 20th century. In alignment with the goals set by the Austrian Ministry of Education, this study emphasizes the importance of critical deconstruction skills regarding how history is told and depicted in today's discourse.

Films can engage students on a personal level, leading to the capability of critical analysis of both historical events and their portrayal in the media. By examining the film's visual storytelling, students can identify and inspect the history and the medium's influence on the audience's perception.

Furthermore, this thesis will discuss the role of collective historical awareness constructed by cultural backgrounds, which have an impact on the understanding of global affairs today.

As Europe has been the dominant party in colonial history, it has also largely controlled the narrative. Addressing and questioning the Eurocentric perspective is essential to enable a more inclusive historical understanding.

The thesis combines historical content with didactic strategies to foster critical thinking skills, helping students to reflect on their own place in a globalized world, taking into account the ongoing relevance of colonialism.

Abstract

Diese Masterarbeit zielt darauf ab, zu untersuchen, wie das Medium Film, insbesondere ein spezifisches Beispiel, ein kritisches Verständnis der kolonialen Vergangenheit von Deutsch-Südwestafrika zu Beginn des 20. Jahrhunderts fördern kann. Im Einklang mit den Zielen des österreichischen Bildungsministeriums betont die Studie die Bedeutung kritischer Dekonstruktionsfähigkeiten in Bezug darauf, wie Geschichte heute erzählt und dargestellt wird.

Filme können Schülerinnen und Schüler auf persönlicher Ebene ansprechen und so die Fähigkeit zur kritischen Analyse sowohl historischer Ereignisse als auch deren Darstellung in den Medien fördern. Durch die Untersuchung der visuellen Erzählweise des Films können Schülerinnen und Schüler sowohl die Geschichte als auch den Einfluss des Mediums auf die Wahrnehmung des Publikums erkennen und analysieren.

Darüber hinaus wird in dieser Arbeit die Rolle des kollektiven historischen Bewusstseins diskutiert, das durch kulturelle Hintergründe geprägt ist und Auswirkungen auf das heutige Verständnis globaler Zusammenhänge hat.

Da Europa die dominante Kraft in der Kolonialgeschichte war, kontrollierte es weitgehend auch das historische Narrativ. Die Auseinandersetzung mit der eurozentrischen Perspektive ist entscheidend, um ein inklusiveres Geschichtsverständnis zu ermöglichen.

Die Arbeit kombiniert historische Inhalte mit didaktischen Strategien, um kritisches Denken zu fördern und Schülerinnen und Schülern zu helfen, ihre eigene Position in einer globalisierten Welt zu reflektieren und die anhaltende Relevanz des Kolonialismus zu verstehen.

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	
Zusammenfassung.....	
Einleitung.....	1
1. Postkolonialismus: Eine Definition und die Hintergründe	4
2. Der historische Hintergrund: Deutsch-Südwestafrika	6
3. Eurozentrismus.....	16
4. Weg vom Eurozentrismus – Kritische Schülerschaft gefragt.....	21
4.1. Die Schule als Spiegel der Gesellschaft	21
4.2. Eine Gesellschaft unterschiedlicher Perspektiven	23
5. Evaluation des Films als alternatives Medium	26
5.1. Die Macht der Filme im Geschichtsunterricht	26
5.2. Der Film „Der vermessene Mensch“ / „A place in the sun“.....	32
5.3. Filmanalyse.....	34
6. Didaktische Aufbereitung im Unterricht (+Vor/Nachbereitung)	50
6.1 Stundenreflexion.....	56
7. Das Forschungsprojekt	57
7.1 Die Vorgehensweise	58
7.2. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	60
7.3. Auswertung der Schülerinnen- und Schülerperspektive nach einer induktiven Bearbeitung des Films.....	61
7.4. Auswertung des Status-Quo vor einer Thematisierung im Unterricht.....	74
7.5. Resultate	76
8. Conclusio	79
Literaturverzeichnis.....	82
Appendix	88

Einleitung

Durch die stetige Weiterentwicklung der digitalen Geräte ist die vielseitige Mediale Nutzung auch aus dem täglichen Unterrichtsgeschehen nicht mehr wegzudenken. Durch eben jene Zugänglichkeit an Informationsquellen und geschichtlichen Darstellungen, die beispielsweise Filme uns nahebringen können, wird auch eine breiter gefächerte Perspektivenvielfalt gefördert. Die Vielzahl an Darstellungen zu historisch relevanten Themen ermöglicht Pädagoginnen und Pädagogen, dar gegebene Erzählweisen mit Lernenden gemeinsam zu dekonstruieren. (BMBWF, 2020)

In der Masterarbeit zum Thema „Weg vom Eurozentrismus – Film als Katalysator einer kritischen Schülerinnen- und Schüler-Perspektive“ soll erforscht werden, wie „Der Vermessene Mensch“ (Kraume, 2023) als Medium Film in der Oberstufe AHS (zehnte Schulstufe) eine kritische Perspektive fördern kann, um der eurozentristischen Perspektive im Kontext Postkolonialismus entgegenzuwirken.

Dazu soll im ersten Kapitel mit dem Titel „Postkolonialismus: Eine Definition und die Hintergründe“ erläutert werden, was Kolonialismus beziehungsweise Postkolonialismus (Surmann, 2016) bedeutet und inwiefern eine eurozentristische Perspektive (Buchardt, 2017) die Dekonstruktion der historischen Vergangenheit beeinflusst (Steiger, 2014, siehe auch; Ammerer, 2020). Neben einer allgemeinen Begriffserklärung soll durch eine intensive Auseinandersetzung mit den Konzepten, Postkolonialismus und Eurozentrismus, in Kapitel 2. und 3. ein breiteres Verständnis für die interdependente Beziehung und die Verknüpfung der Einflussgebiete geschaffen werden. Diese Basis an Kenntnissen zur selektiven Wahrnehmung, die im Hinblick auf zentraleuropäische Kolonialherrschaften oft vorherrscht, ermöglicht die weiterführende didaktische Bearbeitung. Dies wird in Kapitel 4. mit der Gesellschaftsgruppe der Schülerinnen und Schüler in Verbindung gebracht. Schließlich ist Ziel dieser Arbeit, Möglichkeiten zur Gestaltung von Geschichteunterricht darzubieten, die eine kritische und dekonstruierende Auseinandersetzung mit dem Thema Postkolonialismus fördern. In diesem Zusammenhang wird auch diskutiert, wie die eurozentristische Sichtweise angefochten werden kann. In einem ersten Schritt wird dazu aufgezeigt, weshalb wir diese Kompetenzen des hinterfragenden Umgangs mit Vergangenheit in unserer Gesellschaft brauchen. Aus gegebenem Anlass werden unter Kapitel 5. in dieser Diskussion nicht nur die didaktischen Notwendigkeiten zur Inklusion von Quellenkritik und gesellschaftlicher Kontextualisierung thematisiert, sondern auch stets Bezug zum Eurozentrismus hergestellt, der eine zusätzliche Ebene der Subjektivität

des kollektiven Gedächtnisses hinzufügt. Zugunsten der politischen Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler, aber auch für die Entwicklung individueller Mündigkeit der Lernenden ist es demnach notwendig, einen Perspektivenwechsel auf Postkolonialismus in den Unterricht einzubauen (BMBWF, 2020, S. 2). Durch das Setting der Schule sind die Klassen durch ihre Lokalität an sich schon ein Spiegel der eurozentristischen Gesellschaft (Schubarth, 2017) und nehmen Teil am kollektiven Gedächtnis zur kolonialen Vergangenheit. Auch hier soll wieder Bezug zwischen der subjektiven Perspektive und den Kompetenzen der kritischen Auseinandersetzung hergestellt werden.

Doch die Frage nach dem „Wie?“ im Unterricht bleibt. Diese Arbeit zeigt, welche Vorteile und welches Potenzial in der Implementation von Filmen im Unterricht liegen. Eine entsprechende Herangehensweise folgt in Kapitel 6., respektive im Unterkapitel 1. Durch die Bearbeitung themenrelevanten Materials sind Schülerinnen und Schüler gefragt, die Quelle zu dekonstruieren und in den breiteren geschichtlichen Kontext einzuordnen. Hinzu kommt, dass Filme mit ihren verschiedenen Ebenen, wie beispielsweise Moral und Ästhetik (Rüsen et al. 1997, S. 39), intendiert Wirkung erzielen, die wiederum durch die Beleuchtung durch Lernende sichtbar gemacht und hinterfragt werden kann. Die Legitimation besagten Mediums im Unterricht ist somit klar ersichtlich und ermöglicht eine weiterführende Vorstellung des Filmes „Der Vermessene Mensch“, oder auch „A place in the sun“ (Kraume, 2023).

Diese Darstellung der Kolonialherrschaft Deutschlands im heutigen Namibia, wie in Kapitel 6.2 bis 6.3 beschrieben, eröffnet einen Blick abseits der typischerweise thematisierten Kolonien wie etwa jene Großbritanniens. „Der vermessene Mensch“ (Kraume, 2023) lenkt nicht nur den Fokus auf einen Kontinent, der damals wie heute in seiner Vielfalt bestenfalls stiefmütterlich behandelt wurde, sondern erzählt auch von Gräueln, die gerne im kollektiven Vergessen verschwinden.

Durch die Visualisierung geschichtlicher Ereignisse aus der Perspektive einzelner Personen, erleben Lernende die Thematik auf eine persönlichere Weise (Adamski, 2014, S. 2), die jedoch wieder hinterfragt werden muss. Dazu wird diese Arbeit einen Vorschlag zur didaktischen Umsetzung unterbreiten. Neben dem Ansehen einzelner Filmszenen, ist dabei auch eine angeleitete dekonstruierende Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Thema „(Post)Kolonialismus“ (Surman, 2018, S. 183) sowie dessen Darstellung im Film vorgesehen. Spezifisch werden Schülerinnen und Schüler durch gezielte Fragen, aber auch durch eigenes Fragenstellen aktiv am Prozess beteiligt, die Wirkung des Films zu erkunden.

Bei einer theoretischen Ausarbeitung der Unterrichtsplanung bleibt es jedoch nicht. Um die vorab gestellte Forschungsfrage angemessen beantworten zu können, wird die Unterrichtsplanung in der Praxis umgesetzt und der erlernte Fortschritt der Schülerinnen und Schüler bezüglich veränderter Perspektiven und der Entwicklung kritischer und dekonstruierender Quellenkompetenz in Kapitel 8, genauer unter 8.3, evaluiert. Dies ist möglich, da die Lernenden nach der Bearbeitung des Films „Der vermessene Mensch“ (Kraume, 2023) einen Text verfassen werden, in dem sie ihre Wahrnehmung des Filmes ebenso wie ihre Wahrnehmung auf den historischen Kontext wiedergeben sollen. Durch eine qualitative Analyse wird in weiterer Folge evaluiert, ob die Schülerinnen und Schüler nach Durchführung der geplanten Unterrichtseinheit eine Eurozentrismus- sowie Postkolonialismus-kritische Perspektive einnehmen.

Während anzuführen ist, dass diese Forschung aufgrund ihrer Beschränkung auf eine Klasse nicht repräsentativ ist, so gibt sie doch einen Einblick in didaktische Umsetzungsmöglichkeiten und ihren Effekt auf die Lernenden.

Somit ist diese Arbeit eine Sammlung aus didaktischen Reflexionen und praxisorientierter Forschung, um die Thematik „Postkolonialismus und Eurozentrismus“ durch den Einsatz von Filmen für Schülerinnen und Schüler zum Lernerlebnis zu machen.

1. Postkolonialismus: Eine Definition und die Hintergründe

Um das Konzept des Postkolonialismus zu begreifen, verlangt es nach der Berücksichtigung verschiedener Ansichten, dem Faktor Zeit und der Beteiligung einzelner Akteure oder Gruppen. Grovogui (2013, S. 248) definiert den Begriff als einen Zusammenschluss aus unterschiedlichen „Perspektiven, Traditionen an Themen wie Identität, Kultur und Macht heranzugehen“. Zudem ist die Erfassung von Postkolonialismus stets verbunden mit der Wechselwirkung zwischen historischer Vergangenheit und geschichtlicher Wirklichkeit (Fischer, 2023, S. 171, siehe auch Marschnig, 2024b), respektive der Frage um die Schuld. Diese Teilaspekte sollen nun im Detail besprochen werden.

Neben der Definition als vielschichtiges Konzept mit dem Fokus auf Macht, Identität und Kultur findet Schulze (2018, S. 235) eine Position der postkolonialen Theorien, die er als inkohärent beschreibt. Jene seien dazu da, koloniales Tun, aber auch koloniales Gedankengut auszumachen und in ihren Kontext einzubetten. Zudem wird dies aus einer kritisch dekonstruierenden Motivation heraus getan. Als Weiterführung dieser kritischen Auseinandersetzung mit kolonialen Mustern können dann postkoloniale Herangehensweisen konstruiert und dekonstruiert werden, so der Autor.

Es ist allerdings von Bedeutung zu betonen, dass Postkolonialismus ein Kanon aus Perspektiven ist, wie in der Begriffsdefinition bereits gezeigt wurde. Somit ist die Intersektionalität der Personengruppen, die mit kolonialer Vergangenheit in Verbindung stehen, ebenso wichtig wie herausfordernd für den Bearbeitungsprozess. Als Beispiel nennt Schulze hierfür die Genderperspektive als Erweiterung der feministischen Position. Bislang wurde vor allem Letztere als Ausgang für Forschung herangezogen, was jedoch zur Vernachlässigung anderer Personengruppen führte (Surman, 2018, S. 235 nach Lewis und Mills 2003). Als weiteres Beispiel für die Auswirkungen unterschiedlicher Positionen wirkt die Fokussierung auf kulturelle Unterschiede als ausschlaggebendes Kriterium, was zur Differenzierung zwischen „materialists“ und „textualists“ (Surman, 2018, S. 235 nach Hiddleston 2009) führt. Demnach wird im Gegensatz zur Betrachtung der wirtschaftlichen Situationen der Menschen konträr lediglich der Faktor Kultur analysiert. Das hat jedoch Konsequenzen für das Gesamtverständnis der unter anderem wirtschaftlichen Gräuel im Kolonialismus. (Surman, 2018).

In der Betrachtung der Narration besagter Gräuel und des Gesamtkonzeptes des Kolonialismus entsteht durch die Pluralität der Perspektiven ein hitziger Diskurs, was die Fokussierung auf diesen Teilbereich der Geschichtswissenschaft anregt. Allerdings wird im allgemeinen Verständnis der Thematik oft lediglich eine zweiseitige Sachlage zwischen Machtposition, ergo

der Kolonialmacht, und einer unterlegenen Opferposition, ergo der kolonisierten Bevölkerung, angenommen. Diese Vereinfachung der, wie bereits erläutert, vielseitigen und vielschichtigen Akteure und Akteur-Gruppen führt zu einer Vernachlässigung der komplexen geschichtlichen Vergangenheit, wie beispielsweise von opportunistischem Verhalten innerhalb der unterdrückten Bevölkerung. Diese opportunistische Ergreifung von Handlungsmöglichkeiten wurde vorwiegend von Eliten der indigenen Menschen durchgeführt. Sie steht im direkten Zusammenhang mit dem Selbstverständnis des betroffenen Individuums im Staatskomplex, unter der Fremdherrschaft und innerhalb des Kontexts der Kulturen. (Surman, 2018).

Und wieder wird durch diese schlicht binäre Betrachtung ohne eben jene Graustufen eine Vernachlässigung der verschiedenen kulturellen und politischen Wirkungsebenen erzielt, die es aufzudecken gilt. Da der Geschichtswissenschaft oft lediglich literarische Quellen aus Perspektive der elitären Oberschicht einer Bevölkerung vorliegen, gestaltet sich dieser Prozess allerdings als Herausforderung. Stets muss die Intention unter Berücksichtigung ebenjener möglicherweise opportunistischen Handlungen analysiert werden. Dies führt dazu, dass Kritikerinnen und Kritiker häufig auf die vereinfachte als heterogen beschriebene Kultur hinweisen, die als solche historisch nicht gegeben war. Positive Effekte kann dies auf die nationale Wahrnehmung der eigenen Identität haben, es entspricht allerdings, so skeptische Stimmen, einer sehr konservativen Haltung gegenüber der kolonialen Vergangenheit. Jenes postkoloniale Verständnis einer vereinfachten Beschreibung des Volkes vor und unter der Fremdherrschaft im kolonialen Kontext, werde politisch von konservativen Lagern als Narrativ zur Stützung der eigenen Identität herangezogen. Als Beispiel nennt Surman (2018, S.183) Polen, das durch seine Vergangenheit unter Fremdherrschaft eine politische Rückkehr pre-kolonialer Strukturen als Ziel der konservativen Parteien aufweise. Die Streitfrage, ob Polen tatsächlich eine koloniale Vergangenheit hat, bleibt offen. Verschiedene Forschungsrichtungen setzen sich in diesem Zusammenhang auch mit der Habsburger'schen Fremdherrschaft über Polen auseinander, und besonders mit der multikulturellen Konstellation des Herrschaftssystems. Es zeigt sich zusammenfassend ein Bild der verschiedenen Herrschaften, aber auch beherrschter Personengruppen, die nicht als heterogene Gruppe angenommen werden können. Als moderner Einfluss auf politische und gesellschaftskulturelle Fragen wie Einwanderung und Migration sind jene Diskussionen allgegenwärtig. Als Beispiel kann die Auseinandersetzung mit der Herrschaft der Familie Habsburg über Polen in der lokalen österreichischen Presse genannt werden. Hier wurde der Kontrast zwischen den Kulturen mithilfe wertender Begriffe und Darstellungen als sogenanntes „Othering“ (Surman, S. 186) forciert. Das bedeutet, dass eine nationale beziehungsweise kulturelle Gruppe, nämlich das

österreichische „Volk“, dem anderen, also dem polnischen „Volk“, gegenübergestellt wurde. (Surman, 2018).

Die Thematik der Herrschaft der Habsburger über polnische Gebiete soll allerdings nicht der Hauptfokus dieser Arbeit sein, wenngleich eine Aufschlüsselung der kolonialen Strukturen in diesem Machtbereich höchst interessant ist.

Bislang wurden in den Ausführungen dieser Arbeit sowohl Begriffe wie „Schuld“, „geschichtliche Wirklichkeit“ und „Multiperspektivität“ als auch die Rolle der Geschichtswissenschaft erwähnt. Fischer (2023, S. 171) erörtert ebenso wie Flaig (2022) genauer, wie diese zusammenhängen und was dadurch mit dem Begriff „Postkolonialität“ geschieht. Grundlegend ist dabei, dass die Aufgabe der Geschichtswissenschaft klar abgesteckt sein muss. Diese, so die Autoren, ist der objektiven Auseinandersetzung mit der Vergangenheit verpflichtet und darf somit eine moralische Perspektive nicht einnehmen. „Historisches Unrecht“ (Fischer, S. 171) muss als Resultat getrennt werden von „Geschichtlicher Wirklichkeit“ als unvoreingenommene und von jeglicher Wertung getrennte Wissenschaft. Nachdem die Frage um die koloniale Schuld in der postkolonialen Betrachtung ein wiederkehrendes Thema darstellt, muss sie allerdings in irgendeiner Form bearbeitet werden. Diesen Vorgang beschreibt Fischer (2023, S. 171 nach Flaig, 2022) wie folgt. Die Tatsache, dass die moralische Frage nach dem „historischen Unrecht“ (Fischer, 2023, S. 171) in der Geschichte der letzten Jahre im Kontext der Aufarbeitung der kolonialen Vergangenheit omnipräsent war, verleiht der Frage nach der moralischen Komponente „Schuld“ an historisch-geschichtswissenschaftlichem Wert. Dies soll daher im Sinne einer notwendigen Inklusion in wissenschaftliche Erarbeitung geschehen, um der „historischen Wahrheit“ durch deren Exklusion keinen Abbruch zu tun. (Fischer, 2023 & Flaig, 2022).

2. Der historische Hintergrund: Deutsch-Südwestafrika

Aufgrund der limitierten Film Wahl im Bezug auf österreichische Kolonialgeschichte wird sich diese Arbeit mit dem Beispiel Namibias, im kolonialen Kontext Deutsch- Südwestafrika, auseinandersetzen. Dies wird in weiterer Folge mit dem Film „Der vermessene Mensch“ (Kraume, 2023) in Verbindung gebracht und didaktisch aufgearbeitet werden.

Um den postkolonialen Blick auf Deutsch- Südwestafrika unter der Kolonialherrschaft zu verstehen, muss zunächst auf die Geschichte des Gebietes des heutigen Namibia eingegangen werden. Bevor eine westliche Kolonialmacht dieses Gebiet beschlagnahmte, waren die Nutzung und Beheimatung dessen auf unterschiedliche Stämme und Völker aufgeteilt.

Insgesamt kann von zwölf ethnischen Gruppen gesprochen werden, die hier Land für sich beanspruchten. Sie waren auf die vergleichsweise wenigen Wasserstellen angewiesen, was einer durchgehend dichten Besiedelung des heutigen Namibia im Weg stand. Die Abhängigkeit von Wasser und fruchtbarem Land wurde durch die Viehzucht gestärkt, die den Lebensmittelpunkt vieler jener ethnischen Gruppen darstellte. Allen voran sind hier die Herero zu nennen. Sie definierten sich kulturell über die Rinderhaltung und maßen auch innerhalb ihrer Gesellschaft Rang und Wohlstand an der Anzahl gehaltener Tiere. Ursprünglich kam das Volk vom Norden über die Grenzen dessen, was wir heute Namibia nennen, und breitete sich so aus der Notwendigkeit nach Weideflächen im Siedlungsgebiet einer weiteren Ethnie aus; den Nama, mit denen es schnell zu territorialen Auseinandersetzungen kam. Im Vergleich der beiden Völker fallen umgehend Parallelen auf. Zum einen stützten sich beide Gesellschaften auf die Rinderzucht. Zum anderen handhabten auch sie ihren seminomadischen Lebensstil durch wandelbare Grenzziehung persönlicher Nutzgebiete. Anspruch war stets temporär und wurde kontinuierlich adaptiert. Während die Herero sich jedoch zu einem Großteil durch die Viehhaltung definierten und ihre eigene Identität stark damit in Verbindung brachten, war dies bei den Nama weniger der Fall. Beispielsweise war es für die Herero ein Anlass zu bewaffneten Konflikten, wenn es um Aneignung von Vieh und Weidegrund ging. Der größte Unterschied zwischen beiden Völkern lag jedoch in ihrer Anzahl. Um die Jahrhundertwende auf das zwanzigste Jahrhundert befanden sich rund 80 000 Herero und 20 000 Nama auf dem Gebiet des heutigen Namibia.

Es gab allerdings noch eine weitere ethnische Volksgruppe, die sich aus dem südlich gelegenen kolonisierten Südafrika nach „Namibia“ ausdehnte. Unter dem Begriff „Orlam-Gesellschaften“ versteht man Nachkommen aus Buren- und Nama-Verbindungen, sowie Witbooi und Afrikaner. Jene Gesellschaften wiesen unterschiedliche Grade an Lese- und Schreibfähigkeiten, Christianisierung und westlich angepasstem Lebensstil auf. Auch ihre gesellschaftliche Struktur war von den Kolonialmächten übernommen, und so stand den einzelnen Gruppen ein Oberhaupt vor und die Orlam-Gesellschaften waren mit Waffen vertraut. (Hodzic, 2019, S. 41-43).

Durch die Okkupation durch Westmächte veränderten sich diese Gefüge jedoch. Eigentlich fand das erste Aufeinandertreffen zwischen indigenen Völkern und europäischen Menschen bereits im 15. Jahrhundert statt. Zu diesem Zeitpunkt wurden jedoch keine Posten eingerichtet, was der scheinbar unwirtlichen Umgebung geschuldet war. Obgleich dann im 17. Jahrhundert weitere Erkundungsversuche der holländischen Kolonialherren aus dem Süden unternommen wurden,

um Schätze der Region wie das beliebte Elfenbein und das Vieh zu erschließen, war dies nicht von Erfolg gekrönt. Tatsächlich konnten Routen für Handel und Erkundungen erst im späten 18. Jahrhundert etabliert werden. Dann kam es auch zur Ansiedlung unterschiedlicher europäischer Händler und Seeleute, während die Kulturen der indigenen Bevölkerungsgruppen jedoch dominant blieben.

Die bereits bestehenden Konflikte zwischen Herero und Nama, die sich um Dominanz der Gebiete drehten, eskalierten zu Beginn des 19. Jahrhundert schließlich. Durch das Bündnis der mit Waffen ausgestatteten Orlam-Gesellschaften konnten die Nama sich behaupten. Jedoch hielt die Auseinandersetzung mit lediglich kurzen Unterbrechungen über Jahrzehnte lang an. Durch den Nachteil der limitierten Bewaffnung dominiert, wurden Herero zu Arbeit für die Nama und Orlam verpflichtet. Schließlich verbündeten sich die Herero mit K. Andersson, einem Schweden, der sowohl Händler als auch Entdecker war, und erhielten so ausreichend Waffen, um ihrerseits die Gegner zu besiegen. Durch die notwendige Anpassung an die westlich beeinflussten Orlam-Gesellschaften fand eine grundsätzliche Veränderung der Organisation sowohl bei den Herero als auch bei den Nama statt. Aufgrund der geografischen Gegebenheiten ließen sich Zuwanderinnen und Zuwanderer aus Deutschland auf eben jenen Gebieten der Herero und Nama nieder und beeinflussten so deren Lebensweise (Tetzlaff, 2023, S. 164). Nun waren nicht mehr Familie und Stamm das vorherrschende Zugehörigkeitsgefüge, sondern das strategische Oberhaupt. Nicht zuletzt hatte auch der neu eingeführte kapitalistische Handel mit unterschiedlichen Gruppen einen Einfluss auf den Alltag und die Lebensweise (siehe auch: Quisinsky, 2023, S. 45), was wiederum zu aufflammenden Auseinandersetzungen führte, bei denen die westliche Unterstützung einer Seite durch Waffen das Gewaltpotenzial steigerte. Im Laufe dieser Entwicklungen wurden das Tragen westlicher Kleidung und das Sprechen der westlichen Sprache von der indigenen Bevölkerung übernommen. Durch den steigenden Konsum und die Verschuldung, die von Seiten der ethnischen Gruppen damit einherging (Quisinsky, 2023, S. 45), wurde es für viele notwendig, Land zu verkaufen oder Vieh zu stehlen, was dem Teufelskreis der Konflikte erneut Aufschwung verlieh. Dies war nachweislich im Sinne der westlichen Siedler, wie in Anderssons Handschriften zu lesen ist, wo er hofft, die indigenen Völker mögen sich gegenseitig vernichten. (Vgl. Hodzic, 2023, S. 46 nach Sijskonen, 2000). Die Teilnahme an den Kriegszügen durch die Bereitstellung von Söldnertruppen und Ähnlichem erklärt dieses Interesse am fortlaufenden Konflikt.

Ein weiterer, nicht zu unterschätzender Katalysator der Veränderung der Kolonialzeit war die Missionierung der Rheinischen Missionsgesellschaft (RMG), die in diesen Gebieten angestrebt

wurde. Sie sollten auf Auftrag die Seelen der heidnischen indigenen Völker retten. Es war also eine Mission, die ethnischen Gruppen an eine westliche Zivilisation heranzuführen. Dadurch wird ersichtlich, in welcher Beziehung sich die westlichen Siedler zu den verschiedenen Bevölkerungsgruppen „Namibias“ sahen. Als überlegene und in ihren eigenen Augen zivilisierte Kultur stellte man sich der Herausforderung und allen Hindernissen, die das Land bot, um die unterlegenen Gruppen zu bekehren. Als zentrale einzuführende Merkmale galten auch die Infrastruktur und die Gesetzeslage, die wiederum den kapitalistischen Handel stärkte. Wichtig anzumerken ist dabei, dass Europäer stets im Interesse des Heimatlandes handelten, und Aufgabengebiete so oft zwischen Handel, Missionierung und Politik fluide hin und her bewegten. Eine wachsende Abhängigkeitsbeziehung der Menschen von der RMG bewirkte eine Ausdehnung ihrer Macht, was nicht zuletzt zur effektiven Unterdrückung der indigenen Bevölkerung führte. Hodzic (2019, S. 50f) merkt allerdings in seinem Werk an, dass jene nicht als passive Statisten der Kolonialgeschichte gesehen werden dürfen. Die innerpolitischen Gefüge zwischen den einzelnen ethnischen Gruppen bestanden weiter und auch Widerstand gegen westliche Machtstrukturen sind zu verzeichnen. Im Umkehrschluss gab es allerdings auch viele Akteure der indigenen Bevölkerung, die sich eigene Macht und Wohlstand durch die Nutzung jener neu etablierten Strukturen verschafften oder erhofften. (Hodzic, 2023, S. 51). Dadurch hielt nicht zuletzt eine neue Kultur des Konsums Einzug, der sich durch sowohl auf die Person als auch auf die gesamte Gesellschaft gesehen durch den Erwerb von Gütern auszeichnet und zu diesem Zeitpunkt in Europa bereits vorherrschte (Quisinsky, 2023, S. 45). Diese Erkenntnis der Beteiligung indigener Personen am Markt unterstreicht erneut die Notwendigkeit, eine binäre Betrachtung der kolonialen Vergangenheit in Okkupatoren und Okkupierten zu verwerfen. (Surman, 2018, S. 183).

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts gibt es Bestrebungen, eine deutsche Kolonialmacht im heutigen Namibia zu errichten, nachdem die deutschen Europäer einen Großteil der Siedler vor Ort ausmachten. Allerdings gab es starke Gegenstimmung für diesen imperialen Schachzug in Berlin. (Hodzic, 2023, S. 53) Generell trat das Deutsche Reich im Vergleich zu anderen Großmächten zeitlich verzögert die Entwicklung hin zur Kolonialmacht an. Unter den damals gegebenen Voraussetzungen der Wirtschaftskrise Ende des neunzehnten Jahrhunderts, ebenso wie der wachsenden Industrialisierung und der Unverzichtbarkeit der Ausdehnung in neue Gebiete, unterstützten viele die Idee einer afrikanischen Kolonie, während andere das größte Potenzial in der imperialen Ausdehnung in den asiatischen Raum sahen. Unterstützend wirkte darauf auch die ideologische Sichtweise der westlichen Bevölkerung, die oftmals auf der Basis rassistischer Weltanschauungen und Ideologien eine Ausdehnung in warme und

vielversprechende Gebiete guthieß. Außerdem musste sich das Deutsche Reich als Solches in der Hierarchie der Welt einen Platz sichern, was durch die Positionierung als imperiale Macht getan werden konnte. Dem gegenüber stand der Reichskanzler Bismarck (siehe auch; Tetzlaff, 2023, S. 115), der nicht nur die Überforderung eines gerade neu gegründeten Staates verhindern wollte, sondern sich auch der Unterlegenheit bewusst war, sollte es mit der übermächtigen britannischen Flotte zu Konflikten um die koloniale Dominanz kommen. Stattdessen bevorzugte er es strategisch, das Heimatgebiet in Zentraleuropa zu sichern und voranzutreiben, wobei die Standorte im ehemaligen Namibia jedoch als Handelskolonie gehandhabt und weiter genutzt werden sollten. (Hodzic, 2023, S. 53-56).

Unter dem Druck der internationalen Aufmerksamkeit und dem drohenden finanziellen Desaster der deutschen Repräsentanten und Wirtschaftstreiber vor Ort musste sich Bismarck schließlich fügen und in das wachsende Schutzgebiet investieren. Dies geschah jedoch halbherzig und die Entsendung von lediglich einer Hand voll Männern machte zwar die rechtlichen Schritte möglich, eine tatsächliche Kontrolle über das Gebiet jedoch nicht. Prompt kam es zu nicht eingehaltenen Versprechen und Verträgen zwischen Herero und Beamten, was in der Flucht der deutschen Gesandten resultierte. Durch Entsendung weiterer, bestenfalls als unzureichend beschriebener, Truppen aus Deutschland konnte nach einiger Zeit die Etablierung eines Herero-Herrschers nach europäischem Vorbild erfolgen. Samuel Maharero war Christ und war durch die Unterstützung der deutschen Truppen an die Kolonialmacht gebunden. (Hodzic, 2023, S. 60)

Schließlich wurden die Konflikte zwischen den einzelnen ethnischen Gruppen der Witbooi und Herero beigelegt, da die Anführer nun eine größere Bedrohung in der europäischen Macht sahen. Als neuen zu bekämpfenden Feind definierten die deutschen Truppen dann die indigenen Gruppen und gingen brutal gegen diese vor, indem sie in einem Angriff einen großen Teil der Familie des Anführers der Witbooi töteten. (Hodzic, 2023, S. 60). Es folgte ein langwieriger Guerillakrieg, der nicht nur teuer war, sondern auch der allgemeinen Wahrnehmung Deutschland einen Abbruch tat. Schließlich konnten durch die Vermeidung weiterer Gewalt Abkommen zur Weiterentwicklung Südwestafrikas und der Friedenssicherung getroffen werden. Unter Zusammenarbeit mit der bereits erwähnten RMG wurden Versuche unternommen, das Gebiet wirtschaftlich autonom beziehungsweise gewinnbringend zu strukturieren. Der verantwortliche Leutwein schaffte es, Deutsch-Südwestafrika von einem Schutzgebiet lediglich dem Namen nach zu einer tatsächlichen Umsetzung dessen, bis hin zu einem totalen Herrschaftsgebiet des Deutschen Reichs als Kolonialmacht zu navigieren. Dies

tat er stets auf Verhandlungswegen und umging bewaffnete Herangehensweisen bestmöglich. Da die ursprüngliche Kultur der indigenen ethnischen Gruppen mit einer solchen Organisation durch westliche Fremdherrschaft nicht kompatibel war, wurde die Entkräftung der ursprünglichen Machtgefüge und der Kultur angestrebt. Dass dies auch durch die Demonstration westlicher Macht, wie beispielsweise durch Prozesse mit Verurteilung zum Tode, einherging, war ganz in diesem Sinne. Auch Enteignung, Verhaftung und Deportation in Arbeitslager wurden dazu genutzt. Dadurch wird sichtbar, wie sich eine zunächst indirekte Herrschaft durch die zahlenmäßige Unterlegenheit der Deutschen in eine direkte Herrschaft durch Unterwerfung und die systematische Verfolgung und Ermordung indigener Menschen entwickelte. Die enge Zusammenarbeit zwischen Leutwein und dem eingesetzten Herero Anführer Maharero ermöglichte auch Grenzziehungen, durch die eine deutsche Ansiedlung möglich wurde, wodurch erneut Herero enteignet und vom eigenen Land vertrieben wurden. Jene Entwicklungen ließen das soziale, ökonomische und politische System der vorkolonialen Organisation endgültig zusammenbrechen und führten zu Armut unter der indigenen Bevölkerung. (Hodzic, 2023, S. 60-66).

Folgende Aufstände wurden ohne Erbarmen niedergeschlagen. Zudem führte eine Rinderpest zur drastischen Dezimierung von Vieh und zur rasanten Verbreitung von Krankheiten bei Menschen, wodurch 10.000 starben. Dem nicht genug, trat anschließend eine Heuschreckenplage und eine Dürreperiode ein, die für die nun auf dem Feld arbeitenden Herero ein weiterer schwerer Schicksalsschlag war. Nun blieb nur noch der Verkauf von Land und der eigenen Arbeitskraft als Ausweg aus den Schulden, die vor allem die Herero Anführer angehäuften. Dasselbe kann in allerdings geringerem Maße über das Volk der Nama gesagt werden. Die zunehmende Macht der Kolonialisten führte zu zunehmender Gewalt auf allen Ebenen, die die indigenen Bevölkerungsgruppen misshandelten und ausbeuteten, ganz nach dem rassistischen Werteverständnis der Leben von weißen und afrikanischen Menschen. Das Recht wurde angepasst, und verlieh der weißen Bevölkerung enorme Vorteile und die stetig andauernde Enteignung von Land und die Eingliederung dessen in deutsches Kronland, verschlimmerte die Situation für Herero und Nama, die dadurch ihre Rolle als einflussreiche Gruppen im Gesamtkomplex Deutsch-Südwestafrika endgültig verloren. (Hodzic, 2023, S. 66-68).

Im Jahre 1904 kam es schließlich zum Aufstand gegen die sogenannte „Schutzmacht“, respektive das deutsche Kaiserreich. Zum einen lässt sich dies durch die jahrelange Enteignung und den intensiven Landverkauf durch Verschuldung erklären, die die Herero in eine solche

Notlage brachte, handeln zu müssen. Auch die Planung von Reservaten verschärfte diese Landnot. Zum Anderen jedoch muss der Faktor der weißen Siedler beachtet werden. Laut Leutwein, der sich in dieser Schrift selbst verteidigt, waren es die Siedler mit ihrer Ideologie der eigenen Überlegenheit, die als „Herrenrasse“ auftraten und für Übergriffe auf die indigene Bevölkerung verantwortlich waren, die nach dem Schutzgesetz nicht legal waren. Artikel drei besagt darin, dass die Siedler die Lebensweise der Herero und Nama zu achten hätten. Obgleich also Leutwein in „Elf Jahre als Gouverneur“ (Leutwein, 1906, S. 183) die Lage zu seinen Gunsten beschreibt, ist es wohl die Kombination aus verschiedenen Misereen, die die indigene Bevölkerung zu diesem Aufstand motivierte. Die Tatsache, dass die Beteiligten wussten, dass der Aufstand zum Scheitern verurteilt war, und sie dennoch diesen Weg wählten, zeugt von der Aussichtslosigkeit der Situation für die indigene Bevölkerung, wie auch von der Gewaltbereitschaft der Deutschen im damaligen Südwestafrika. Die Feindseligkeit, die auf Rassenideologien einerseits, und Erniedrigung und Ausbeutung andererseits basierte, war ein Pulverfass, das im Jänner des Jahres 1904 in Form eines Schusswechsels explodierte, weil sich Herero aus ihrem aufgezwungenen Reservat bewegten. Durch die vorangegangene Vorbereitung auf Seiten der Herero, konnte binnen weniger Zeit das Herero-Land bis auf die Militärstationen wieder unter die Macht Samuel Mahereros gebracht werden. Von Seiten der Deutschen antwortete man mit Gewalttaten wie Erschießungen und Massakern, sodass auch ursprünglich nicht involvierte Herero um ihr Leben fürchten mussten. Zunehmend trat ins öffentliche Bewusstsein, dass eine Auslöschung der Herero das Ziel der deutschen Besatzer war. Dies führte jedoch nicht zu einem Zusammenschluss der indigenen Stämme, wie Maherero hoffte. Stattdessen schlossen sich Stämme wie die Witboois und Rehobother Baster mit der Besatzungsmacht zusammen und stellten sich somit gegen die Herero. Seinen eigenen Vorteil ausnutzend, versuchte Leutwein, den Aufstand zu beenden und dies zu nutzen, um die Herero endgültig zu entmachten. Es sollten harte Bestrafungen, sowie die Umsiedelung der Herero in noch kleinere Reservate folgen, um die Organisation untereinander zu zerschlagen. Allerdings sprach er sich dagegen aus, die Gesamtbevölkerung der Herero zu ermorden, da er sie in dieser eingeschränkten Lebensweise als ökonomisch hilfreich erachtete. (Hodzic, 2023, S. 91 f.).

Während zwischen Samuel Maherero und Leutwein eine Verhandlungsbasis bestand, war diese in Siedlungsgebieten undenkbar geworden. Zu viel Gewalt hatte zu einer Feindseligkeit geführt, und so wurden weitere Verhandlungen schließlich vom deutschen Kaiser verboten. Aufgrund der Rückschläge, die für die Deutschen sowohl in den Augen der Öffentlichkeit, als auch im ökonomischen Sinne gefährlich waren, beschloss der Kaiser schließlich eine gänzlich gewaltsame Herangehensweise. So sollte das Militär unter der Leitung von Lothar von Trotha

übernehmen, was Leutwein auf die gänzlich zivilen Aufgaben als Gouverneur zurückwies. Von Trotha hingegen folgte einer durchwegs rassistischen Ideologie und war für sein gewaltsames Durchgreifen in anderen Kolonialgebieten bekannt. Sein erklärtes Ziel war es, die indigene Bevölkerung zu vernichten, sprich: der Genozid an den Herero. Nach Ausrufung des Krieges wurde von Seiten der Deutschen eine endgültige Schlacht angestrebt. Nachdem eine Zerschlagung bei solch einer Auseinandersetzung jedoch nicht möglich war, drängte man zwischen 60.000 und 80.000 Indigene in die Omaheke-Wüste ab. Dem jedoch nicht genug, besetzten sie außerdem alle Wasserzugänge und verursachten so den Tod von Tausenden, die chancenlos versuchten, in britische Gebiete zu gelangen. (Hodzic, 2023, S. 99).

In die Geschichte sollte eine Rede ganz besonders eingehen. Sie wurde von Trotha am 2. Oktober 1904 an das unterworfenen Volk gerichtet und zeigt deutlich, wie schonungslos die Deutschen gegen die Herero vorgehen. Darin löst er das Stammesvolk endgültig von jeglicher gemeinschaftlichen Vorstellung, indem er sagt: „Die Hereros sind nicht mehr deutsche Untertanen.“ (Hodzic, 2023, S. 99 nach Trotha, 1904) Mit diesem Satz negiert er jegliche schutzherrschaftliche Beziehung und legitimiert gleichzeitig die Vertreibung der Menschen aus ihrem eigenen Land. Dies legitimiert er in seiner Rede durch angedichtete Charaktereigenschaften der Herero, wie die „Feigheit“, die sie nun vom Kampf abhält. (Hodzic, 2023, S. 99 nach Trotha, 1904). Die Tatsache, dass die Herero zu diesem Zeitpunkt bereits durch jahrzehntelange Ausbeutung und aufgezwungene Verwestlichung jegliche Ressourcen und effektive militärische Handlungsmöglichkeiten eingebüßt haben, wird stattdessen in einer Abwertung des Volkes verpackt. So fungiert diese „Feigheit“, die Trothas nennt, auch als Beweis für die rassistisch motivierte Überlegenheit der deutschen Besatzer. Diese Überlegenheit wird auch durch die Hervorhebung der eigenen Person „der große General des mächtigen Deutschen Kaisers“ jeweils zu Beginn und Ende der Verlautbarung etabliert. Ein weiterer Grund, den Trothas für die nun effektive Vertreibung dieses Volkes nennt, sind die scheinbaren Verbrechen an deutschen Unterdrückten. Hier beschreibt er, dass sie „gemordet und gestohlen, (...) verwundeten Soldaten Ohren und Nasen und andere Körperteile abgeschnitten“ (Hodzic, 2023, S. 99 nach Trotha, 1904) hätten. Die Konsequenzen zeigt er deutlich auf, wie man in Passagen wie „(...) so werde ich es mit dem Groot Rohr dazu zwingen“, „(...) wird jeder Herero mit oder ohne Gewehr, mit oder ohne Vieh erschossen“, oder auch „(...) ich nehme keine Weiber und Kinder mehr auf, treibe sie zu ihrem Volk zurück, oder lasse auf sie schießen“ (Hodzic, 2023, S. 99 nach Trotha, 1904), sehen kann. (Hodzic, 2023, S. 99).

Durch die augenscheinliche Tragweite dieser Verlautbarung, wird sie auch in weiterer Folge wiederholt zu Sprache kommen, und soll mit Schülerinnen und Schülern im Klassenzimmer bearbeitet werden. Dies wird jedoch in weiter fortgeschrittenen Kapiteln dieser Arbeit Thema sein.

Ganz den Worten Trothas entsprechend, wurden die Herero Männer, Frauen und Kinder ermordet. Was die Schüsse der deutschen Schutztruppen nicht taten, erledigte die Dürre der Wüste. Ohne jedes Wasser und vom deutschen Gegner gehetzt, ereignete sich der Genozid am indigenen Volk im damaligen Südwestafrika. (Hodzic, 2023, S. 100).

Die Taten stießen jedoch bald auch auf Unmut von Seiter der Siedler, aber auch in Deutschland und anderen Ländern. Treibende Kräfte in dieser kritischen Bewegung waren zum einen Missionare, zum anderen Siedler, die um Arbeitskräfte bangten, und die SPD in Deutschland. Diese Kritik führte schließlich dazu, dass es einen Widerruf besagter Anordnungen Trothas gab. (Hodzic, 2023, S. 100).

Der Namaaufstand

Bislang wurde intensiv zur Situation der Herero unter deutscher Unterdrückung elaboriert. Es stellt sich nun also die Frage, was mit den Nama, der zweiten in dieser Arbeit fokussierten Volksgruppe, geschah.

Dieser Aufstand unterschied sich in mehreren Punkten von dem der bislang besprochenen Herero. Zum einen war die Ausgangslage eine andere. Während die Unterdrückung und Ausbeutung dieselbe war, hatten die Nama nun einen Eindruck, wie brutal die Vorgehensweise der Deutschen gegenüber der Herero gewesen war und wussten dadurch um die Gefahr, sollten sie sich nicht erfolgreich wehren können. Wie bereits erwähnt lebten die Nama weiter südlich im heutigen Namibia und damaligen Südwestafrika. Dadurch hatten sie, wenn auch marginal, mehr Zeit zu reagieren. (Hodzic, 2023, S. 101).

Der zweite Unterschied liegt in der Aufnahme des Aufrufs zum Kampf durch Hendrik Witboois. Zuvor hatte Jacob Marengo bereits strukturierte Überfälle auf die deutschen Siedler angeführt. Doch nicht nur Marengo, sondern auch fünf weitere Volksgruppen hörten Hendrik Witboois Ruf und vereinten ihre Kräfte 1904. Diese Zuströme ermöglichten eine stärkere Rebellion, die, im Gegensatz zu dem vorangegangenen Aufstand der Herero nicht in klassischer Formation am offenen Gelände ausgetragen wurde, sondern stattdessen in Form eines Guerilla-Krieges. Gezielt griffen kleine Gruppen der Nama, die ihre Heimat und die Gegebenheiten kannten und so einen Vorteil hatten, Lager und Stützpunkte an. So konnten die Deutschen geschwächt, und

zur stärkeren Besetzung ihrer Schutztruppen auf ein Kontingent von etwa 15 000 Bewaffneten gezwungen werden. Diesen war es jedoch nicht möglich, die Nama zu fassen, die sich durch taktische Rückzüge in die Wüste oder auch in andere Herrschaftsgebiete, respektive dem britischen Gebiet, einen weiteren Vorteil schafften. (Hodzic, 2023, S. 101).

Dieser Guerilla-Krieg sollte sich bis in das Jahr 1907 ziehen, ohne, dass die Nama von den Deutschen besiegt wurden. Schließlich wurde der Aufstand durch Verhandlungen mit den Anführern der einzelnen Volksgruppen beendet. Es waren letzten Endes die Missionare und die Repräsentanten der Briten gewesen, die eine Beendigung des jahrelangen Blutvergießens in die Wege leiten konnten. Das Versagen der deutschen Besatzer hingegen war nun offenkundig. (Hodzic, 2023, S. 102).

Doch damit war das Leid der Nama und Herero bei weitem nicht beendet. Im Gegenteil, denn die Abmachungen wurden von Seiten der Besatzer größtenteils nicht eingehalten. Nicht nur wurden Menschen deportiert, es wurden auch Arbeitslager errichtet, in denen die indigenen Völker als Zwangsarbeitskräfte eingesetzt wurden. In den Lagern herrschten lebensunwürdige Zustände, darunter mangelnde Lebensmittelversorgung, Kälte und gravierende hygienische Missstände. Dies führte dazu, dass knapp unter der Hälfte aller Gefangenen verstarb. (Hodzic, 2023, S. 102).

Dies deckt sich mit der Beschreibung Tetzlaff's (2023, S. 188), dass die indigene Bevölkerung vor allem als Zwangsarbeitskräfte großen Nutzen für die Besatzungsmacht bedeuteten. Das größte dieser Lager wurde „Haifischinsel“ genannt und befand sich in der Lüderitzbucht. In dieser Phase der Unterdrückung nahm die Brutalität neue Ausmaße an, was aber gemäß der Strategie der Auslöschung zum gewollten Resultat von zahlreichen Sterbefällen täglich führte. Die Geschichte zeigt, dass auch nach Trothas Amtszeit dieselbe Herangehensweise der Rassenüberlegenheit, sowie eine Vernichtungspolitik fortgeführt wurde. Auch nachdem sich besonders Missionare gegen das Lager „Haifischinsel“ (Hodzic, 2023, S. 102) aussprachen, konnte es nicht geschlossen werden. Man siedelte allerdings in eine etwas wirtlichere Gegend um, was eine geringe Besserung für die Gefangenen bedeutete. Es sollte bis ins Jahr 1908 dauern, bis sie freigelassen, und die Lager aufgelassen wurden. Zu diesem Zeitpunkt waren lediglich etwa 20-25 Prozent der Bevölkerung der Herero, und etwa 50 Prozent der Nama, noch am Leben. Sie hatten jedoch nicht nur viele Menschen ihres Volkes verloren, sondern auch jegliche kulturelle Struktur und Lebensgrundlage. (Hodzic, 2023, 102-104).

3. Eurozentrismus

Der Umgang mit der Geschichte Deutsch-Südwestafrikas Vergangenheit hat sich über die Jahrzehnte hinweg verändert, und wurde doch in Österreich stets, mit wenigen Ausnahmen aus einer eurozentristischen Perspektive betrachtet und beschrieben (vgl. Marschnig, 2024b, S. 49-51). Im Folgenden soll diese Perspektive in sich erklärt werden, und Aufschluss darüber gegeben werden, wie wir heute auf die Kolonialisierung des vorliegenden Falls zurückblicken. Dies wird auch im gewählten Medium Film thematisiert. Die folgende Erläuterung wird Auskunft darüber geben, weshalb eine Änderung in der Erzählweise der Vergangenheit von so großer Bedeutung ist, und dem Eurozentrismus bestenfalls entgegenwirken kann.

Unter dem Begriff versteht der wissenschaftliche Diskurs eine Auseinandersetzung mit der Geschichte, aber auch mit anderen Bereichen, mit einem Fokus auf Europa. Demnach wird durch diesen Fokus ein sogenanntes „master narrative“ kreiert, dass eine überlegene Macht dominiert wird (Marschnig, 2024b, S. 51). Dies kann sich auf mehrere Arten äußern. Entweder wird die Vergangenheit außereuropäischer Länder schlicht ausgeklammert (Gerbig-Fabel, 2014, S. 265) oder im schlimmsten Fall ignoriert, oder es wird aus der Perspektive der Europäer erzählt, die sich durch ihre Identifikation stark mit dem geografischen Gebiet verbunden fühlen, und durch persönliche Erfahrungen Teil des kollektiven Gedächtnisses dieser Gruppe sind. Beides hat selbstverständlich gravierende Folgen für die Erzählweise der Geschichte. (Grindel, 2014). So wirkt sich besagte Perspektive nicht nur einschränkend auf die Narration selbst, sondern auch normativ auf den wissenschaftlichen Diskurs zum Thema aus (Marschnig, 2024b, S. 50).

Während Grindel (2012) eine Problematik in der Übersetzung von subjektiven Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit Kolonial-Vergangenheiten sieht, weist sie vor allem in Schulbüchern vor den 1990er Jahren auf eine stark eurozentristische Darstellung hin. Dies lässt sich, so Petzi (2013, S. 1) auf die gegebene Relevanz zurückführen, da Europäische die europäische Perspektive passend zur geschichtlich wahrgenommenen Notwendigkeit konstruiert wurde. Eine kritische Reflexion und die Berücksichtigung alternativen Betrachtungsweisen, sei deshalb nun so gefragt (Petzi, 2013, S. 1).

Im speziellen Fall des Umgangs mit Herero und Nama sei die Geschichte der ehemaligen deutschen Kolonie bis zu diesem Zeitpunkt vor allem als Erweiterung des Deutschen Reichs und in weiterer Folge als Bereich der dazugehörigen Außenpolitik behandelt worden. Anstatt als eigenes Gebiet, mit eigener Kultur und gänzlich anderen Voraussetzungen in Klima und eigenständiger Vergangenheit wird nun also eine Unterordnung gegenüber der Kolonialmacht

in Schulbüchern weitergeführt. So schreibt diese eurozentristische Perspektive zwar den Einfluss Südwestafrikas auf die Machtstrukturen innerhalb Europas nicht ab, geht aber lediglich von einer passiven Rolle der Kolonie aus (Grindel, 2014, S. 278 nach Gerbig-Fabel, 2005, S. 273). Deutschland ist damit in der Position des politischen Akteurs und Auswirkungen werden stets in Bezug auf die Kolonialmacht gesehen. Was in Deutsch-Südwestafrika vor sich geht oder welche Folgen Geschehnisse für die Entwicklungen des Landes selbst hatten, wird schlicht nicht ins Auge gefasst und sind daher keinesfalls „integraler und zentraler Bestandteil der Deutschen Geschichte“ (Grindel, 2014, S. 279). Dementsprechend wird hauptsächlich das Gefüge zwischen den europäischen Großmächten thematisiert. Die Autorin weist darauf hin, dass die eben beschriebenen Standards vor Ende des letzten Jahrhunderts heute neben der postkolonialen Theorie koexistieren. (Grindel, 2014, S. 279-280).

Jene postkoloniale Theorie entwickelte sich in den vergangenen drei Jahrzehnten (Grindel, 2014, S. 212) vor allem nach der Erklärung der Unabhängigkeit Namibias im Jahre 1990 (Reinhard, 2016, S. 2). Mit dem Begriff postkolonial ist stets ein Umgang mit der kolonialen Vergangenheit gemeint, der sich in einer aufarbeitenden Verantwortung sieht, mit der Kolonialgeschichte umzugehen. Dieser Umgang wurde und wird allerdings über die Jahre hinweg verschieden interpretiert (Reinhard, 2016, S. 2-3). Hinzu kommt, dass einige Autoren den Begriff postkoloniale Kritik bevorzugen, und dabei auf die Versäumnis der kritischen Auseinandersetzung hinweisen (Marschnig, 2024b, S. 50). Dabei ist auch das Verständnis von Grewe (2016, S. 16) mitzudenken, dass aufgrund dieses Versäumnisses eine Notwendigkeit der Reflexion vorsieht, die sich mit unserem kulturellen Selbstverständnis und der damit einhergehenden Erzählperspektive in Europa befassen soll.

Heute stehen globale Zusammenhänge und Strukturen zumindest im Lehrplan der österreichischen Schulen viel stärker im Vordergrund der Forschung und des fachlichen Diskurses, wie auch bei den Formulierungen im österreichischen Lehrplan erkennbar ist. Heute steht beispielsweise Folgendes im Lehrplan der 6. Klasse AHS (3. Semester, Kompetenzmodul 3):

„- Herrschafts- und Staatsformen und ihre Auswirkungen auf Gesellschaft und Kultur - kolonialistische und imperialistische Expansionen mit ihren Auswirkungen auf Herrschende und Beherrschte; Darstellung von Kolonialismus in geschichtskulturellen Produkten“ (BMBWF, 2020)

Darin ist eine Neuerung der Beachtung der individuellen kulturellen Aspekte der Kolonien unter europäischer Herrschaft erkennbar. Außerdem wird eine Wechselwirkung zwischen

Kolonie und Kolonialmacht sichtbar, wobei zuvor eine einseitige Darstellung der Herrscher allein üblich war. (BMBWF, 2020).

Grindel (2014) betont des Weiteren, dass seit der postkolonialen Herangehensweise die Verbrechen am Volk der Herero und Nama viel mehr im Zentrum des Diskurses im Klassenzimmer stehen. Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich seither intensiver mit der Gewalt, die durch Eroberer und Besatzer angewandt wurde und nennen ihre Folgen „Genozid“ an den indigenen Völkern des heutigen Namibia. Obgleich dies einen Perspektivenwechsel darstellt argumentiert Grindel (2014) dennoch, dass dies nichts am Eurozentrismus der Erzählweise ändere. Denn schließlich wird durch Kontextualisierung in eine globale Welt und das Ansprechen der Gewalttaten nicht weniger Fokus auf Europa gelegt. Es bleibt die Vermittlung eines aktiven Machtkomplexes im Vergleich zu den Nebenbühnen dieser Welt. Auch wird weiterhin oft eine unterschiedliche Ebene der Entwicklung stilisiert. Es wird der Kontinent Afrika als wirtschaftlich schwach und weniger weit entwickelt beschrieben als vor allem westeuropäische Staaten. Die Frage nach der Schuld und Verantwortung stellt sich umgehend (Grindel, 2014, S. 281), was jedoch zu einem späteren Zeitpunkt in dieser Arbeit genauer diskutiert werden soll.

Kössler diskutiert in seinem Werk „A special Postcolonial and Transnational Relationship“ (2015), dass der Umgang mit dem von Deutschland durchgeführten Genozid sehr viel mehrschichtiger ist als zumeist angenommen. Während es hierbei selbstverständlich die ideologische Grundlage der sozialdarwinistischen Rassenlehre zu dekonstruieren gilt, deutet Hartmann (2015) auf die immer noch bestehenden Machtstrukturen hin, die den Umgang mit der Thematik im kollektiven nationalen Gedächtnis prägen. So erklärt der Autor, dass die Möglichkeiten zur Teilnahme am Diskurs bei beiden Parteien unterschiedlich sind. Während die Nachkommen der Opfer als Repräsentanten und Repräsentantinnen der Opfer dieser Verfolgung nur geringes Gehör geschenkt bekommen, ist die Beeinflussung des Narrativs durch die deutsche Regierung maßgeblich, da diese weit mehr Möglichkeiten hat, im Diskurs aufzutreten. Zudem zeigt sie Unterschiede in der Präsenz der Thematik im jeweiligen Öffentlichen Raum auf. In Namibia hat die Bearbeitung derselben einen höheren Stellenwert als in der deutschen Gesellschaft heute. Hinzu kommt, dass bis heute eine Minderheit an deutschsprachigen Einwohnerinnen und Einwohner Namibias eine prozentuell hohe wirtschaftliche und dadurch politische Macht besitzen, was die Wahrnehmung auch innerhalb des Landes beeinflusst, und die kritische postkoloniale Auseinandersetzung hemmt. Ein auftauchendes Argument ist, dass nach so langer Zeit keine ernsthafte Möglichkeit besteht, die

Kolonialgeschichte zu dekonstruieren und aufzuarbeiten. Diese Position kann selbstverständlich durch die weiterhin andauernden sozialen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen, aber auch durch die augenscheinliche Relevanz des Themas für Nachkommen der Opfer negiert werden (Reinhard, 2016, S. 17). Der Autor weist spezifisch darauf hin, dass eine „Versöhnung im weiteren Sinn nur stattfinden kann, wenn ein Konsens über die damaligen Missstände erreicht werden kann.“ (Reinhard, 2016, S. 18).

Durch diese Beleuchtung der andauernden Kontroverse im Umgang mit der Kolonialvergangenheit Namibias wird deutlich, wie prägend das kollektive Gedächtnis und die Wahrnehmung einzelner, möglicherweise konträrer, Gruppen sind. Und so wird auch ersichtlich, worauf der Eurozentrismus im deutschsprachigen Umgang beruht. Die fehlende Relevanz im eigenen Land in Kombination mit der Scheu vor der Konfrontation mit unangenehmen historischen Tatsachen (Reinhard, 2016, S. 3) führt unweigerlich zur Distanzierung oder auch zur Abweisung des Ganzen. Zudem finden sich in der deutschsprachigen Erzählerposition, wie beispielsweise in der Schulbuchproduktion, zum allergrößten Teil, die sich gemäß einer binären Betrachtungsweise mit der deutschen Gesellschaft und Nation identifizieren und kreieren so, gewollt oder ungewollt einen kolonial gefärbten Blick auf das heutige Namibia. Nicht zuletzt wird dies gestärkt durch die vorhandenen Quellen wie beispielsweise Karten, deren Ersteller für die unterdrückende Großmacht Deutschland aktiv waren. (Grindel, 2014, S. 284). Zurückzuführen ist die überwiegend deutsche Quellenlage vor allem auf die unterschiedliche Weitergabe und Kreation von Erinnerungskultur. Während Deutschland und Europa dies um die Jahrhundertwende vom neunzehnten auf das zwanzigste Jahrhundert schriftlich oder kartographisch umsetzte, wurde dies in der afrikanischen Kultur über mündliche Überlieferung getan. Ein weiterer Punkt, der in der Erzählkultur bis heute Auswirkungen hat, ist die Tatsache, dass Chronologisierung beziehungsweise Geschichtsschreibung zu diesem Zeitpunkt von der jeweils etablierten Regierung vorgenommen wurde. Eine klare Positionierung der Geschichtsschreiber ist damit evident. (Reinhard, 2016, S. 4). Es wird zunehmend deutlich, wie unsere europäische, spezifisch deutschsprachige Perspektive auf die Unterdrückung Namibias beeinflusst wird durch die Dominanz über und schlichte Verdrängung aller anderen Erzählweisen über das letzte Jahrhundert hinweg.

Und wieder ist die Frage nach der Schuld omnipräsent. Im Diskurs über die Vergangenheit sind sich Reinhard (2016) und Grindel (2014) einig; Es kann keine Diskussion geben ohne Positionen einzelner Gruppen im Verhältnis zu Macht und Gräuel zu besprechen. Auch Hodzic

(2023, S. 158) spricht von klaffenden geschichtlichen Wunden, die nicht mit dem Ende der Arbeitslager 1908, der Auflösung der deutschen Kolonialbesetzung oder der Unabhängigkeit Namibias Ende des zwanzigsten Jahrhunderts zurückgelassen wurden, sondern bis heute Auswirkungen auf die Gesellschaft haben. Bis heute sind lukrative Wirtschaftszweige Namibias von Nachkommen der europäischen Siedler dominiert. Die Folgen der Unterdrückung durch die Deutschen muss demnach als ein andauerndes Phänomen wahrgenommen werden, und als strukturelle Nachwirkungen kolonialer Verbrechen.

Hodzic teilt die Unterdrückung des Gebietes in zwei Teilbereiche. Einerseits sei eine Strategie der Vernichtung und Vertreibung von der Regierung sowohl vor Ort als auch im weit entfernten Deutschland forciert worden. Die Verbrechen, wie in vorangegangenen Kapiteln elaboriert, die durch das Militär und die deutschen Repräsentanten an den Stämmen der Herero, Nama und anderen begangen wurden, sind also der Organisation und strukturellen Dominanz der Kolonialherrschaft auf nationaler Ebene zuzuschreiben. Andererseits schreibt Hodzic auch von einer Unterdrückung auf ideologischer Ebene, die vor allem von den deutschsprachigen Siedlern verbreitet wurde. Durch diese Form der Oppression auf Basis kultureller und ethnischer „Überlegenheit“ führte der Umgang gegenüber den Herero und Nama zu Diskriminierung und Ausbeutung, wie sie ebenfalls bereits in dieser Arbeit aufgezeigt wurde. Wichtig zu erwähnen ist in diesem Kontext auch, dass die vorherrschende Rassenideologie zu diesem Zeitpunkt in der Geschichte den Diskurs stark prägte, die als Legitimierung für die Unterdrückung der Kolonie durch die „Schutztruppe“ fungierte. (Hodzic, 2023, S. 161)

In der andauernden Kontroverse zur postkolonialen Theorie und der Erinnerungskultur der Kolonie Deutsch-Südwestafrika stellt Fischer (2023, S. 171) die Frage nach der „historischen Gerechtigkeit“. Im Hinblick auf die Arbeit von Egon Flaig (2022) arbeitet er zur Frage, um die moralische Komponente in der Geschichtswissenschaft und ob eine solche überhaupt einen Platz in der fachlichen Bearbeitung hat. Dazu stehen sich konträre Meinungen gegenüber. Manche sind der Auffassung, lediglich der „geschichtlichen Wirklichkeit“ sollte die Wissenschaft gerecht werden. Andere wiederum sehen eine starke Notwendigkeit auf der Basis, dass eine gänzliche Loslösung von Wertung im Diskurs ebenso unmöglich wie unerwünscht sei. In jedem Fall, so Surman (2018, S. 185), ist die Analyse vorherrschender Machtstrukturen im Zentrum jeder geschichtlichen Auseinandersetzung, insbesondere im Hinblick auf soziale Konstellationen. Durch sie und die damit einhergehende hierarchische Positionierung geht eine Differenzierung einher, die Surman (2018, S. 185) auch im Umgang der Habsburger Monarchie mit der dominierten Peripherie anspricht. Erneut wird in der Wahrnehmung einer bestimmten

kulturellen Gruppe Abstand genommen und ein dissoziierter Zugang zur Vergangenheit gehegt. Die Problematik, die der Autor auch hier im Kontext der eurozentristischen Erzählweise und Wahrnehmung der imperialistischen Vergangenheit verschiedener Mächte sieht, liegt wie auch bei Reinhard (2016, S. 17) in der Unterteilung in Herrscher und Beherrschte, Zentrum und dominierte Region. Diese binäre Betrachtungsweise beschränkt eine Multiperspektivität und gleichzeitig eine Einbindung unterschiedlicher Perspektiven in die Narration der Geschichte heute. Surmann nennt für diese Situation den Begriff des „geteilten Gedächtnisses“, und spricht dabei vom Ausbleiben einer Teilnahme mancher historisch relevanten Regionen am fachlichen Diskurs und in der postkolonialen Aufarbeitung. Stattdessen dominieren Eliten, die bedeutende Teilaspekte nicht ansprechen können oder wollen, und die in ihrer Wahrnehmung eingeschränkt sind. Der Effekt des „Othering“ (Reinhardt, 2016, S. 17.), das eine Abgrenzung, aber auch einen abwertenden Umgang mit einer definierten Gruppe beschreibt, ist somit im 21. Jahrhundert ebenso wirksam wie zu Zeiten kolonialer und imperialistischer Ambitionen europäischer Großmächte. Dennoch unterstreicht Surman (2018, S. 185) die Möglichkeit, mithilfe der postkolonialen kritischen Herangehensweise genauer auf Missstände einzugehen und die Vielschichtigkeit von Machtstrukturen der Geschichte zu dekonstruieren (Surman, 2018, S. 185)

4. Weg vom Eurozentrismus – Kritische Schülerschaft gefragt

In den vorangegangenen Kapiteln wurde gezeigt, dass der Diskurs einigen Herausforderungen gegenübersteht und durchaus Konfliktpotenzial birgt. Im Folgenden soll die Weiterführung ebenjener postkolonialen Diskussion im Klassenzimmer diskutiert werden, um schließlich mögliche Herangehensweisen und Unterrichtskonzepte auf Basis dieser konstruieren zu können.

4.1. Die Schule als Spiegel der Gesellschaft

In ihrer Zusammensetzung aus unterschiedlichsten Fächern und Anforderungen, die an die Lernenden im Kontext der Ausbildung gestellt werden, so hat Schule doch vor allem einen sozial bildenden Auftrag. Wie im Lehrplan zu finden ist, sind soziale Kompetenzen unter den Akteuren und Akteurinnen innerhalb der Ausbildungsstätte, in der Reflexion mit sich selbst, aber auch im breiteren Kontext der Gesellschaft zu sehen. Demnach kann und muss bezüglich einer sozialen Bildung auf interaktiver, persönlicher und gesellschaftlicher Ebene gearbeitet werden. (Cerny & Oberlechner, 2019, S. 7).

Hurrelmann (2019) unterstreicht dabei die Signifikanz des Lernprozesses im Jugendlichenalter im Besonderen, da zu diesem Zeitpunkt die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen des Verständnisses vom Selbst im Zusammenhang mit einem Kollektiv gegeben sind. Das bedeutet, dass die Lernenden vor allem in dieser Phase ihr Bewusstsein schärfen und gelehrte Inhalte zu politischen, historischen und kulturellen Themen stark in ihre Entwicklung einfließen. Dazu nennt der Autor vier soziale Kompetenzen, die für die Teilnahme am gesellschaftlichen Diskurs sowohl in der Schule als auch außerhalb maßgeblich sind. (Hurrelmann, 2022, S. 14-15).

Der erste Bereich „Bildung und Qualifikation“, (Hurrelmann, S. 15) beschreibt die sowohl interpersoneller als auch kognitiv intellektueller Voraussetzungen, um nach der Schule Akteur oder Akteurin der Gesellschaft aber auch des Arbeitsmarktes zu werden. Darunter fallen sowohl die Qualität der Ausbildung und der erreichte Bildungsabschluss, die derzeitige Lage am Arbeitsmarkt aber auch die zunehmend erhöhten Anforderungen, die an die nächste Generation gestellt werden. Auf diese soll in dieser Arbeit jedoch nicht eingegangen werden, da dies nicht dem Fokus der Forschung entspricht.

Der zweite Kompetenzbereich „Ablösen und neu binden“ (Hurrelmann, 2022, S. 15), bezieht sich auf die sozialen Einflussfaktoren, die auf Schülerinnen und Schüler wirken. So ist vor allem zu Beginn der Schullaufbahn das Elternhaus der dominanteste Einflussfaktor. Es gilt über die Jahre der Entwicklung und der schulischen Bildung ein Loslösen von primär angeeigneten Sichtweisen zu ermöglichen, um bewusst in der Reflexion aus mehreren Möglichkeiten der Betrachtung zu wählen. Dadurch können neue Wege gegangen werden, oder es kann durch die Erziehung Übernommenes reetabliert werden. Der Autor weist darauf hin, dass besonders in jüngster Zeit die länger andauernde Bindung an die Meinung der Eltern zu Unselbstständigkeit führt, die bedenkliche Auswirkungen auf die Wirksamkeit der Bürgerinnen und Bürger außerhalb der Schule haben kann.

„Regenerieren und konsumieren“ (Hurrelmann, 2022, S. 15) wiederum konzentriert sich auf die Aufnahme von Informationen aus einem breiten Spektrum an medialem Input. Zunehmend wird dieser Input in reale und virtuelle Kontakte geteilt. Informationen, die im Klassenzimmer in „klassischer“ Manier mündlich von der Lehrperson vermittelt werden, fallen dabei in die erste Kategorie und Austausch über soziale Netzwerke wie auch Nachrichten Posts beispielsweise in die zweite Kategorie.

Eine spezifische einhergehende Kompetenz ist dabei die digitale Grundkompetenz (siehe auch: Schmidt, 2023, S. 284), die zur Aufarbeitung von Quellen, besonders auch in Bezug auf geschichtliche koloniale Themen, eine tragende Fähigkeit ist. Während viele Lernende diese

Kompetenz bereits aus der privaten Nutzung gut beherrschen, erleben viele auch die Tücken des digitalen Informationsaustausches, zu denen Sucht und Fehlinformation gehören.

Schließlich führt Hurrelmann (2022, S. 16) die „Orientierung und Partizipation“ an. Dazu gehört die Bereitschaft, sich gesellschaftlichen, sozialen und politischen Fragen gegenüber offen zu verhalten und vor allem selbst Kritik äußern zu können sowie politische Handlungskompetenz (BMBWF, 2020) umzusetzen. Im Hinblick auf die kulturell vielschichtige Situation in einer zunehmend globalisierten Welt ist diese Fähigkeit von hohem Stellenwert. Mit dem damit einhergehenden Verständnis der Notwendigkeit, sich mit gesellschaftlicher Zusammensetzung auseinanderzusetzen, eröffnet es mehr Perspektive und in weiterer Folge mehr Handlungsspielraum für Individuen und die Gesellschaft. Hurrelmann (2022, S. 19) weist außerdem darauf hin, dass durch Präsenz eines Themas in der Lebenswelt der Menschen, wie im Fall der unterschiedlichen Kulturen, vermehrt Offenheit als Effekt der Auseinandersetzung zu verzeichnen ist. Im selben Atemzug ist allerdings die derzeitige politische Lage mit Tendenz zum Rechtspopulismus zu nennen. Die Schülerinnen und Schüler sollten also unbedingt in ihrer Ausbildung auf besagte soziale und politische Diskurse vorbereitet werden.

Dies kann nur geschehen, wenn angenommen wird, dass unterschiedliche Generationen jeweils Prägungen von kulturellen, politischen und sozialen und wirtschaftlichen Umständen und Informationen mit sich bringen. Sie sind demnach ein Spiegel der Veränderung der Welt und der Gesellschaft selbst.

4.2. Eine Gesellschaft unterschiedlicher Perspektiven

In dieser sich stets verändernden Welt ist die Anpassung der Bildung wichtig, um Schülerinnen und Schüler auf Herausforderungen des Lebens vorzubereiten. Es reicht demnach nicht, lediglich fachspezifisches Sachwissen zu fördern. Nun müssen die Lernenden in Strategien zur Lösung interpersoneller, kultureller, und politischer „Probleme“ trainiert werden, um effektiv handeln zu können. Es benötigt mehr Fokus auf die Wahrnehmung von Schule als prozessorientierte Einrichtung. (Hurrelmann, 2022, S. 20) Die Orientierung an strukturellen Kompetenzen und komplexeren Modulen zu Themen, wie der *„Herrschafts- und Staatsformen und ihre Auswirkungen auf Gesellschaft und Kultur“* (BMBWF, 2020) helfen dabei. Nachdem die Gemeinschaft in jedem Land aus unterschiedlichen Gruppen besteht, die sich als solche identifizieren, gibt es ebenso viele Blickwinkel auf politische und historische Geschehnisse, kontemporär wie vergangen. Hurrelmann nennt dafür recht plakativ die unterschiedlichen Generationen bis hin zu „Generation Z“, sowie die Zugehörigkeit zu Gruppen unterschiedlichen Wohlstandes, wie gutbürgerliche Bürger und Bürgerinnen, die Mittelschicht

und „sozial Abgehängten und sich ausgegrenzt fühlenden“ (Hurrelmann, 2022, S.18) Menschen. Während eine solch grobe und teils wertende Unterteilung in Gesellschaftsgruppen höchst kritisch zu hinterfragen ist, so spricht sie doch von einer vorherrschenden Differenz in den Lebenswelten innerhalb einer Bevölkerungsgruppe. Weiter unterschieden werden können auch Orientierungen an verschiedenen Wertesystemen, wobei Hurrelmann als Beispiel ökonomischen Erfolg oder auch Umweltschutz nennt. Durch diese unterschiedlichen Voraussetzungen und Erfahrungen ist die Persönlichkeitsbildung stark beeinflusst, meist über die Erziehung im Elternhaus, aber eben auch durch die Bildung in der Schule. Hier gilt es, die Lernenden auf ein multiperspektivisches Miteinander im kollektiven Verständnis vorzubereiten und Strategien zur Bearbeitung soziokultureller Fragen aufzuzeigen. Nur so kann ein Diskurs zwischen unterschiedlichen Gruppen mit unterschiedlichen Identifikationen mit Wertevorstellungen oder Ähnlichem geschehen. (Hurrelmann, 2022).

So sieht das auch Schmidt (2023, S. 282), die großes Potential darin sieht, das Miteinander im Verständnis der Demokratie auch an Schulen durch Kooperation und Engagement zu stärken. Als gemeinsame Gruppe müssen Schülerinnen und Schüler Meinungen und Forderungen in der Schülervertretung beispielsweise so bündeln, dass Ziele erreicht und Anliegen angesprochen werden. Dies hat jedoch nicht nur den positiven Effekt, dass politische Handlungskompetenz gefördert wird, sondern auch dass Strategien zum Umgang mit anderen entwickelt werden, die unterschiedliche Lebenswelten in Gespräche und Verhandlungen mitbringen. Da die Lernenden ihren Hauptteil der Woche im Klassenverband verbringen, ist die Umgebung ideal dazu geeignet. So können eigene Werte identifiziert werden und die eigene Position in einer gesellschaftlichen Gruppe gefunden werden. Im Umkehrschluss bilden Lehrerinnen und Lehrer so Menschen aus, die die Gesellschaft gestalten und mitformen werden. (Schmidt, 2023, S. 284).

Dies steht in direkter Verbindung mit Bernhards (2024) Ansatz der Eurozentrismuskritik, der als zentraler Aspekt des Bewusstwerdungsprozesses in der Bildung genannt wird. Die derzeitig vorherrschende didaktische Herangehensweise mit dem Eurozentrismus als „Normalnarrativ“ (Bernhard, 2024, S. 325) werde gestützt von der Perspektive der Geschichtswissenschaft, die wiederum stark europäisch dominiert ist. So gilt es vor allem die eigene Position zu hinterfragen und den Diskurs, aber auch die kritische Reflexion der kolonialen Vergangenheit um eine Multiperspektivität an Erzählungen zu erweitern. So sollen europäische Schülerinnen und Schüler ihre Rolle im geschichtlichen Kontext verstehen, und die Differenzierung der eigenen Zugehörigkeit und der Gruppe der „Anderen“ (Bernhard, 2024, 326) kritisch hinterfragen.

In Verbindung mit der postkolonialen Theorie eröffnet dies Wege in eine kritische Zukunft gegenüber der Kolonialherrschaft Deutschlands und aller anderen besetzten Länder. Wie erwähnt, muss dafür jedoch der korrekte Umgang mit Information durch verschiedenste Medien, wie beispielsweise filmische Inszenierungen, beherrscht werden.

5. Evaluation des Films als alternatives Medium

Oft wird zur Erarbeitung von historischem Wissen im Unterricht eine Vielzahl an Medien herangezogen, um ein möglichst umfassendes Verständnis zu erwirken. Ein Medium, das hier genauer beleuchtet werden soll ist der Film.

Da dieses Medium, gemeinsam mit anderen, vor allem visuellen Gattungen, die heutige Wahrnehmung kolonialer Vergangenheit prägt (Werkmeister, 2016, S. 27).

5.1. Die Macht der Filme im Geschichtsunterricht

Jörn Rüsen (1997) schreibt von einer grundlegenden Geschichtskultur, die unser aller Erfahrung von dem, was wir erleben, beeinflusst. Sie wirkt ebenso als Basis für die Einordnung von Kenntnissen und unserer Position in der Welt, der Gesellschaft und dem zeitlichen Kontext. Nicht zu vergessen sind dabei die Auswirkungen, die Geschehnisse auf uns, unsere Umgebung und unser Handeln haben. Wie der Mensch die Welt wahrnimmt, steht demnach im direkten Bezug zur Geschichtskultur, die wir auf verschiedenen Ebenen erleben und die auf eben jenen Ebenen Auswirkungen auf unsere Handlungen hat. Zu diesen Bereichen zählen die „emotionale, ästhetische, politische, kognitive, religiöse und weltanschauliche Dimension“ (Rüsen, 1997, S. 38).

Da diese eng mit der edukativen Wirkung des Mediums Film verbunden sind, ist es notwendig, die drei Hauptbereiche zu erklären. So schreibt Rüsen (1997, S. 39, siehe auch: Lamprecht & Marschnig, 2022, S. 169), dass diese kognitiven, politischen und ästhetischen Ebenen direkten Einfluss auf unsere Emotionen, unsere Ambitionen und unsere Gedanken haben, da wir sie in einer Vielzahl an Situationen bewusst oder unbewusst wahrnehmen. Die ästhetische Ebene entfaltet durch ihren Eindruck und den Einsatz von optischen Effekten auf die Person ihre Wirkung. Dies ist beispielsweise beim Film deutlich, da dieses primär visuelle Medium darauf abzielt, durch Gezeigtes in Erinnerung zu bleiben. Dabei werden bestimmte Regeln der Ästhetik stets befolgt, um diesen Zweck zu erfüllen und die Wahrnehmbarkeit des Bildes, Films oder Gegenstands zu gewährleisten. Zentral bleibt dabei immer die Art und Weise der Darstellung von Vergangenheit. Durch diesen Vorgang der Aneignung können diese visuellen Erfahrungen in das Geschichtsbewusstsein der Betrachterin oder des Betrachters einfließen.

Die politische Ebene, so Rüsen (1997, siehe auch: Lamprecht & Marschnig, 2022 S. 169), bezieht sich stets auf eine Herrschaftsform oder Machtverhältnis. So werden beispielsweise durch Symbole, Erinnerungstage oder eine übergeordnete Institution Narrative wiedergegeben oder aufgezeigt. Dabei wird auf vergangene Geschehnisse erinnert, um Unterstützung für oder gegen ein Narrativ zu erzeugen. Der Autor verweist hier auf die Intention, die hinter einer

solchen Adressierung von geschichtlichem Kontext steht, die eigene Macht zu solidieren. Dies formt die kulturelle Orientierung der Menschen und bindet sie an das wiedergegebene Narrativ. Bei der kognitiven Ebene gelten die Wissenschaften als Hauptakteure. Der Diskurs und die Kenntnis über kollektive Erinnerung und die Erforschung derselben zielen dabei auf einen gemeinsamen Kenntnisstand ab, der so lange als Tatsache angenommen wird, bis durch Forschung das Gegenteil bewiesen ist. Im Allgemeinen kann diese Ebene auch als Vorwissen oder Grundkenntnisse zu Konzepten der Geschichte angenommen werden, die essenziell sind, um Eindrücke in diesen Kontext einzubetten und sich so zu orientieren. (Rüsen, 1997, S. 40, siehe auch: Lamprecht & Marschnig, 2022, S. 169).

Tragend werden diese Bereiche meist in Kombination miteinander, und können auch zur Vermittlung von historischem Wissen und Kompetenzen eingesetzt werden. Abhängig vom Medium sind die einzelnen Ebenen unterschiedlich präsent. Gemeinsam haben sie stets die Ambition zur historischen Sinnbildung, also einem übergeordneten angestrebten Verständnis. Rüsen weist in diesem Kontext auf die herrschaftskritische Perspektive hin, die gegen Ende des zwanzigsten Jahrhunderts dominant wurde und damit das Ziel dieser Sinnbildung ist.

Die Ebenen nach Rüsen (1997) reichen jedoch nicht gänzlich aus, um die Wirkbereiche des Mediums Film zu erfassen. Deshalb gilt es, die Arbeit von Schönemann (2000), zu beachten. Der Autor meint, dass es zum Verständnis der Medien auf Geschichtskultur viele weitere Aspekte gibt, die zu beachten sind. Dazu zählen die Institutionen, Professionen, Medien und Publika der jeweiligen Quellen. Dies lässt sich mit Rüsen's Frage nach der Intention hinter der Konstruktion und Veröffentlichung verbinden. Das bedeutet, dass es zu erforschen gilt, wer Investoren und treibende Kräfte bei der Herstellung waren, und welches Medium für die Darstellung von Vergangenheit gewählt wurde. Lamprecht und Marschnig (2022, S.169) erklären dies aufgrund der Tatsache, dass kulturelles und geschichtliches Bewusstsein stets im gesellschaftlichen Kontext gesehen werden muss. Zu „Institutionen“ zählen unter anderen Bildungseinrichtungen und Organisationen wie Museen, unter „Professionen“ sind Personen mit besonderer Expertise in einem geschichtlich relevanten Bereich wie beispielsweise Forscherinnen und Forscher gemeint und zu „Medien“ zählt die breite Vielfalt an „Produkten und Dienstleistungen“ (Lamprecht & Marschnig, 2022, S. 169). Als letzte Institution werden die „Publika“ genannt, die wiederum besagte Medien an die Öffentlichkeit bringen. Die Autoren betonen, dass die Sinnbildung nicht zwingend die Hauptintention jener Instanzen sein muss. Wohl geht es jedoch um eine bewusst transportierte Ansicht auf die Vergangenheit, was sich mit Rüsen's Auslegungen deckt.

Es stellt sich dann die Frage der Art und Weise des „Erzählens“ (Rüsen, 1997, S. 57). Während lange Zeit „Erzählen“ als unwissenschaftlich angesehen wurde, ist dies heute nicht mehr der Fall. Nun sind diese Formen des Wissenstransfers als bereichernd für die Verarbeitung dargebotenen historischen Inputs angenommen und der Begriff des „Erzählens“ gliedert sich in unterschiedliche Wirkungsbereiche, wie der Erzählform, ideologischer Implikationen und der narrativen Organisation. (Rüsen, 1997, 57 f.). Pandel (2014, S. 86) fügt hinzu, dass es bei Aspekten der geteilten Geschichtskultur um eine rational-wissenschaftliche Perspektive in Kombination mit dem Erleben durch unterschiedliche Sinne geht.

Pandel (2021, S. 20) geht so weit, acht Parameter zu definieren, nach denen Geschichtskultur wirkt. So sei sie „imaginativ“ und würde zum Erdenken alternativer Welten führen, sie sei „ästhetisch“, ganz im Sinne von Rüsen, „diskursiv“ (1997, S. 57) und spreche in ihrer Umsetzung Gegensätze und variierende Perspektiven an, sie sei „simulativ“, also eine Inszenierung historischer Geschehnisse und rhetorisch, indem Vergangenes als Bezugspunkt für kontemporäre Handlungen herangezogen wird. Außerdem sei sie „didaktisch“ und gibt Wissen und Lehren weiter an ein Publikum, wobei der schulische Kontext exkludiert wird, und „wissenschaftlich“, was der Profession der Forscherinnen und Forscher nach Lamprecht und Marschnig (2022) entspricht. Pandel (2021, S. 20) beschreibt die Geschichtskultur außerdem als „unkorrekt“, da oftmals schlichtweg falsche Information geteilt wird, oder korrekte Informationen negiert werden.

All dies trifft selbstverständlich auch auf das Medium „Film“ der Geschichtskultur zu und muss beachtet werden, wenn ein Einsatz im Unterricht vorgesehen ist.

Die heutige Zugänglichkeit einer breiten Medienlandschaft macht Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht zunehmend heterogener, wie Lamprecht und Marschnig (2022, S. 171) festhalten. Was jedoch bei der Wahl der Herangehensweise im Zentrum stehen muss, sind laut den Autoren „Subjektorientierung – Handlungsorientierung – Kompetenzorientierung“. Des Weiteren sei ein forschend-entdeckender Ansatz von Vorteil um den didaktischen Effekt in der Wissensvermittlung zu stärken. Die damit verbundene Medienkompetenz ist bei der derzeitigen Flut an unterschiedlich aufbereiteten Materialien ebenso unumgänglich in der Unterrichtsorganisation im Fach Geschichte. (Lamprecht & Marschnig, 2022, S. 172). So können Bezüge zur individuellen Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler hergestellt werden, und die theoretisch kognitive Praxis der schulischen Vergangenheit sinnbildend erweitert werden (Münch, 2021, S. 11). Der Film als Objektivation der Geschichtskultur (Münch, 2021, S.17) eröffnet folglich neue Möglichkeiten der Darbietung für ein Publikum aus Lernenden.

Diese Arbeit wird sich in weiterer Folge auf den Historischen Film als Medium konzentrieren, da dies für den weiteren Verlauf und die daraus entstehende Stundenaufbereitung essenziell ist. Neben anderen historischen visuellen Filmen sind Historienfilme und historische Spielfilme eine Darstellung des kollektiven Erinnerns, wie bereits intensiv elaboriert wurde. Während dies unumstritten ist, so ist doch zu beachten, dass Historienfilme keineswegs als Träger einer geschichtlichen „Wirklichkeit“ gesehen werden dürfen, da durch die verschiedenen involvierten Interessen, Intentionen und Ebenen reine objektive Realität gegeben ist. Hinzu kommt, dass es sich bei Filmen stets um eine Darstellung und damit eine Interpretation der historischen Vergangenheit handelt, die niemals den Anspruch auf eine Wiedergabe vergangener „Wirklichkeit“ stellen kann. (Heuer, 2013, S. 317).

Vor diesem Hintergrund ist die Auseinandersetzung mit dem Film und dem damit einhergehenden Potenzial für den Unterricht laut Heuer ein Aspekt, der mehr in den Fokus rücken sollte. Dazu sollten Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Vorbereitung auf den Beruf im Kontext der Zeitgeschichte dazu ausgebildet werden, Historienfilme effektiv zu bearbeiten. Dies begründet der Autor dadurch, dass sich per Definition der Begriff „Zeitgeschichte“ auf die Zeitspanne der Mitlebenden begrenzt, und kaum ein Medium so sehr das Geschichtsbewusstsein beeinflusst wie visuelle digitale Darstellungen, respektive der Film. Er fordert zudem auf, dass es im Unterricht mehr um Hinterfragung, Dekonstruktion und Thematisierung von Erzählformen und bestehenden Diskurse gehen muss, als dies bislang der Fall ist. Dem entgegen stehen Anforderungen an die Lehrpersonen, die die klassische Wissensvermittlung eher verlangen, und wenig Kontingenz für diese kritische Perspektive auf Darstellungen vorsehen. (Heuer, 2013, S. 318). Dennoch ist Heuer der Meinung, dass es die Kenntnis über verschiedene unterschiedliche Perspektiven auf Vergangenes benötigt, um „historisches Lernen“ (Heuer, 2013, S. 318) zu ermöglichen.

Durch die allgegenwärtige Präsenz von Filmen (Werkmeister, 2016, S. 27) ist es somit essenziell, dieses Medium in der Schule zu nutzen und eine Medienkompetenz aufzubauen. Schließlich konsumieren Menschen täglich eine breitgefächerte Menge an filmischen Inszenierungen, sei dies in der Werbung, im Fernsehen, auf Streaming-Apps oder im Kino. Ganz unter dem von Heuer definierten Motto „History Sells“ (2013, S. 319), wird Geschichte in unterschiedlichsten Formen eingebaut und genutzt. Schließlich, so Marschnig (2024a) steht im Zentrum der Geschichtsdidaktik das Erzählen, respektive das Narrativ. Das Publikum

möchte Geschichte möglichst nahe erfahren, was der Film ermöglicht. Diese These unterstützt auch Werkmeister (2016, S. 17), indem er dabei die Wirkmächte vor allem bei Darstellung und Inhalt eines Films sieht. Heuer (2013) behauptet weiters, dass Filme unser Geschichtsbewusstsein in höherem Maße beeinflussen, als das die klassische Schulbildung tut. Dies zeigt eine Studie aus dem Jahre 2005, die Schülerinnen und Schüler nach Assoziationen mit geschichtlichen Epochen gefragt hat. Auch sind die Konsumenten von Filmen laut Heuer zumeist junge Menschen, wobei sich die Zahlen zwischen Kinobesuchen, Spielfilmen und Serien unterscheiden. Wenngleich der Konsum von Filmen recht hoch ist, so ist die Kenntnis über deren Hintergründe wie die Wirkungsebenen des Films oder involvierte Institutionen recht gering. Die Geschichte des Films, beispielsweise, als Grundwissen zur kritischen Reflexion des konsumierten Mediums, ist oftmals nicht bekannt, was zu einem limitierten Erfahrungs- und Lerneffekt der Filme führt.

Heuer nennt die Historienfilme eine „Manifestation der Geschichtskultur“ und unterstützt somit Pandel (2014) und andere Expertinnen und Experten. Sie reihen sich damit in eine Menge bereits existierender Darstellungen ein und erweitern den Diskurs um ein Narrativ, das produziert wurde, um emotional zu bewegen und eine Identifikation ermöglichen soll. Ob dies nun der historische Spielfilm, der Erinnerungsfilm oder eine andere Art des Historienfilms ist, so ist die Wirkung doch stets erzielt. Denn nur wenn auf den Film eine Diskussion und damit eine Erweiterung des kollektiven Geschichtsbewusstseins folgt, kann von einem erfolgreichen Film gesprochen werden, so Heuer (2013, S. 322). Die Wechselwirkung zwischen Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein wird umso deutlicher, da die Filme selbst ohne eine Kenntnis über den betreffenden historischen Sachverhalt nicht verständlich und somit obsolet wären. Es bleibt dem Film und der Produktion überlassen, wie viel Kenntnis für das Verständnis vorausgesetzt wird. Dies wiederum deckt sich mit der kognitiven Ebene nach Rüsen (1997), die eine Sachkompetenz meint, die entweder erworben oder vom Publikum mitgebracht wird. (Heuer, 2013, S. 322). Um im Unterricht effektiv behandelt zu werden, soll mit den Lernenden deshalb eine immanente Filmanalyse und zusätzlich eine „Analyse der plurimedialen Aushandlungsprozesse“ (Heuer, 2023, S. 322) als Vergleich zu anderen Medien zu demselben Thema durchgeführt werden. Es muss in jedem Fall der Unterschied zwischen Darstellung und historischer „Wirklichkeit“ herausgefiltert werden, denn wenngleich Historienfilme heute häufig möglichst nahe an vergangene Tatsachen herantreten und sich vielen historischen Quellen zur Inszenierung bedienen, so bleibt dennoch der bedeutende Unterschied, dass es sich bei Filmen stets um eine Interpretation handelt. Die nicht vorhandene

Authentizität der Darstellung (Marschnig, 2024a) zu hinterfragen, ist deshalb eine zu erlangende Kompetenz. (Heuer, 2013, S. 325).

Im Unterricht geht es also um die Vermittlung der kritisch-reflexiven Haltung gegenüber dem Film, ebenso wie die Vermittlung des Selbstverständnisses der Schülerinnen und Schüler als Teil einer Geschichtskultur der Mitlebenden und im Kontext der Zeitgeschichte. Mit dem Film als Darstellung, kann somit ein Verständnis des kollektiven Geschichtsbewusstseins gefördert werden, von dem die Lernenden Teil sind. Heuer weist jedoch erneut darauf hin, dass eine klassische Filmanalyse dennoch unverzichtbar ist, um den Film, die Handlungen und deren Wirkung zu verstehen. Nicht zuletzt ist eine der Hauptebenen nach Rüsen (1997), Ästhetik, gemeinsam mit Darstellung und Kommunikation, die Anknüpfungspunkte der Analyse nach Heuer, die kritische Reflexion zum Ziel hat. (Heuer, 2013, S. 326).

Unter der Annahme, dass gelungener Unterricht eine aktive Rolle der Lernenden voraussieht und eine schlichte Wiedergabe von Inhalten ablehnt, sind passende Aufgabenformate erforderlich, die den Umgang mit dem erlebten Medium Film unterstützen. Als Gütekriterium nennt Heuer (2013, S.328) die über einen längeren Zeitraum andauernde kognitive Auseinandersetzung mit der Darstellung, und einen forschend-entdeckenden Ansatz. Außerdem sollte es Schülerinnen und Schülern möglich sein, sich im Diskurs zum Thema auszutauschen, um einen produktorientierten Prozess zu stützen. Möglichst authentische Situationen sollten beim Lernen angestrebt werden. Als Vorschläge für kompetenzfördernde Aufgaben nennt der Autor beispielsweise das Schreiben von Filmkritiken, das Drehen von Parallelfilmen, das Nacherzählen der Handlung mithilfe von Screenshots, den Vergleich zu anderen Filmen zum selben Thema, das Erstellen eines Storyboards oder das Umgestalten einzelner Szenen mithilfe einer Software. (Heuer, 2013, S. 328).

Es kann schlussfolgernd gesagt werden, dass Filme im Unterricht hohes Potenzial für die Entwicklung bedeutender Fähigkeiten der Lernenden versprechen. Allerdings muss dabei die Aufbereitung der Filme ebenso wie die von den Schülerinnen und Schülern bearbeiteten Aufgaben gut durchdacht und auf der Grundlage Heuers (2013) und Marschnigs (2024a) Parameter für gelungenes Lernen konstruiert sein. So kann das Medium als Manifestation des Geschichtsbewusstseins beziehungsweise als intendierte Darstellung verstanden werden und zum Lernen von Geschichte erheblich beitragen.

5.2. Der Film „Der vermessene Mensch“ / „A place in the sun“

Im Kontext dieser Arbeit soll nun ein Film genauer betrachtet werden, auf den sich auch der empirische Teil stützen wird. Zunächst wird dafür der Film und die Handlung beschrieben werden, bevor eine detailliertere Analyse des Films mehr Einblick in das Potential des Films gibt, im Unterricht mit Schülern und Schülerinnen behandelt zu werden.

Bei dem Medium handelt es sich um den Spielfilm „Der Vermessene Mensch“ oder in englischer Sprache „A Place in the Sun“ (Kraume, 2023), unter der Regie von Lars Kraume als Produktion von Thomas Kufus unter dem Banner von „Zero One Film“, einer deutschen Produktionsfirma. Mit einer Länge von 116 Minuten wurde der historische Spielfilm und Historienfilm erstmals 2023 bei der Berlinale veröffentlicht. Außerdem erhielt „Der Vermessene Mensch“ den Deutschen Filmpreis 2023 in der Kategorie bestes Szenenbild. Ebenso positiv sind die Rückmeldungen des Publikums. Dabei fallen Einschätzungen als „besonders wertvoll“ (Deutsche Film- und Medienbewertung). In den Hauptrollen geben Leonard Scheicher als Protagonist Alexander Hoffmann und Girley Charlene Jazama als Herero Dame namens Kezia Kunouje Kambazembi die Geschichte der Herero und Nama während der Unterdrückung durch das Deutsche Reich wieder. Er wird mit einem FSK12 bis FSK14 empfohlen. (Kraume, 2023).

Im Film wird zunächst Alexander Hoffmann vorgestellt, der an der Universität in Berlin tätig ist und für und mit einem etablierten Ethnologen Josef Ritter arbeitet. Bereits in der allerersten Szene erkennen wir die ethnologische Ambition des Hauptcharakters, ebenso wie die damalige Überzeugung durch physische Merkmale auf Persönlichkeitsmerkmale oder Eigenschaften schließen zu können. Während seiner Arbeit bekommen die Studierenden durch den Professor das Angebot zur Vermessung von physischen Merkmalen von Herero und Nama, die zu diesem Zeitpunkt in Berlin sind, um einerseits die Anliegen ihres Volkes vorzutragen, von deutscher Seite jedoch ausschließlich zur Vorführung in Völkerschauen und als Forschungsobjekte für deutsche Studierende geladen sind. Während Alexanders Mutter versucht, eine vorteilhafte Ehe für ihren Sohn einzufädeln, um die finanzielle Lage nach dem Ableben des Familienvaters aufzubessern, der ebenfalls Ethnologe war, stürzt sich Alexander in die Arbeit. Er konzentriert sich auf seine Forschung und versucht, in die Fußstapfen seines Vaters zu treten, indem er den Ansatz verfolgt, dass eine liberalere Perspektive auf die Herero und Nama zum Verständnis der Völker beitragen würde. Er geht nicht so weit die Rassentheorien anzufechten, hat jedoch eigene Interpretationen zur Kultur der Herero. Er trifft bei besagtem Termin zur Vermessung der physischen Merkmale der „Gäste“ die Herero Dame und Übersetzerin Kezia Kunouje

Kambazembi. Zu seinem Erstaunen führt er angeregte Gespräche mit ihr und schlussfolgert, dass die Intelligenz der Herero, soweit ihm das bei Frau Kambazembi evident war, sehr viel höher war als im damaligen wissenschaftlichen Diskurs propagiert. Er versucht, im Gespräch mehr über das Volk der Herero herauszufinden und sucht immer wieder den Kontakt mit der Gruppe aus Deutsch-Südwestafrika, unter denen sich auch Friedrich Maharero, der Sohn des Anführers des Stammes, befindet. Er legt dann dem Professor eine damals kontroverse Hypothese vor, dass die Perspektive auf die indigene Bevölkerung revidiert oder zumindest adaptiert werden müsse. Diese wird von Herrn Ritter abgelehnt, und auch sein Vortrag im Kollegium stößt auf starke Abneigung. Bald darauf bekommt Alexander die Möglichkeit, selbst nach Deutsch-Südwestafrika zu reisen, um im Auftrag von Professor Ritter die Herero zu erforschen. Er begleitet somit die Schutztruppe vor Ort und sammelt zunächst Eindrücke und Kulturgut. Schnell wird er mit dem brutalen Alltag konfrontiert, der dort durch die unwirtliche Umgebung und den Konflikt mit der indigenen Bevölkerung herrscht. Er wird Zeuge der Angriffe auf Siedlungen und versucht indes, Frau Kambazembi zu finden, die sich ebenfalls wieder in Südwestafrika befindet. Alexander wird außerdem Zeuge der Ansprache des Generals van Trotha, der die brutale Herangehensweise der Deutschen explizit macht. Alexanders eigene Rolle als Ethnologe wird zunehmend mit der der Schutzgruppe verbunden. Er soll sich die Vertreibung der Herero zunutze machen, um zurückgelassenes Gut zu entwenden und nach Deutschland zu schicken. So begleitet er die deutschen Truppen, während sie die Stämme in die Wüste treiben und Wasserstellen besetzen, wobei sie sich nähernde Frauen und Kinder auf Sicht erschießen. Alexander soll nun Schädel zu Professor Ritter schicken, und sammelt entlang der Route die Köpfe Verstorbener und Ermordeter. Er bearbeitet die Schädel und vermisst sie, geplagt von ethischen Zweifeln. Als er den besuchenden Professor dann vor Ort trifft, erfährt er, dass seine Messungen und Forschungen, die die Rassenlehre anzweifeln, nicht veröffentlicht wurden. Mit dem Hinweis auf die derzeitige politische Lage in Deutschland verlangt Ritter, dass Alexander weiter in der Zeit zurückgehen solle. Statt vor kurzem Verstorbene zu untersuchen, müssten Ahnengräber zeigen, wie es sich evolutionär mit der physischen Entwicklung zugetragen habe. Wissend, dass die Ahnen für die indigene Bevölkerung heilig sind, begeht Alexander für das Versprechen einer Professur an der Universität Berlin Grabraub.(Kraume, 2023).

Die Gruppe wird jedoch von Herero angegriffen. Als einziger Überlebender dieser Unternehmung kann er sich in ein Missionierungslager retten, in dem Herero unter dem vermeintlichen Schutz des Paters leben. Er lebt kurzzeitig bei ihnen und sucht vergeblich nach Kunouje und findet tatsächlich ihren Mann, der ihm den Tipp gibt, auf der Haifischinsel nach

ihr zu suchen. Schließlich kommen Soldaten der Schutzgruppe und verschleppen einige Herero als Arbeitskräfte zum Bau von Gleisen. Wieder macht sich Alexander auf und erreicht zu Pferd das Arbeitslager „Haifischinsel“. Im Lagerverzeichnis sind viele Herero und Nama gelistet, unter anderem der von Kunouje. Er bezieht Quartier im nahegelegenen Lüditz und trifft unerwarteterweise Professor Ritter, der dem verstörten Alexander die Professur offiziell anbietet, wenn er auf dem nächsten Schiff nach Deutschland heimkehre. Der jedoch, wirft dem Professor Gleichgültigkeit an den Herero und Nama vor und äußert sich weiter zum Angebot. Stattdessen geht er zurück ins Lager, um Kunouje zu finden. Inmitten hygienischer Missstände, Menschen in Ketten und Leichenbergen findet er sie schließlich, wo sie die Haut von den Schädeln anderer Herero bearbeiten muss, sodass sie nach Deutschland geschickt werden können. Ohne ein Wort mit ihr zu wechseln, flüchtet Alexander auf das Schiff und reist gen Deutschland. Später, im Jahre 1920 ist er selbst Professor und wird von einem Studenten zu seiner kontroversen Arbeit hinsichtlich der Rassentheorie gefragt. Als Reaktion reißt er seine eigene Arbeit aus dem Buch, und leitet den Lehrsaal weiter in der Vermessung von Schädel der Herero an. (Kraume, 2023).

Wie nun beschrieben wurde, erweitert dieser Film den Horizont der zentraleuropäischen Geschichts-Erzählung um ein dunkles Kapitel der deutschen Vergangenheit. Durch die Wahl dieses Filmes wird die eurozentristische Themenwahl folglich durchbrochen, um ein breiteres und globaleres Konzept der Weltgeschichte zu ermöglichen, das nicht durch europäische Großmächte geformt und geprägt wurde. Die Geschichte der Verlierer der Kolonialzeit zu erzählen, bedeutet die eurozentristische Perspektive im deutschsprachigen Diskurs anzufechten. (vgl. Grindel 2012).

5.3. Filmanalyse

Der Film „Der Vermessene Mensch“ (Kraume, 2023) gibt uns einen Einblick in die dunkle Geschichte der Kolonialherrschaft Deutschlands. Verwoben mit der Geschichte einer Einzelperson, Alexander Hoffmann, und seinen Erfahrungen, werden eine Vielzahl an sozialen, politischen und kulturellen Problemen thematisiert. Zwei Aspekte sollen nun anhand einiger Szenen genauer analysiert werden. Zum einen ist dies die gezeigte Rassenideologie und zum anderen die Frage der Schuld.

Die Überzeugung der deutschen Überlegenheit auf Basis der Rassentheorie, ist ein Kontinuum durch den Film, und ist gleichzeitig neben der unbeschreiblichen Brutalität der Verbrechen durch die Besatzer der Kern des Films. Die gewählten Szenen sind im Folgenden aufgrund ihrer repräsentativen Wirkung und ihrem Fokus auf eben jene Thematik inkludiert, wenngleich eine

Analyse zu beinahe jeder Minute des Films möglich wäre, da es ein so zentrales Element des Films darstellt.

Bereits in den ersten Szenen, als sich die Gelehrten im Hörsaal der Universität befinden (Kraume, 2023, 00:04:43-00:05:35), wird dies deutlich. Vergleichend werden zwei menschliche Schädel emporgehalten. Verschieden in der Größe sollen sie die These bestätigen, dass die Entwicklung der Herero und Nama weiter fortgeschritten ist als die eines deutschen Mannes. Der Professor lässt die Schädel dann im Auditorium durchgeben, mit dem Kommentar „Die beißen ja nicht mehr“, was zu allgemeinem Gelächter führt. In diesem kurzen Ausschnitt sind mehrere Aspekte der Darstellung aussagekräftig. Die Kameraausrichtung ermöglicht in verschiedenen Einstellungen Aufschluss über das Verständnis der Akteure im Film in Bezug auf die Rassentheorie. In halbnaher Einstellung wird Alexander Hoffmann fokussiert, während sich die Kamera in kreisender Bewegung um ihn bewegt. Dadurch verändert sich der Hintergrund, der zunächst den leicht erhöhten Professor zeigt, und schließlich das Publikum an Studenten in ihren Rängen ebenfalls leicht erhöht. Bereits hier ist klar, welche Positionen die einzelnen Akteure auch im Verlauf des Filmes haben werden. Professor Ritter, auf dem Lehr-Podest stehend ist in seiner Stelle an der Universität unantastbar, was einerseits durch seine visuelle Erhöhung symbolisiert wird, aber auch durch das Pult, das ihn von den Studenten trennt. Hinter ihm im Bild sind außerdem Karten Afrikas und Zeichnungen von Schädel an einer Tafel zu sehen, die signalisieren, welchen persönlichen und wortwörtlichen Hintergrund er in die Szene mitbringt. Er verkörpert, ausgestattet mit Utensilien und Notizen die etablierte Wissenschaft in ihrer Unantastbarkeit, die das Verhalten anderer, in diesem Fall des gefüllten Auditoriums, delegiert. Auffallend ist auch der Kontrast im physischen Erscheinungsbild zwischen ihm und Alexander Hoffmann. Licht und Schatten spiegeln sich in den Figuren wie Jing und Jang, zwei Teile eines Ganzen. Ritter mit schlohweißem Haar und schwarzem Anzug und Hoffmann in weißem Kittel mit dunklem Haar und Bart scheinen wie zusammengehörige Kontraste. Bereits hier wird angedeutet, dass beide in ihrer Funktion innerhalb der Universität handeln und sie trotz unterschiedlicher Sichtweisen im Grunde dasselbe Schicksal haben. (Kraume, 2023, 00:04:43-00:05:35).

Ein weiteres Indiz zu ihrer Beziehung im Laufe des Films wird angedeutet. Es ist in diesem Ausschnitt Hoffmann, der mit Schädeln hantiert und nicht Ritter. Wieder wird die delegierende Machtposition des Professors deutlich, durch die der Protagonist Handlungsanleitungen erhält, die das Hantieren mit menschlichen Schädeln, zumal solchen von als „minder entwickelt“ Wahrgenommenen, beinhalten. (Kraume, 2023, 00:04:43-00:05:35).

Im Verlauf der Szene werden die Schädel an die Studierenden in den Rängen weitergegeben. Ein Kommilitone Hoffmanns hält den Schädel eines oder einer Herero etwa auf Augenhöhe und sagt scheinbar zum Schädel selbst „San oder nicht San, das ist hier die Frage“ (Kraume, 2023, 00:05:33). Damit wird auf das Stück „Hamlet“ von William Shakespeare angespielt. Alleine dieser kurze Satz spricht auf verschiedenen Ebenen auf die Thematik des Verständnisses der Rassentheorie an. Zum einen ist der Bezug auf den Künstler Ausdruck einer Identifikation mit westeuropäischer Kultur. Die Wahl, Shakespeare zu zitieren, bedeutet einerseits, sich selbst als bewanderten Gelehrten klassischer Schriften darzustellen und andererseits die ethnische Zugehörigkeit zur „überlegenen Rasse“ nach dem sozialdarwinistischen Prinzip kundzutun. Natürlich wirkt diese Aussage auch hinsichtlich ihrer Wortwahl. Durch diesen kulturellen Scherz von Seiten des Kommilitonen fragt er indirekt in die Runde, ob denn dieses Volk Berechtigung hat zu existieren. Mit dem Stück „Hamlet“ im Hinterkopf deutet er zudem die Notwendigkeit zur Auslöschung des einen zum Wohle des anderen an. Dies fügt sich nahtlos ein in die Wahrnehmung der Überlegenheit und des Anspruchs auf das darwinistische Recht des Stärkeren, die Deutschland mit der Inbesitznahme der Kolonie geltend macht. Durch die Veränderung des Originalzitats von „Sein oder nicht sein“ (Hamlet) zu „San oder nicht San“, wird diese Interpretation gestärkt. Es kann allerdings auch als Frage interpretiert werden, ob es sich bei diesem Schädel tatsächlich um eine oder einen San handelt. Diese Gruppe ist Teil der indigenen Bevölkerung Afrikas. Laut dieser Schlussfolgerung wäre es nicht offensichtlich, wo die Unterschiede zwischen Menschen heller und dunkler Haut liegen. Dies wiederum würde die gesamte Lehre der Rassen anzweifeln. Im Kontext der Szene ist deutlich, dass dies nicht die Absicht des Kommilitonen ist. Dennoch schwingt die Frage mit und gibt einen Ausblick auf die Entwicklung des Protagonisten und seine Forschung. (Kraume, 2023, 00:04:43-00:05:35).

Ein weiteres Detail in der visuellen Gestaltung ist auffällig. Während der Kommentar fällt, ist der Sprecher als einziger der Studentengruppe durch das Deckenlicht hell beleuchtet. Durch die Kameraeinstellung, die von unten auf die Ränge filmt, wird dieser fast himmlische Eindruck noch verstärkt. Die Darstellung zeigt uns das Selbstbild des Sprechers und im weiteren Sinne das Selbstverständnis jener, die sich als „überlegene“ Menschen sehen. Als auserwählte und weiter entwickelte Menschen legitimiert durch die Rassentheorie sehen sich diese jungen Männer am Zenit nicht nur ihrer eigenen Gesellschaft, in ihrer gut situierten und gebildeten Stellung, sondern auch der Welt im Vergleich zu anderen Völkern. (Kraume, 2023, 00:04:43-00:05:35).

Als weitere signifikante Szene hinsichtlich der Überlegenheit auf Basis der Rassentheorie soll nun der Ausschnitt zwischen 00:06:44-00:07:35 (Kraume, 2023) diskutiert werden. Zu sehen ist hier die Berliner Völkerschau, eine Inszenierung der indigenen Völker Südwestafrikas. Die Kamera folgt dabei in einem Over-the-shoulder-shot Alexander Hoffman, während er durch Gruppen an Zuschauern schlendert. Außer wenn sich lachende Damen halb umdrehen, sehen wir zunächst nur die Hinterköpfe von Schaulustigen, die begeistert auf die Bühne vor ihnen schauen. Dort ist vor einer aufgemalten Kulisse mit Berg und Wüste eine Erhöhung mit Sand und Steinen und mit einem Dromedar aufgebaut. Es befinden sich eine Hand voll Menschen in traditionellen roten Gewändern mit Kopfbedeckungen und Schildern auf der Erhöhung und springen auf und ab, während sie in einer anderen Sprache singen. In diesem kurzen Ausschnitt (Kraume, 2023, 00:06:44-00:06:51) ist der Kontrast zwischen den Gruppen sehr deutlich. Getrennt von einer Umzäunung stehen sich deutsche Bürger und Bürgerinnen in westlichen Gewändern des frühen zwanzigsten Jahrhunderts und Menschen aus den besetzten Kolonien in kräftig gefärbten Tuniken, mit Federn behafteten Kopfbedeckungen und Schildern mit kunstvollen Verzierungen gegenüber. Die äußerliche Erscheinung ist jedoch nicht das Einzige, was die Unterschiede zwischen beiden Gruppen deutlich macht. Auch das Verhalten unterscheidet sich stark. Die Bewegungen sind grundverschieden in sowohl Ausrichtung als auch Komplexität. Durch die kontinuierlich wiederholte Sprungbewegung und die Wiederholung derselben Melodie im Gesang wirkt es wie eine einstudierte Vorstellung ohne Authentizität der zwischenmenschlichen Interaktion. Bei der Gruppe an Zuschauern mangelt es daran. Hier drehen sich Damen in Hüten zu ihren Begleitern um, um sich zu dem Gesehenen auszutauschen. Der Effekt, der dadurch erzeugt wird, ist eine Kreation von Subjekt und Objekt in dieser Szene. Vergleichbar mit einem Besuch im Museum oder Zoo sind die Subjekte im Austausch über das Gesehene und bewegen sich als gaffende Menge vor dem ausgestellten Objekt, das einen bestimmten Ausschnitt des Fremden und Kulturellen zeigt. In diesem Fall handelt es sich bei dem „Kunstobjekt“ um lebendige Menschen, die eine monotone Darbietung liefern. Es findet dadurch eine Entmenschlichung statt, die mit der Ideologie der Überlegenheit gewisser Menschen korreliert. Nachdem die Szene beinahe vergleichbar ist mit dem Aufbau eines Zoos, lässt sich schlussfolgern, welcher soziale Stellenwert den Menschen des Afrikanischen Kontinents zugeschrieben wird. Aus der Perspektive der Zuschauer sind die Herero, Nama und andere Stämme der Kolonien nicht gleichermaßen entwickelt wie sie selbst. Wie Tiere, die scheinbar äquivalent in der Szene erscheinen, können sie deshalb ausgestellt und begutachtet werden, während ihnen jegliche Interaktionen untereinander abgesprochen werden. Gemäß der zuvor analysierten Szene an der Universität wird dadurch die Rassentheorie in der

damaligen Praxis sichtbar. Diesmal sieht das Publikum des Films jedoch nicht nur die wissenschaftliche Diskussion, sondern auch die Auseinandersetzung mit der breiteren deutschen Bevölkerung. Auch hier wirken rassistische Grundsätze und das Verständnis einer selbstverständlichen Überlegenheit, die durch die Wissenschaft scheinbar legitimiert wurde. (Kraume, 2023, 00:06:44-00:06:51).

Der Protagonist bewegt sich anschließend an diesen Ausschnitt weiter durch die Völkerschau und geht an einer weiteren Bühne mit einer Inszenierung einer indigenen südwestafrikanischen Bevölkerungsgruppe vorbei. Dabei sind die Gesichter der Menschen durch scheinbar kulturelle Masken unkenntlich, und sie tragen wenig Kleidung, sondern stattdessen Farbe auf der Haut. Vor der Bühne sind ein ausgestopfter Leopard und ein ausgestopfter Löwe zu sehen. Wo zunächst die Grenze zwischen Menschen und Tier in der Wahrnehmung der Besucher und Besucherinnen verschwamm, geht man hier noch weiter. Nun sind im selben Blick ausgestopfte Tiere und eine Gruppe traditionell gekleidete Menschen zu sehen. Nicht nur wird die Entmenschlichung hier bis ans Äußerste hervorgehoben, hier verschwimmt die Grenze zwischen lebendigem und nicht lebendigem „Exponat“. Wie sich auch später im Film der Professor über die Untersuchung der Herero Köpfe äußert, ist es für das Publikum der Völkerschau in diesem Moment nicht ausschlaggebend, ob was sie sehen lebt. Beides, ausgestopfte Tiere und Menschen in bestimmter Darstellung begeistern durch die Erfahrung des Fremden und Exotischen. In weiterer Folge bedeutet das aber auch, dass die Menschen auf der Bühne nicht als Menschen wahrgenommen werden, sondern als Sensation. Die Objektifizierung ist damit wieder augenscheinlich. (Kraume, 2023, 00:07:02).

Etwas weiter in der Szene sieht man sogar eine Dame, die bei der Ausrufung der neu „ausgestellten“ Herero begeistert nach Luft schnappt und sich aufgeregt einen Weg durch die Menge zu bahnen versucht, um einen Blick auf die Sensation zu erhaschen. Dies unterstreicht die beschriebene Neugierde, die die deutsche Bevölkerung gegenüber anderen Kulturen empfindet, aber auch die Überheblichkeit, mit der sie sich selbst in der Rolle der Konsumenten des Andersartigen sehen. Die Kamera macht dies ganz deutlich, indem sie weiter heraus zoomt und uns aus leichter Vogelperspektive die Besucher und Besucherinnen vor der Bühne der Herero und Nama zeigt. Umrahmt wird dieses Bild von den Mauern sowie der Überschrift der „Deutschen Kolonial Ausstellung“. Die Flaggen Deutsch-Südwestafrikas setzen sich in schwarz, weiß und roter Farbe gegen den Himmel Berlins ab. Der Besitzanspruch, den die Deutschen gegenüber der Kolonie an den Tag legen ist sowohl in der Einsperrung der indigenen Bevölkerung in einem bestimmten, dafür ausgestatteten Bereich, respektive der Völkerschau, sichtbar, als auch durch die Fahnen, die die Worte „Deutsch“ und „Kolonial“ zieren. Als wollen

sie die imperialistische Macht des Stärkeren demonstrieren und die Weltordnung nach Westeuropäischen Maßstäben aufrechterhalten, sind die Flaggen das Symbol der Herrschaft und der Kolonien als zu beherrschendes Objekt. (Kraume, 2023, 00:06:44-00:06:51).

Während die Kamera heraus zoomt, sticht noch etwas anderes ins Auge. Die aufgemalte Kulisse hinter der Bühne, auf denen Herero und Nama stehen, weicht mit dem sich verändernden Blickwinkel der tatsächlichen Kulisse Berlins. Das helle blau und die pittoreske Landschaft sehen scheinbar verloren aus im Meer aus hohen Gebäuden, Rauchfängen und dem dazugehörigen Industrierauch. Obgleich sie Sonne scheint, ist der Himmel weniger blau und lässt die Bühnenkulisse beinahe unrealistisch kitschig wirken. Gezeigt wird dadurch, wie romantisiert die Idee Afrikas in den Augen der Öffentlichkeit dargestellt wurde. Besucherinnen und Besucher erhaschten eine verzerrte Wiedergabe Afrikas und der Bewohnerinnen und Bewohner der Kolonie, als Propaganda für die Erhaltung der Kolonie im Südwesten Afrikas. Schließlich waren zu diesem Zeitpunkt Konflikte bereits entfacht und die Kosten und Anstrengungen, die Kolonie zu besetzen, stießen zunehmend auf Missmut (Hodzic, 2019).

Seltsamerweise jedoch hat die Kulisse der Bühne zwei Gemeinsamkeiten mit dem Berliner Hintergrund. Erstens spiegeln die aufgemalten Bergketten die Skyline der Stadt wieder. So sieht man Industriegebäude und Wohngebäude, wo auf dem Bild links und rechts je ein Gipfel ist und den höchsten Berg vor dem Hintergrund des Berliner Doms. Zweitens ist auch der Industrierauch der Stadt in anderer Form auf der Malerei zu finden. An denselben Stellen finden sich auf dem Bild Wolken. Es ist, als ob sich die beiden Realitäten spiegeln würden. Das fantastische, natürlich, romantisierte und verzerrte Afrika auf der einen Seite und Berlin mit seinem von Menschen aufgedrückten Stempel aus Rauch und Stein auf der anderen Seite. (Kraume, 2023, 00:07:31).

Was erstaunlich ist, ist, dass aus diesem Blickwinkel die Unterscheidung zwischen Herero beziehungsweise Nama und Deutschen fast unmöglich ist. Die Abtrennung der Bühne ist nicht erkenntlich und die Gruppe der Menschen steht leicht verstreut, sodass unklar ist, welcher ethnischen Gruppe sie jeweils angehören. Da das Publikum mit dem Rücken zur Kamera steht könnte man meinen, dass alle Menschen in dieser Szene dieselbe Hautfarbe und Herkunft hätten. Es stellt sich die Frage, ob nicht alle einer Gruppe an Untertanen des Deutschen Kaisers angehören. Eine weitere Interpretationsmöglichkeit wäre, dass die Unterschiede, ebenso wie bei den Schädeln, in Wahrheit marginal sind, und eine Unterscheidung im Mensch-sein tatsächlich nicht existieren. Wenngleich die Farben, ob nun die Hautfarbe oder die Farbe des Himmels, anders sein mögen, so ist doch die Spezies Mensch ein Kollektiv ohne überlegene oder untergelegene Völker. Die Bildgestaltung ist daher ein Widerspruch in sich. Wenngleich

die an sich menschenverachtende Völkerschau in Berlin gezeigt wird, ist ihre Darstellung dennoch eine Negierung der Rassentheorie, auf der sie basiert. (Kraume, 2023, 00:06:44-00:06:51).

Prägnant ist jedoch in trotzdem die Visualisierung des „Otherings“, nach Schulze (2018). Darunter wird, wie bereits angedeutet, eine Abgrenzung zwischen der Gruppe definiert, mit der man selbst sich identifiziert, und jener Gruppe, die nicht zur eigenen Gruppe gehört. Oftmals weist die andere Gruppe Merkmale im Aussehen, Verhalten oder der Kultur auf, die der eigenen Gruppe fremd sind. Zu dieser Abgrenzung kommt jedoch laut Schulze eine Positionierung des Eigenen als „besser“ als das Fremde. In dieser Szene ist besonders die Abgrenzung deutlich, die durch unterschiedliche Aktionsebenen, aber auch durch physische Abgrenzungen wie Zäune oder ähnliches, sichtbar wird. Die Andersartigkeit wird überzeichnet dargestellt und zur Schau gestellt und im Umkehrschluss die eigene Identität gefestigt. (Kraume, 2023, 00:06:44-00:06:51).

Es folgt eine Szene, in der Alexander Hoffmann mit seinen Kommilitonen die vorgezeigte Gruppe Herero und Nama unter der Leitung von Professor Waldstätten vermessen soll (Kraume, 2023, 00:07:35-00:10:45). Da in dieser Szene kleinste Aspekte aussagekräftig sind, werden nun einige zum Verständnis genauer beleuchtet. Zunächst wird den „Gästen“ durch Übersetzerinnen und Übersetzer erklärt, was nun geschieht. Es antwortet der Sohn des Anführers Samuel Mahehero, Frederik Maherero in folgender Ansprache.

„Kunouje, sag dem alten Mann mit dem Tierfell, dass er unser Köpfe nicht vermessen wird. Gouverneur Leutwein hat uns gesagt, dass wir hier etwas lernen werden. Es hieß nie, dass wir lächerliche Kostüme anziehen, in Käfigen ausgestellt werden und ein Professor untersucht. Sag ihm, dass ich der Sohn von Samuel Maherero bin und dieser Behandlung nicht zustimme.“ (Kraume, 2023, 00:08:33-00:08:52)

Er wirkt dabei verärgert, aber auch stolz und selbstbewusst, und verwendet seine Gestik zur Unterstützung seiner Rede. Er steigert die Dringlichkeit seiner Aussagen durch eine Vorgebeugte Haltung. Auch seine Stimme ist klar und laut. Außerdem wendet er sich bei manchen Passagen direkt dem Professor zu, wie beispielsweise, wenn er über seine eigene Identität spricht. Übersetzt werden seine Worte lediglich mit „Nein.“ (Kraume, 2023, 00:08:55). In seiner Wortwahl steckt viel Information zur Selbstwahrnehmung der Herero in dieser Situation. Es wird deutlich, wie die indigenen Gruppen aus den Kolonien unter falschen

Vorwänden zu den Völkerschauen und nach Deutschland gebracht wurden. Die Unehrllichkeit, die die Deutschen gegenüber den Völkern an den Tag gelegt wurde, ist in derselben Szene bereits früher erkennbar, als Professor Waldstätten sie vorstellt und sagt „Da sind ja unsere ... Gäste“ (Kraume, 2023, 00:07:48). Durch die sehr bewusst eingebaute Pause vor dem Wort Gäste und durch den leicht abschätzigen Ton, in dem das letzte Wort ausgesprochen wird, ist klar, dass der Begriff „Gäste“ nicht mit der Rolle übereinstimmt, die die Menschen aus Südwesafrika hier einnehmen. Ganz klar wird dies im Anschluss an Mahereros Ansprache, als er versucht, den Raum zu verlassen, aber jemand ihm den Weg abschneidet und die Tür versperrt. „Gäste“ wird hier als weitere Lüge verwendet, wo eigentlich der Begriff „Gefangene“ besser passen würde. Die Tatsache, dass der Gruppe versprochen wurde, sie würden etwas lernen, wie Friedrich Maherero sagt, ist eine weitere Unwahrheit, da sie stattdessen die Lernobjekte sein sollen, wie er jetzt versteht. (Kraume, 2023, 00:07:35-00:10:45).

Die Verärgerung des Sohnes des Anführers ist also durch die Täuschung hervorgerufen, aber auch von der Art und Weise, wie mit ihm umgegangen wird. Er bezieht sich hier besonders auf seinen Status als „Sohn von Samuel Maharero“, also auf seine hierarchische Stellung innerhalb der Gesellschaft die starke Verbindung zu seinen Familienbanden steht. Wie gesagt wendet er sich hier mit dem ganzen Körper dem Professor zu und sieht ihm mit ernstem Blick in die Augen, was zeigt, wie ebenbürtig, wenn nicht überlegen er sich gegenüber dem älteren Herrn sieht. Doch die Sprachbarriere ist nicht das einzige Verständnisproblem, in dieser Interaktion. Die beiden Männer haben eine gänzlich andere Auffassung vom Status des Sprechers. Während Friedrich Maharero seine Position durch seine Worte, aber auch durch seine Haltung und Gestik klar macht, sieht ihn der Professor dennoch als bloßes Forschungsobjekt und Teil eines Volkes, das er als „minderwertig“ einstuft. Wie weit dies geht, zeigt sich wenige Sekunden vor der Ansprache Friedrichs, als dieser ein Gerät zur Vermessung in die Hand nimmt und es begutachtet. Professor Waldstätten entreißt es ihm ungeduldig, als würde er einem Kind einen Gegenstand wegnehmen, mit dem es nicht spielen solle, und legt es dann zurück an seinem Platz. Dadurch unternimmt der ältere Mann eine visuelle Trennung zwischen Wissenschaft und diesen Menschen, zwischen Forschung und Forschungsobjekt. Aussagekräftig ist auch, dass dieser Blickwinkel des Filmpublikums in halbnaher Einstellung der Kamera einen Totenschädel im Fokus auf Seiten der Herero zeigt. Für den Professor gehören Schädel und Herero zusammen, wie sie in diesem Blickwinkel zu sehen sind. Für ihn sind sie dasselbe, sprich Forschungsobjekte. Wie die Kamera auch sehr deutlich zeigt, steht Friedrich Maharero der Gruppe „Gästen“ vor, da er auch am nächsten bei Professor Waldstätten steht. Als er also seine Position in der Gesellschaft seines Volkes beschreibt, sieht der deutsche Professor lediglich

einen Sprecher der Gruppe, die er selbst als „unterentwickelt“, zu bevormundend wie Kinder, wahrnimmt. Das Verständnis füreinander scheitert also sowohl sprachlich als auch kulturell, sozial und ethnisch. (Kraume, 2023, 00:07:35-00:10:45).

In der Szene der Vermessung der Köpfe fallen viele weitere Hinweise auf die gelebte und diskriminierende Rassentheorie auf, wie beispielsweise, dass ein Student prompt mit dem Stift den Hut eines Herero von Kopf stößt, der ihm bei der Vermessung im Weg wäre. Ein weiteres Beispiel ist der Umgang Waldstätts mit der Herero Dame Kunouje Kambazembi (Kraume, 2023, 00:10:32-00:10:45). Ohne Vorwarnung tritt er von hinten an sie heran und hantiert mit einem scharfen Messgerät an ihren Schläfen herum. Die erschrockene Frau dreht sich in Panik zur Seite um sich weg zu ducken und erleidet eine Schnittwunde am Kopf. Während der Professor sie schimpft, sie dürfe sich doch nicht bewegen, sieht das Filmpublikum eine Nahaufnahme ihres schmerzverzerrten Gesichts und hört ihre Ausrufe. Durch die Fokussierung der Kameraaufnahme wird die Emotion des als Objekt behandelten Menschen visualisiert. Die pure Angst und Verzweiflung, die das Publikum in ihrem Gesicht sieht, lässt den Aggressor, genauer gesagt die sich im Bild befindliche Hand, nun als Objekt der Gefahr erscheinen. Wieder dreht die filmische Darstellung das damalige Verständnis der Rassentheorie um, und lässt Menschlichkeit hier nur im Gesicht der Herero erkennen. (Kraume, 2023, 00:10:32-00:10:45). Als sie selbst auf die Wunde greift, wird ihre Hand vom Deutschen weggewischt und er selbst hält seinen Finger auf die Wunde. Wieder wirkt es, als würde er mit einem Kind umgehen, das sich unbedacht verhält und gescholten werden muss. Auch wie bei einem Kind, übernimmt er die Begutachtung der Wunde und lässt den Menschen nicht selbst Sorge tragen. (Kraume, 2023, 00:10:32-00:10:45).

Er zückt sein Taschentuch, um die Wunde abzutupfen, besinnt sich aber doch in letzter Sekunde eines Besseren und ordnet Hoffmann stattdessen an, sein Tuch zur Verfügung zu stellen. Er scheint für sich die Grenze zwischen Umgang wie mit einem Kind, und Umgang mit einer Herero zu ziehen. Gegenüber Kunouje Kambazembi möchte er nicht sein Tuch auf ihre Wunde legen. Es scheint seiner Überlegenheit nicht gerecht zu werden, weshalb er Alexander Hoffmann, der im sozialen Rang weiter unten steht, anweist. Wieder ist der herablassende Umgang mit „Rassen“ die nicht den damaligen Idealen entsprechen, omnipräsent. (Kraume, 2023, 00:10:32-00:10:45).

Als weitere wichtige Szene hinsichtlich der Darstellung des Selbstverständnisses der Deutschen auf Basis der Rassentheorie ist jenes Gespräch zu nennen, als Professor Waldstätten Hoffman zu dessen eingereichter Theorie im Auditorium anspricht (Kraume, 2023, 00:21:17-00:23:48).

Im Kern dieses Gespräches ist die Aussage Hoffmanns, dass die einzigen Unterschiede zwischen dunkelhäutigen und hellhäutigen Menschen kulturell sind und lediglich im Laufe des Lebens angeeignet werden. Der Mentor rät dem Studenten hier stark von seinem Vorhaben ab, da sonst seine Zukunft negativ davon beeinträchtigt werden würde. Doch Alexander Hoffmann hält an seiner These fest und versucht sie zu verteidigen, auch wenn Waldstätten ihn dafür zurechtweist, und es als Unsinn abtut. Bemerkenswert ist in dieser Szene, dass während der Erklärung von Seiten des Studenten er selbst in das Deckenlicht des Hörsaals getaucht ist, während sich sein Vorgesetzter zurücklehnt und damit in den Schatten verschwindet. Unterstrichen wird dies wieder durch die Erscheinung der beiden Charaktere, die wieder im weißen Kittel und schwarzen Anzug an Jing und Jang erinnern. Sie verkörpern beide die Wissenschaft und stellen sie an erste Stelle, doch ihre Auffassungen von physischen und psychischen Unterschieden zwischen Deutschen und Herero beziehungsweise Nama, lassen sie erscheinen wie Licht und Schatten. Dabei verkörpert Hoffmann das Licht der Aufklärung während Waldstätten die dunkle Vorahnung auf kommende Katastrophen des zwanzigsten Jahrhunderts gibt. Als er sich mit scheinbar wissenschaftlichen Argumenten an den Studenten wendet, taucht er wieder ins Licht ein, bevor er wieder im Schatten verschwindet, als er vom Interesse an den sterblichen Überresten dieser erstaunlichen Frau Kambazembi zu Forschungszwecken spricht. Dies weist auf die Frage der Moral und die Schuld hin, die den Film intensiv prägt, und die Zuseherinnen und Zuseher des Films bewegt. Wie weit Wissenschaft gehen darf, und was jenen widerfährt die zu weit gehen, steht wiederholt im Vordergrund. (Kraume, 2023, 00:21:17-00:23:48).

Eine ähnliche, aber auch viel ausgeprägtere Brutalität ist in vielen weiteren Ausschnitten erkennbar. Als Alexander später im Film (Kraume, 2023, 00:48:50-00:52:02) Kulturgut der Stämme sammelt und dafür mit der Schutztruppe reist, geht er nach einem Angriff der Deutschen in ein Dorf der Herero. Begleitet von einzelnen Klaviertönen geht er zwischen Leichen und verbrannten Hütten hindurch. Die Melodie ist schrill und kratzt dem Zuseher oder der Zuseherin förmlich in den Ohren, um die Schmerzen und die Gräuel durch die Filmleinwand hindurchzutransportieren. Die Klänge wirken unheilvoll und verloren in dem Rauch der verglühten Hütten, als wären sie schreie und Vorwürfe der Toten, an denen der Student vorbeistolpert. Als er eine der Hütten betritt, verstummt die Musik. Schritte und die Atemzüge Alexanders sind die einzig verbleibenden Geräusche. Das Publikum erwartet beinahe, dass die Stille wieder gefüllt wird, was zum Spannungsaufbau beiträgt. In dieser scheinbar verbotenen Stille der Hütte tritt Alexander Hoffmann an Schmuckstücke und zurückgelassene

Gegenstände, wie beispielsweise Puppen, heran. Nach einem kurzen Moment der Bewunderung, in dem seine Finger andachtsvoll über die Perlen und kunstvollen Muster streichen, packt er die Gegenstände so rasch wie möglich ein. Dabei fällt nur wenig indirektes Licht auf die Szene, was ihn wirken lässt wie ein Dieb in der Nacht. (Kraume, 2023, 00:48:50-00:52:02).

In dieser Szene ist die Achtlosigkeit gegenüber Menschlichen Leben im Vergleich zur Bereicherung des Westens klar ersichtlich. Die leblosen Körper beachtet der junge Mann nur peripher, während die kulturellen Gegenstände seine volle Aufmerksamkeit in Besitz nehmen. Als er das Dorf betritt, filmt die Kamera von oben mit leichtem Fischaugen-Effekt. Dadurch wird die Unfassbarkeit der Gräueltaten in all ihrem Umfang dargestellt. Auch mit der Rechtfertigung, Wissen aneignen zu müssen, um seine These der Gleichheit zu stützen, ist es dennoch ein Ausnutzen des Genozids zur Erbeutung gewisser Gegenstände. Zu einem späteren Zeitpunkt im Film sind es nicht mehr nur Gegenstände, sondern menschliche Schädel, was besagte Ausbeutung noch weiter ins Extreme treibt. Außerdem ist das Unrecht Alexanders Aktionen offen erkenntlich durch die visuellen Stilmittel. Durch die Dunkelheit wird signalisiert, dass sein Verhalten unbeobachtet passieren muss, nachdem es sich um Raub handelt. Außerdem zeigt es dem Publikum wiederkehrend die dunkle Seite der Menschheit, indem sie mit Licht und Schatten spielt, wie schon zuvor in anderen Szenen. Durch ruckartige Bewegungen der Kamera wird dieser Eindruck noch verstärkt. Für das eigene Privileg des Wissens um kulturelle und ethnologische Sachverhalte bedient sich der Protagonist dieser dunklen Seite und des Unrechts. (Kraume, 2023, 00:48:50-00:52:02).

Expliziter ist dieses Unrecht in der Verlautbarung des Generals Van Trotha, die in dieser Arbeit bereits mehrfach zur Sprache gekommen ist. In der entsprechenden Filmszene (Kraume, 2023, 00:55:43-00:57:54) wird der Student Alexander Zeuge, wie Herero und Nama in Ketten herangeführt werden. Wieder begleiten die Aufnahmen unheilvolle Klavierklänge. In halbnaher Aufnahme wird Trotha gezeigt, wie er vor der am Boden kauenden und in Ketten gelegte Gruppe spricht. Er klemmt dabei zu Beginn eine Gerte unter seinen rechten Arm, um den Brief vorlesen zu können. Es ist dadurch, als würde er eine Waffe gegen eine andere tauschen, und statt mit der Peitsche nun mit Worten Schmerz zufügen. Allein die Positionierung der stehenden Soldaten und am Boden sitzenden Herero und Nama gibt Aufschluss über das Machtverhältnis zwischen den Parteien, die einander gegenüberstehend auf in einem Over-the-shoulder-shot über Hoffmanns Schulter gezeigt werden. (Kraume, 2023, 00:55:43-00:57:54).

Nachdem die Rede in vorangegangenen Kapiteln bereits inkludiert wurde, sollen hier nur einzelne Passagen zum Verständnis wiederholt werden. So erklärt Van Trotha die Stämme als nicht länger „deutsche Untertanen“ (Der Vermessene Mensch, 00:56:27) und entzieht somit jegliche rechtliche Grundlage, die Herero und Nama schützen könnte. Die Tatsache, dass das Schutzabkommen ohnehin von Seiten der Deutschen leere Versprechen beinhaltete, wird nun auch offiziell kundgetan. Dies bedeutet jedoch mehr für die indigene Bevölkerung Südwestafrikas als nur eine Demütigung. Es bedeutet akute Gefahr für all jene, die sich auf besetztem Land befinden. Eine Überlegenheit der Schutztruppe und damit einhergehend der gesamten deutschsprachigen Bevölkerung ist evident, da sie sich in der Lage sehen, andere von eingenommenem Land zu vertreiben. Explizit heißt es im Film: „Das Volk der Herero muss jedoch das Land verlassen.“ (Kraume, 2023, 00:57:11). In dem Wissen, dass eine Zwangsumsiedelung den Tod der meisten bedeutet, drückt Van Trotha auch den ermessenen „Wert“ dieser Menschen aus, der als minder durch die Rassentheorie bestimmt wurde. Das Schicksal der Menschen wird jedoch nicht nur akzeptiert, sondern ihr Tod wird veranlasst. Dies geschieht nicht nur durch die Vertreibung in die Wüste, sondern sie werden „mit und ohne Gewehr erschossen“, und er „nehme keine Weiber und Kinder mehr auf“ sondern „treibe sie zurück zu ihrem Volk“, wie Van Trotha droht. Diese Brutalität und ihre explizite Nennung gegenüber den Opfern rechtfertigt der Sprecher durch das Verhalten der Herero und Nama selbst. Sie hätten diesen Umgang selbst herbeigeführt und würden all dies nun verdienen. Es wird demnach wieder eine Wertung vorgenommen, in der die Kolonialmacht und seine Vertreter über der indigenen Bevölkerung steht. Der General bleibt jedoch nicht bei Drohungen und schreibt den Stämmen außerdem negative Attribute zu, wie „Feigheit“, da sie nicht länger kämpfen. Auch hier ist eine Wahrnehmung der indigenen Bevölkerung als „schlechter“ klar ersichtlich. (Kraume, 2023, 00:55:43-00:57:54).

Als letztes Beispiel der Konsequenzen dieser ideologischen Wertung ist eine der letzten Szenen des Films zu nennen, die im Lager „Haifischinsel“ spielt, wo Alexander Kunouje wiederfindet (Kraume, 2023, 01:45:37-01:47:00). Das Publikum blickt in halbnaher Aufnahme auf Hoffmann und einen Soldaten, der ihn durch das Lager führt. Dabei fällt auf, dass der Soldat zügigen Schrittes geht und sterbende Menschen entlang des Weges keines Blickes würdigt. Auch sein Gesichtsausdruck scheint an solch einem grausamen Ort fehl am Platz. Denn als Alexander ihn fragt, was er vor sich sehe, lächelt sein Begleiter und meint, dass dies die Poststation für die Belieferung der Völkerkundemuseen sei. Dabei lacht er den Studenten an und meint: „Die Nachfrage nach Schädeln ist in Deutschland ungeheuerlich, aber wem sage ich

das.“ (Kraume, 2023, 01:45:47). Dadurch scherzt er über das, was die beiden gemeinsam haben: das Geschäft mit der Brutalität gegenüber den Herero und Nama. Diese Aussage fällt inmitten gefangengehaltener, unterernährter Frauen, Männer und Kinder, denen eben jenes Schicksal höchstwahrscheinlich bevorsteht, als Exponat in einem Völkermuseum in Deutschland zu landen. Der Soldat erklärt dem Ethnologen, mit dem er sich offensichtlich identifiziert, wie die Schädel von den Körpern getrennt, ausgekocht und bearbeitet werden. Es meint zudem: „Manchmal gibt es Theater, wenn die Frauen ihre eigenen Verwandten bearbeiten müssen.“ (Kraume, 2023, 01:45:55) Dabei hebt er die Augenbrauen in Resignation. Die Wortwahl lässt auf ein Unverständnis dieser Reaktion auf solch grausame Aufgaben schließen. Durch den Begriff „Theater“ wird eine Inszenierung oder etwas Übertriebenen angedeutet. Aus der Perspektive des Soldaten dürfte das Bearbeiten der Köpfe durch Gefangene, selbst von Verwandten, zum Tagesgeschäft gehören. Folglich ist es kein Grund für solch ein „Theater“. Er selbst zeigt durch sein Gelächter, die Mimik und die Wortwahl eine Abstumpfung, die vermutlich auf seine Beschäftigung im Arbeitslager zurückzuführen ist. Er nimmt also diese groteske Wirklichkeit der Gefangenen an, die leiden, ums Leben kommen und selbst im Tod noch entwürdigt und verschickt werden. Dies ist nur durch eine klare Abgrenzung zur Gruppe der Gefangenen möglich. Das „Othering“ (Schulze, 2018, S. 233) das zuvor in dieser Arbeit beschrieben wurde, ist gut erkennbar, da sich der Soldat mit Alexander identifiziert, von den Herero und Nama aber klar abgrenzt. Je näher die Männer besagter Hütte kommen, desto schriller wird die Hintergrundmusik, wachsend mit dem Entsetzen Hoffmanns. Als sie die Poststation schließlich betreten, ist nur noch ein einziger schriller Ton zu hören. Dies steht im schockierenden Kontrast zur Leichtigkeit der Bewegungen des Soldaten. Seine Arme schwingen unbekümmert, als er sich zum Studenten umdreht. Er versteht auch nicht, warum der junge Mann nach wenigen Sekunden flieht, und ruft ihm noch hinterher: „Das ist sie doch!“, womit er natürlich Kunouje meint. Dass er nicht versteht, wie jemand derart entgeistert reagieren kann, zeigt den Grad an Dissoziation der notwendig ist, um an solch einem Ort zu arbeiten. (Kraume, 2023, 01:45:37-01:47:00).

Nachdem nun eingehend beschrieben wurde, wie Handlungen auf der Basis der Rassentheorie im Film dargestellt wurden, soll weiters der Aspekt der Schuld in filmischen Ausschnitten analysiert werden.

Gehen wir dafür noch einmal zurück zur Szene zwischen dem Professor und den Studenten und dem Vier-Augen-Gespräch, das sie zu Hoffmanns kontroverser Hypothese führen (Kraume, 2023, 00:21:17-00:23:48). Wie beleuchtet, stehen sich hier zwei konträre Situationen der

Wissenschaft gegenüber. Das Publikum sieht bei der Erwähnung einer möglichen Sezierung Frau Kamazembis Gehirns die moralische Problematik widergespiegelt in den Gesichtszügen von Alexander Hoffmann. Während er wahrnimmt, was sein Vorgesetzter vorschlägt, erkennt das Publikum Verwirrung, da sich seine Augen schnell hin und her bewegen, gefolgt von Bekümmern, als er seine Augenbrauen zusammenzieht und sich Falten auf seiner Stirn bilden. Schließlich blickt er zu Waldstätten, als ob er sichergehen müsse, ob der Professor dies ernst meine. In seinen Augen liegt dabei ein stiller Vorwurf, gemischt mit Entsetzen über das Interesse an einem Gehirn zur Untersuchung anstatt dem Interesse am Leben eines Menschen. Die Schuld wird durch die Antwort des Professors erkennbar, der auf die Reaktion seines Schülers zurückrudert, und mit Bedauern von alsbaldigen Sezierplänen Abstand nimmt. Durch den Spiegel der Moral, der in diesem Fall Hoffmans Reaktion ist, muss er Falsches eingestehen und von dem ursprünglich Intendierten wegsteuern. Wenngleich er durch dieses Verhalten scheinbar das moralisch Verwerfliche eingesteht, ist es doch durch sein offenkundiges Bedauern nicht glaubwürdig, dass er von seiner ursprünglichen Aussage zurücktritt. Er lädt also Schuld auf sich, indem er unmoralische Wünsche hat, Frau Kambazembi lieber tot zu sehen, und wird sich durch die Rückmeldung des Gegenübers jener Schuld bewusst. Um sich von ihr zu befreien, revidiert er seine Aussage. Es bleibt jedoch der Eindruck, dass Waldstätten im Inneren weiter an der Schuld festhält, indem er seine Überzeugungen und sein Verständnis der wissenschaftlichen Herangehensweise verinnerlicht mitträgt. (Kraume, 2023, 00:21:17-00:23:48).

Eine weitere spannende Schlüsselszene des Filmes ereignet sich, als die Schutztruppe die Herero in die Wüste abdrängt und die Wasserstellen besetzt (Kraume, 2023, 01:03:50-01:04:32). Als sich einige Zivilistinnen und Zivilisten nähern, weist der Leutnant seine Männer an, sie zu töten, schließlich sei „General von Trothas Befehl (...) eindeutig“. Aufschlussreich ist dabei, dass die Verantwortung für Handlungen der Schutztruppe den Befehlen des Generals zugeschrieben wird. Dies hat, wie in vielen anderen geschichtlichen Situationen, zur Folge, dass Ausführende sich von jeglicher Schuld emotional und rechtlich befreien können. Legitimiert wird diese Handlung weiters, da es sich bei den Zivilistinnen und Zivilisten um „den Feind“ handle. Somit ist der Moral aus militärischer Sicht genüge getan, da im Krieg der Feind ausgeschaltet werden muss, da er einem selbst schaden möchte und es um das eigene Überleben geht. Im weitesten Sinne ist das Verhalten also als Selbstverteidigung gerechtfertigt. Im Umkehrschluss laden die Soldaten sich keine Schuld auf, da sie erstens nur ihre Pflicht tun und sich zweitens lediglich im Kampf gegen den Feind verteidigen. (Kraume, 2023, 01:03:50-01:04:32).

Es gibt in dieser Szene jedoch sehr wohl eine Stimme, die auf die Schuld derjenigen hinweist, die Zivilistinnen und Zivilisten ermorden, nämlich Alexander Hoffmann. Er läuft aufgeregt entlang den aufgereihten Soldaten hin und her und versucht, sie umzustimmen. Dabei ist zu erwähnen, dass es zu diesem Zeitpunkt nicht mehr darum, die Menschen am Leben zu lassen, sondern nurmehr darum, sie möglichst wenig leiden zu lassen, während sie sterben. (Kraume, 2023, 01:03:50-01:04:32).

Dies führt dazu, dass Alexander selbst Schuld auf sich laden muss, da der Oberleutnant ihm kurzerhand das Gewehr in die Hand drückt und ihn auffordert, selbst einen Menschen zu ermorden, um die anderen davon abzuhalten, sich zu nähern. Das moralische Dilemma ist ersichtlich, da Alexander Hoffmann nun das Leben eines Menschen gegen das Leben vieler aufwiegen muss. Er weigert sich, und lässt den Oberleutnant stattdessen diese Handlung ausführen. Der junge Mann hat es umgangen, einen Menschen zu töten, doch er hat dadurch kein Leben verschont, sondern nur sich selbst. Tatsächlich kehrt die sich nähernde Gruppe um, doch gerettet sind sie dadurch nicht. „Immerhin muss sie jetzt nicht verdursten, wie die anderen“, meint der Oberleutnant zu Hoffmann und hält ihm die Patronenhülse des tödlichen Schusses entgegen. Damit symbolisiert er eine geteilte Verantwortung für die Tat. Der Satz hallt nach wie ein Trost und Vorwurf gleichzeitig. Ein Leben wurde schnell beendet anstatt langsam durch Durst, aber den anderen steht dieses Leid noch bevor. Es stellt sich zu keinem Zeitpunkt die Frage, ob die Gruppe nicht Wasser holen und weiterziehen dürfe. Die Verantwortung, sie in die Wüste zu schicken, wird gänzlich an die Obrigkeit, sprich an von Trotha, abgeschoben. Während der Oberleutnant die Patronenhülse hält, filmt die Kamera über Alexanders Schulter. Somit bekommt das Publikum den Eindruck, als würde dieser Satz auch zu ihnen gesagt. Die Verantwortung, ebenso wie die Schuld, wird geteilt. Die Aussage ist klar. Nicht nur diejenigen, die Befehle ausführen, sondern auch die, die nichts tun oder Mitläuferinnen und Mitläufer eines oppressiven Systems sind, haben Schuld. (Kraume, 2023, 01:04:32-01:06:05).

Kommen wir nun aber zu jenen Taten, die Alexander Hoffmann selbst ausführt und dadurch aktiv beteiligt ist am Unrecht, das den Völkern Südwesafrikas widerfährt. Er ist im Auftrag der Universität geschickt worden, um unter anderem Schädel in die Heimat zu schicken. Dafür muss er selbst Köpfe von Leichen trennen und sie mitnehmen. In der Szene ab 01:09:10 (Kraume 2023) sitzt er, umringt von entwendeten Schädeln auf dem Boden, etwas abseits von seinen Begleitern der Schutztruppe. Es ist Nacht und nur das Feuer erhellt die gespenstisch wirkenden menschlichen Überreste. Es scheint fast, als würden sie ihm vorwurfsvoll entgegenblicken. Der Student hockt und starrt die Knochen an, nimmt das Messgerät zur Hand

und überlegt kurz, bevor er es energisch zur Seite wirft und stattdessen zu einem Flachmann greift, um sich dessen Inhalt großzügig in den Mund zu leeren. Er nimmt dabei einige Schritte Abstand von den Schädeln, kann seinen Blick jedoch kaum von ihnen Abwenden, wobei seine Augen geweitet und seine linke Hand zur Faust geballt ist. Obwohl im Hintergrund nur ein leises Zirpen und die Geräusche der anderen Männer zu hören sind, ist die Szene durch Hoffmanns Anspannung geladen. Es ist folglich klar, dass sich der Mann des Unrechts bewusst ist, das er selbst in diesem Moment begeht, und dies nicht von sich abschütteln kann. Um das Gefühl von Schuld zu betäuben, greift er zum Alkohol, was auch in anderen Szenen ein wiederkehrendes Verhaltensmuster darstellt. Wo er selbst in der zuvor analysierten Szene die Stimme der Verantwortung und Moral war, so sieht er sich jetzt direkt den Toten gegenüber, die ihm seine Schuld vor Augen führen. Er versucht scheinbar durch den Griff nach dem Messgerät, und demnach nach der Wissenschaft, eine dissoziierte Position zu erlangen, und seine Handlungen für sich selbst zu legitimieren. Dies ist ihm jedoch nicht mehr möglich, und er kann sich nur physisch vom Resultat seiner Taten entfernen, was ihm jedoch auch keine Ruhe verschafft. Die Verstörung und die Peinigung seiner Seele durch die Gräueltaten sind ihm ins Gesicht geschrieben, und seine Mitschuld damit sichtbar geworden. (Kraume, 2023, 01:09:10) Im direkten Anschluss an diese Szene (Kraume, 2023, 01:09:44-01:11:17) nähern sich einige Kinder mit ihrer Mutter auf der Suche nach Wasser. Alexander versucht, seinen innerlichen moralischen Konflikt zu beruhigen, indem er ihnen Wasser anbietet. Dadurch wird erkennbar, wie sehr er versucht, einen Ausweg aus seiner Situation zu finden. Als die Mutter die Schädel erblickt und erschrickt, wird er jedoch sofort in die Position des Aggressors zurückgedrängt. Der Oberleutnant macht dies explizit, indem er bemerkt: „Die haben mehr Angst vor Ihnen als vor uns.“ In gewisser Hinsicht sind die Taten des Wissenschaftlers offenbar beängstigender als die Gräueltaten der Schutztruppe. Was dadurch angedeutet wird, sind die unterschiedlichen Ebenen der Verantwortung der Deutschen und das damit einhergehende Unrecht. Schuld muss augenscheinlich differenziert werden, und kann nicht allein binär, als vorhanden oder nicht vorhanden, betrachtet werden. (01:09:10-01:11:17)

Es kann also gesagt werden, dass sowohl Schuld als auch die Unterteilung in „überlegene“ und „unterlegen“ Menschen zentrale Themen des Films „Der Vermessene Mensch“ sind. Sie sind, wie durch diese Analyse bewiesen, für das Publikum sichtbar gemacht und formen das Verständnis der Geschichte der Kolonialherrschaft in Deutsch-Südwestafrikas. Besonders gilt das im Hinblick auf die Rolle der Deutschen und der Gräueltaten, die vor Ort begangen wurden. Eine kritische Perspektive des Films auf die geschichtlichen Geschehnisse wurde nun gezeigt, und es wurde ebenfalls bereits beschrieben, wie wichtig eine Entwicklung der kritischen

Schülerinnen- und Schülerperspektive ist. Es gibt nun folglich zu etablieren, wie dies im Klassenzimmer mithilfe dieses nun im Detail beschriebenen Mediums umgesetzt werden kann.

Die hier analysierten Szenen wurden bewusst gewählt, um die Aspekte des Verhaltens auf Basis der Rassentheorie und der Schuld zu adressieren. In den Szenen lassen sich, wie beschrieben, unzählige Gesichtspunkte finden, die diese beiden Aspekte aufschlüsseln. Es wurde deshalb nur ein ausgewählter Teil der Auffälligkeiten diskutiert, um nicht den Rahmen dieser Arbeit zu sprengen.

Es wurde dadurch gezeigt, wie tief verwurzelt die Ideologie der Rassenlehre im Denken der Menschen verankert war und als Handlungsgrundlage in unterschiedlichsten Situationen des Lebens verwendet wurde. Sei dies in Afrika, indem sich Europäerinnen und Europäer als „überlegene“ Menschen im Recht sahen, andere auszubeuten, oder in Deutschland, wo Menschen anderer Hautfarbe als exotische Forschungsobjekte wahrgenommen wurden, wie die Szenen der Studentengruppe gezeigt haben. Außerdem hat die Analyse hervorgehoben, wie Schuld von den einzelnen Akteuren nicht nur aufgeladen, sondern auch empfunden oder abgestritten wurde. Verschiedene Personen, wie der Professor und sein Schüler Alexander Hoffmann, sowie ihr Verhalten in Bezug auf die Herero und Nama waren hierzu höchst aufschlussreich. Einige der analysierten Szenen sollen deshalb aufgrund ihrer nun gezeigten Eignung für eine Klasse im Unterricht aufbereitet werden.

Der damalige Umgang miteinander, die unterschiedlichen Rollen, die Personen einnahmen und die Verantwortung, die mit Taten einhergehen, haben bis heute Auswirkungen auf die Gesellschaft. Somit gilt es, die Vergangenheit nicht in Vergessenheit geraten zu lassen. Eine wichtige Möglichkeit dafür liegt in der Schulbildung, die junge Menschen mit einem Verständnis für globale Zusammenhänge ausstatten soll.

6. Didaktische Aufbereitung im Unterricht (+Vor/Nachbereitung)

Für eine effektive Beantwortung der Forschungsfrage dieser Arbeit, ist es notwendig, eine passende Stundenplanung so zu erstellen, dass Schülerinnen und Schüler Daten zur weiterführenden Analyse produzieren können und angemessen darauf vorbereiten. Abgesehen von dieser Intention gilt es, die Lernziele so zu formulieren, dass Schülerinnen und Schüler ein umfassendes Sachwissen mit den dekonstruierenden Kompetenzen der Geschichtswissenschaft verbinden können und selbst eine Analyse vornehmen. Die Datensätze sollen somit aus einem authentischen Stundenhergang gewonnen werden und nicht als externe Befragungen fungieren.

Zum allgemeinen Überblick ist die Stundenplanung im Anhang dieser Arbeit inkludiert. Zum Verständnis werden nun die einzelnen Teilbereiche der Planung aufgegriffen und erklärt.

Um eine klare Struktur für eine Lehrstunde zu erlangen sind die Lehrziele von besonderer Bedeutung. Dabei wird hier zwischen Wissenszielen, Verstehens-Zielen und Könnens-Zielen unterschieden. Zum Ende der Unterrichtseinheit sollen Schülerinnen und Schüler wissen, „was sich unter der Kolonialherrschaft Deutschland auf dem Gebiet des heutigen Namibia zugetragen hat.“ (Pass, 2024, S. 1). Außerdem sollen sie „den Zusammenhang zwischen historischer Vergangenheit und der postkolonialen Erinnerung (...), zudem die Signifikanz der Wahl des Fokus (Namibia oder andere Kolonien), ebenso wie die Tragweite der begangenen Verbrechen der Kolonialherren“ (Pass, 2024, S. 1) verstehen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich zudem „kritisch mit dem deutschsprachigen Kolonialerbe auseinandersetzen und sich im Diskurs positionieren“ (Pass, 2024, S.1) können. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass ein Erstreben der „shared history“ vermittelt werden soll, durch das Grundwerte wie die Gleichwertigkeit aller Menschen und eine Vielschichtigkeit der Narrationen Gehör finden (Marschnig, 2024b, S. 51).

In diesem Sinne werden die Lernenden einerseits bezüglich der Komplexität der Vergangenheit geschult, andererseits aber auch Strategien zur kritischen Betrachtungsweise von Quellen und Medien gefördert. Dies entspricht der Forderung Grewes (2016, S. 24, siehe auch Marschnig, 2024b, S. 51), einen globalgeschichtlicheren Ansatz zu stärken. Besonders wichtig ist dabei auch, dass die Methodenkompetenzen im Vordergrund stehen, nachdem der Hauptbestandteil der Auseinandersetzung mit dem Thema „Deutsch-Südwestafrika“ mithilfe des Films „Der Vermessene Mensch“ (Kraume, 2023) dargebracht werden soll. Darunter fallen das kritische Arbeiten mit einer Videoquelle, das Nutzen von Vorwissen, um einen neuen Aspekt in ein vorhandenes geschichtliches Konzept einzuarbeiten, das Verstehen der Wirkung szenischer Darstellung und die Herstellung geografischer Zusammenhänge zwischen Zentraleuropa und „Südwestafrika“.

Durch diese Herangehensweise werden das im Lehrplan vorgesehenen Modul „Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden“ der siebten Schulstufe aber auch das Kompetenzmodul 3 der sechsten Klasse AHS abgedeckt. Genauer gesagt sind im Lehrplan des ersten die folgenden Themen vorgesehen.

- *Kolonialismus und Imperialismus definieren sowie die Auswirkungen auf die Gegenwart diskutieren;*
- *Kulturkontakte analysieren und dabei gegenseitige Wahrnehmungen ermitteln;*

- *Rassistische Konzeptionen des imperialistischen Zeitalters erkennen und kritisch hinterfragen. (BMBWF, 2020)*

Das bedeutet, dass das Thema Kolonialismus und die imperialistischen Bestrebungen zentraleuropäischer Mächte aus der Unterstufe bereits bekannt sind. Demnach kann dieses Wissen als vorausgesetztes Vorwissen betrachtet werden, das es zu aktivieren und auszubauen gilt.

Im Lehrplan der Oberstufe lautet die Themenbezeichnung „Vom Beginn der Neuzeit bis zum ersten Weltkrieg unter Berücksichtigung von Gegenwartsphänomenen“ (BMBWF, 2020). Das folgende wird als Inhalt desselben gesetzlich gefordert.

- *die sozioökonomischen und geistig-kulturellen Umbrüche in der frühen Neuzeit in verschiedenen sozialen Schichten*
- *die soziale, politische und wirtschaftliche Dynamik in und zwischen neuzeitlichen Herrschaftsgebieten*
- *Herrschafts- und Staatsformen und ihre Auswirkungen auf Gesellschaft und Kultur*
- *kolonialistische und imperialistische Expansionen mit ihren Auswirkungen auf Herrschende und Beherrschte; Darstellung von Kolonialismus in geschichtskulturellen Produkten (BMBWF, 2020)*

Von diesen wird in dieser Stunde vor allem der letzte Aspekt, aber auch die anderen drei Bereiche bearbeitet, sodass die Erfüllung der Anforderungen des Lehrplans bezüglich dieses Moduls erreicht ist. Zudem werden die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten, besonders die historische Methodenkompetenz und die politische Urteilskompetenz zu trainieren. Wie dies am effektivsten funktionieren kann, wird zu einem späteren Zeitpunkt genauer beschrieben.

Übergreifend sind auch die didaktischen Grundsätze, die im Lehrplan angeführt sind, von Bedeutung. Hier wird die Notwendigkeit zur „Erlangung eines reflektierten und (selbst)-reflexiven Geschichts- und Politikbewusstseins“ genannt. Durch den Fokus der Stunde auf eine kritische Betrachtung der mitunter eignen Rolle in der Interpretation und aktuellen Mitgestaltung des kollektiven Gedächtnisses der Gesellschaft wird dem nachgekommen.

Nun zum Stundenaufbau. In der ersten Phase soll ein Eindruck gewonnen werden, über welches Vorwissen die Schülerinnen und Schüler vor dem Unterricht bereits verfügen. Dazu wurde über

die Website „Mentimeter“ eine Umfrage kreiert. Die Lernenden müssen über ihre eigenen elektronischen Endgeräte die Fragen beantworten. Was sie mit den Begriffen „Kolonien“ und „Kolonialismus“ verbinden. Die Webpage konfiguriert dann eine Übersicht aus allen Beiträgen, die ebenfalls im Appendix dieser Arbeit inkludiert ist, und in der Reflexion der Stunde genauer aufgegriffen werden wird.

Diese Aktivierung des Vorwissens fördert sogleich die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler und arbeitet mit dem historischen Fachwissen, das sie sich zuvor bereits angeeignet haben. Durch eine Nachbesprechung der hier aufgetauchten Beiträge wird dieser Stundeneinstieg abgerundet.

Im Anschluss wäre ursprünglich noch eine Arbeit mit einer geschichtlichen Karte geplant gewesen, die allerdings aus zeitlichen Gründen weggelassen wurde. Dabei wäre eine Karte der kolonialen Aufteilung der Welt um 1914 gezeigt worden. Die Lernenden hätten dann in Zweier-Teams versuchen sollen, die Leitfragen zu beantworten: „Gab es deutschsprachigen Kolonialismus? Und wo?“ (Pass, 2024, S. 3) So wäre der Fokus der Schülerinnen und Schüler bereits in der zweiten Phase durch entdeckendes Lernen selbst gesetzt worden, wobei auch der globale Kontext verdeutlicht worden wäre.

Statt dieser Phase wurde die Input-Phase als folgende geplant. Dies entspricht auch der K.I.O.S.K Methode, laut der Kontakt, wie die Mentimeter-Phase, gefolgt von einer Informations-Phase in die Organisation und weiter in das Selbstständige Arbeiten führt. Zum Schluss sieht diese Methodik eine Kontrollphase vor. Nach diesem Prinzip wurde durchwegs gearbeitet. (Teml & Teml, 2006, S. 9).

Während der besagten Informations-Phase wird mithilfe einer PowerPoint-Präsentation und in Form eines Lehrerinnen-Vortrags mit Integration des Dialogs aller Parteien gearbeitet. Zu den Eckpunkten der Geschichte des heutigen Namibia, die besprochen wurden, gehören die soziale und politische Vergangenheit der Herero- und Nama-Stämme, der Handelskontakt mit deutschen Siedlern und Siedlerinnen und die Missionierung als treibende Kraft der westeuropäischen Kultur. Außerdem wurde die Konsequenz der drastischen Verschuldung und Verflechtungen von kapitalistischen westlichen Prinzipien mit konträren sozialen und wirtschaftlichen Gefügen der Herero und Nama dargebracht. Mit der Etablierung des „Schutzgebietes“ werden auch die damit einhergehenden negativen Aspekte für die indigene Bevölkerung angeführt. Zu denen zählen die „Verwestlichung“ der gesellschaftlichen Strukturen, die Unterdrückung und Ausbeutung der Stämme, die Vertreibung und Deportation bis hin zur Zwangsarbeit und der Ausübung extremer Formen von Gewalt an der indigenen Bevölkerung.

Direkt im Anschluss und als Teil der Informations-Phase wird auch der Film „Der vermessene Mensch“ (Kraume, 2023) vorgestellt, was einen Überblick über die Handlung und der wichtigsten formalen Informationen beinhaltet.

Es folgt die Organisations-Phase, in der die weitere Herangehensweise der folgenden Einzelarbeit besprochen wird. Die Schülerinnen und Schüler bekommen nun zwei Arbeitsblätter und einen Bogen Papier. Arbeitsblatt eins ist als Übung während des Ansehens der Filmphasen auszufüllen. Darauf liegt nun der Fokus. Insgesamt befinden sich zwei Fragen auf dem ersten Arbeitsblatt, jeweils zu einer Szene.

Bei dem ersten Filmausschnitt handelt es sich um die Vorlesung von Waldstätten zu Beginn des Films, über die Völkerschau bis hin zur Vermessung der Herero durch die Studenten (Kraume, 2023, 00:04:40-00:09:30). Diese etwa fünf Minuten wurden gewählt, um ein Gefühl dafür zu vermitteln, wie die Sicht der Europäer auf die Menschen in Südwestafrika war. Dazu ist es notwendig, nicht nur die Rassentheorie des wissenschaftlichen Status Quo anzusprechen, sondern auch die Lebensrealität der Deutschen fernab der Universität, die die Völkerschauen besucht, um Kenntnisse zu erlangen. Zudem war es wichtig, in diesem Sinne das Aufeinandertreffen zwischen Herero-„Gästen“ und Waldstätten mit seinen Studenten mit hineinzunehmen, um auch eine direkte Gegenüberstellung der Parteien zu ermöglichen.

Dementsprechend lautet die Leitfrage zu diesem Filmausschnitt: „Wie wird die indigene Bevölkerung „Deutsch-Südwestafrikas“ von den Europäern und Europäerinnen gesehen? Sammle Eindrücke. Um für Klarheit zu sorgen und gleichzeitig auf die Matura vorzubereiten wird hier bewusst ein Operator verwendet. Für die Bearbeitung haben die Lernenden im Anschluss sieben Minuten, da zwei Minuten zusätzlich als Zeit für Notizen beinhaltet sind.

Bei der zweiten Szene handelt es sich um jene, wo Hoffmann Beobachter der Kundgebung Trothas ist und auch ihren brutalen Ausgang miterlebt (Kraume, 2023, 00:54:40-00:57:34). Sie wurde gewählt, da dadurch eine Quelle filmisch verarbeitet wird, die voller Information zur Herangehensweise der Deutschen ist. Die Szene verbindet explizite mit impliziter Unterdrückung, wodurch Lernende die Verbindung zwischen Worten und Taten sehen können. Zudem weist die Szene viel auditiven und visuellen Input auf, der für die Wirkung essentiell ist, und den es zu dekonstruieren gilt.

Die Leitfrage für diese etwa dreiminütige Szene lautet: „Wie wird von Seiten der Kolonialherrscher (Europäerinnen und Europäer) Macht ausgeübt und gefestigt? Sammle Eindrücke.“ Wieder wird derselbe Operator „Sammle“ verwendet, um die Aufgabe bewusst

offen zu gestalten. So können Lernende mit einer Fokussierung durch die Leitfrage dennoch für sie wichtige oder auffällige Dinge der Szene in die Reflexion inkludieren. Um der Organisation außerdem gerecht zu werden, ist es wichtig, dass der Film bereit zum Abspielen ist.

Selbsterklärend geht es in der vierten sogenannten Phase des „Selbstständigen Arbeitens“ (Teml & Teml, 2006, S. 9) um die Umsetzung dessen, was in der Organisation besprochen wurde. Durch die einzelnen Arbeitsschritte leitet die Lehrperson und ist für die korrekte Auswahl der Szenen verantwortlich. Die Ergebnisse dieser Arbeit sollen dann gemeinsam im Plenum besprochen und reflektiert werden, wobei die Lernenden gerne auch ergänzen sollen, was ihnen selbst nicht aufgefallen ist. Dies fungiert als „Kontroll-Phase“ (Teml & Teml, 2006, S. 9), um den Output der und des Einzelnen sichtbar zu machen.

Im Anschluss daran werden noch zwei Phasen zusätzlich eingearbeitet. Zum einen ist dies die Verbindung zu heute, und zum anderen das Debriefing in Form einer Hausübung. Erstere wird ebenfalls durch eine PowerPoint gestützt. Darauf sind drei Bilder zu sehen, die alle drei mit der kontemporären und postkolonialen Diskussion des geschichtlichen Erbes der Kolonialzeit zu tun haben. Die Lernenden sehen einen sogenannten „Colonialwaren-Laden“, ein Plakat mit dem Titel „drei Möhren – decolonize Augsburg“ (Amnesty Jugendgruppe Augsburg, 2019) und ein Foto der Berliner „Möhrenstraße“ (Tagesspiegel, 2023, September 10). In einer kurzen Diskussion in Kleingruppen sollen sich die Schülerinnen und Schüler die drei Bilder ansehen, und sie vor dem Hintergrund der Frage „Was haben diese Bilder mit Kolonialismus zu tun?“, analysieren. Auch hier soll kurz gemeinsam im Plenum das Wichtigste zusammengefasst werden.

Im Debriefing erklärt die Lehrperson, wozu das zweite Arbeitsblatt und der Bogen Papier gut sind. Die Lernenden sollen nach etwas Abstand vom Thema, sprich individuell zuhause, zwei Fragen in Form eines Essays beantworten. In etwa 180 Wörtern und einem dazu passenden Titel sollen sie für sich reflektieren, wie die deutsche koloniale Vergangenheit heute wahrgenommen wird, und wie er oder sie selbst dieser Vergangenheit und dem Umgang damit gegenübersteht. Ein weiterer Vorteil dieser ausgelagerten Phase ist, dass eine Bearbeitung losgelöst durch die Beeinflussung des Klassenkomplexes möglich ist, und die Lernenden eine „Post-Watching-Activity“ (ZSL, 2004) zur Festigung der erlangten Kenntnisse durchführen. Für dieses Debriefing hat die Klasse eine Woche Zeit.

Die tatsächliche Umsetzung dieser Planung fand in einer sechsten Schulstufe AHS mit 16 Schülerinnen und Schülern statt. Nachdem die Klasse nicht im regulären Unterricht von der

durchführenden Lehrperson unterrichtet wird, wurde eine dezidierte Einheit dafür gefunden, die in die thematische Kontextualisierung des Lehrplans passt. So hatten die Lernenden sich bereits einiges an Vorwissen angeeignet und zuvor speziell zum Thema „Sklaverei“ gearbeitet. Es ergaben sich allerdings auch einige Schwierigkeiten in der Umsetzung, die hier nur kurz umrissen werden sollen, um auf didaktische Problematiken hinzuweisen.

6.1 Stundenreflexion

Zunächst wurde ein anderer Raum gebucht, als die Klasse normalerweise für ihren Geschichteunterricht verwendet. Dies führte dazu, dass die Schülerinnen und Schüler nicht alle Bescheid wussten, und als Resultat erst einige Minuten nach dem Läuten der Schulglocke im vorgesehenen Klassenzimmer waren. Dadurch verzögerte sich der Ablauf um etwa fünf Minuten. Zu Beginn war es der Lehrperson möglich, die elektronischen Einstellungen von Beamer und Computer für die Stunde vorzubereiten. Das beinhaltete das Einloggen in das System und die Öffnung von sowohl „Mentimeter“ im Browser, als auch des Films. Außerdem muss erwähnt werden, dass während dieser Stunde eine Hospitation der eigentlichen Geschichte-Lehrperson und des Direktors stattfand. Dies könnte das authentische Verhalten der Klasse beeinflusst haben, es ändert allerdings nichts an den bearbeiteten Inhalten und dem Output der Lernenden. Durch die angesprochene Verzögerung musste der Unterricht leicht angepasst werden, da dadurch wertvolle Zeit des ohnehin ambitionierten Programms verloren ging. Wie bereits zuvor angedeutet, wurde die Arbeitsphase mit Karten aus dem Jahr 1914 ausgelassen. Der Übergang zum Input durch die Lehrperson verlief trotzdem fließend. Eine weitere ungeplante Entwicklung der Stunde war, dass sich die Schülerinnen und Schüler sehr viel aktiver in den Unterricht einbrachten als vorhergesehen. Sie erarbeiteten in der Aktivierung des Vorwissens, aber vor allem in der Analyse der Szenen erstaunlich spezifische Aspekte und fundierten ihre Meinung und Wahrnehmung herausragend detailreich. Durch diese sehr positive Entwicklung nahm vor allem die Phase der „Selbstständigen Arbeitszeit“ (Teml & Teml, 2006, S. 9) mehr Zeit in Anspruch als geplant. Da dieser Teil jedoch das Herzstück des Unterrichts, respektive die Einbettung des Films in den Unterricht, war, wurde die Zeit entsprechend verlängert, um eine noch intensivere Auseinandersetzung zu gewährleisten. Es mussten so jedoch anderenorts Zeit eingespart werden. Deshalb wurde die Bearbeitung des kontemporären Umgangs mit der Vergangenheit von der Lehrperson angeleitet und im Plenum behandelt. Die Leitfrage wurde dargeboten und Vermutungen der Klasse eingeholt, bevor auf die einzelnen Hintergründe der Bilder durch die Lehrperson eingegangen wurde.

Es wurde durch die Umsetzung gezeigt, wie eine Bearbeitung des Films in einer Schulklasse, spezifisch in einer zehnten Schulstufe, möglich ist. Wenngleich dies nur eine mögliche Aufbereitung unter vielen ist, so kann sie doch in Reflexion der Schülerinnen- und Schülerreaktionen als ansprechend und informativ beurteilt werden. Der schiere Umfang des Themas ist jedoch zu beachten und eine Inklusion in den Unterricht durch die Bearbeitung in mindestens zwei Unterrichtsstunden ist zweifellos von Vorteil. In diesem Kontext war dies aufgrund der Lehrfächerverteilung leider nicht möglich. Dennoch ist die Vermittlung der Vergangenheit der deutschen Kolonialvergangenheit im heutigen Namibia wie hier beschrieben geglückt. Ob und welchen Output die Lernenden in Form des Debriefings zeigten und welcher Eindruck tatsächlich geblieben ist, werden die folgenden Kapitel dieser Arbeit klären.

Es ist zuletzt anzumerken, dass es außerdem Schwierigkeiten bei der Abgabe der Folge-Aufgabe gab. So ist diese schriftliche Form des Debriefings, also der Bearbeitung nach der gehaltenen Arbeit, nicht von der ganzen Klasse absolviert worden. Dies ist mutmaßlich darauf zurückzuführen, dass diese Phase außerhalb des Unterrichts und in Einzelarbeit geschah. Die fehlenden Abgaben können also auf diese Faktoren zurückgeführt werden. Von 16 Schülerinnen und Schülern, die am Tag vor Ort Teil des Unterrichts waren, haben 11 die schriftliche Nachbearbeitung abgegeben.

7. Das Forschungsprojekt

An einigen Stellen dieser Arbeit wurde bereits auf das empirische Forschungsprojekt hingewiesen, das im Zuge dieser Auseinandersetzung durchgeführt wurde. Spezifisch soll dadurch die Forschungsfrage beantwortet werden, wie „Der Vermessene Mensch“ (Kraume, 2023) als Medium Film in der Oberstufe AHS (zehnte Schulstufe) eine kritische Perspektive fördern kann, um der eurozentristischen Perspektive im Kontext Postkolonialismus entgegenzuwirken.

Dafür benötigt es einige Ebenen der Vorbereitung, ebenso wie einen Datensatz an Informationen, aus denen eine Schlussfolgerung zu ziehen ist, die in Verbindung mit der theoretischen Vorarbeit, die in den vorigen Kapiteln betrieben wurde, zu einer schlüssigen Antwort führt. Dafür wird zunächst die Methodik besprochen, dann werden die einzelnen Etappen des Prozesses anhand der Wissensstände und der didaktischen Aufbereitung aufgeschlüsselt. Als Basis für die Erkenntnisfindung fungiert die Unterrichtssequenz des vorigen Kapitels.

7.1 Die Vorgehensweise

Wie in der Beschreibung der Unterrichtssequenz angeführt wurde eine Gruppe von 16 Schülerinnen und Schülern mit dem Thema Postkolonialismus und der geschichtlichen Vergangenheit der deutschen Kolonialherrschaft in Südwesafrika vertraut gemacht. Dabei wurde das Medium „Film“ durch „Der Vermessene Mensch“ (Kraume, 2023) in das Konzept eingearbeitet, um den Effekt der didaktischen Auseinandersetzung mit Spielfilmen zu erörtern. Diese 16 Lernenden waren alle zwischen fünfzehn und siebzehn Jahre alt und hatten bereits zuvor mit dem Thema „Unterdrückung durch europäische Mächte“ gearbeitet. Die individuellen Informationen zu den Teilnehmenden wurden in Form einer kurzen Befragung (siehe Appendix) erfasst. So konnte ein Eindruck von den Bildungsaspirationen der Lernenden, ihrem sozialen Hintergrund und ihrem Vorwissen und ihren Interessen erlangt werden. Dabei wurde Folgendes erfasst, wobei hier nur die wichtigsten Informationen umrissen werden sollen. Die meisten Schülerinnen und Schüler waren zum Zeitpunkt der Umfrage, im Zeitraum zwischen 20. Juni und 5. Juli sechzehn Jahre alt. Dabei gab es einzelne Abweichungen, da es drei Repetentinnen und Repetenten in der Klasse gibt. Es stellte sich zudem heraus, dass sie ein großes Interesse am Fach Geschichte haben, da sich 12 von 16 Antworten zwischen „eher großem Interesse“ und „sehr starkes Interesse“ aufteilten. Dieses Interesse gilt auch themenverwandten Inputs wie geschichtlichen Filmen oder Büchern, aber auch dem allgemeinen Thema Sklaverei, wie die Umfrage zeigte. Beim Interesse gegenüber der kolonialen Vergangenheit Europas streuten sich die Antworten etwas mehr, da zwei Personen ihr Interesse als „nicht vorhanden“ angaben. Auch das Vorwissen wurde abgefragt und 13 Teilnehmerinnen und Teilnehmer gaben an, „einiges“ oder „viel“ bereits zu wissen.

Spannend war zudem, wie es um die sozialen Hintergründe und Bildungsaspirationen der Schülerinnen und Schüler bestellt war. Ganz klar ersichtlich war dabei, dass die Priorisierung von Bildung ausschließlich als wichtig („eher schon“ und „absolut wichtig“) beschrieben wurde, und dies sowohl in der eigenen Einschätzung als auch in Bezug auf die Erziehungsberechtigten.

Zum sozialen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler kann gesagt werden, dass die Hälfte aller Personen angaben, über 100 Bücher im Haushalt zu haben, was als Indiz für bildungsnahe Familien gesehen werden kann. Die Teilnehmenden wurden auch gefragt, welche Abschlüsse die Eltern haben. Dabei kam heraus, dass mit den meisten Antworten „Lehre“ mit 11 Antworten gewählt wurde, ebenso wie „Studiumsabschluss“ mit 11 Antworten, gefolgt von „Matura“ mit fünf Antworten. Abweichende Abschlüsse wurden vier Mal gewählt. Außerdem gaben alle

Schülerinnen und Schüler an, elektronische Geräte verschiedener Form zuhause zu haben, was wieder auf eine gewisse finanzielle Möglichkeit hindeutet.

Es zeichnet sich also eine recht homogene Klasse ab, was sowohl Bildungsaspiration als auch soziale Hintergründe der Personen betrifft. Besonders das Interesse am Fach Geschichte war erstaunlich. Unter der Annahme, dass die Umfragen ehrlich beantwortet wurden, hat dies natürlich Auswirkungen auf den Stundenverlauf mit dieser Gruppe. Durch diese idealen Voraussetzungen können Lerninhalte möglicherweise sehr viel effektiver vermittelt werden als mit anderen, weniger interessierten Gruppen.

Nach der Muttersprache wurde in diesem Kontext absichtlich nicht gefragt, da es hier nicht primär um Inklusion und Differenzierung gehen soll, sondern hauptsächlich um die Umsetzung des Mediums Film im Unterricht.

Um zu schlüssigen Ergebnissen zu gelangen, wurde in weiterer Folge der Unterricht anhand zwei Gesichtspunkte konstruiert, die nun zur Auswertung dienen; der Status-Quo vor Erarbeitung mithilfe des Films und die Essays als Form des Outputs nach dem Unterricht. Ersteres wird hinsichtlich der tragenden Stichwörter qualitativ dekonstruiert. Die Analyse der Essays wird in qualitativer Form und mithilfe des Programms „MAXQDA“ (VERBI Software, 2021) durchgeführt. Es sollen dabei, wie auch in der Status-Quo-Analyse, Schlagwörter hinsichtlich ihrer Wertung und subjektiven Färbung induktiv herausgearbeitet werden. Durch das Vorkommen dieser Begriffe und ihrer Verwendung im Text wird so die kritische Haltung der Schülerinnen und Schüler nachgewiesen. Dies wird bei allen 11 Essays durchgeführt und die Analyse derselben wird in weiterer Folge dokumentiert werden.

Es wird im Laufe dieser induktiven qualitativen Auswertung der Essays nach Mayring durchgeführt werden, um sowohl die notwendigen Gütekriterien zu erfüllen als auch die Dichte an kritischer Auseinandersetzung von Seiter der Schülerinnen und Schülern erfassen zu können. Zunächst wird dazu die Strategie nach Mayring aufbereitet und dann anhand der Status Quo Erfassung über „Mentimeter“ und der Essay Texte angewandt. Dazu werden in weiterer Folge die Kategorien und die Etablierung derselben im induktiven Vorgehen vorgestellt und dann anhand einzelner Beispiele bewiesen und interpretiert.

Schließlich werden die Ergebnisse zusammengefasst. Dadurch wird gezeigt, inwiefern eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema nach der Stundenumsetzung vorherrscht.

7.2. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Im Hinblick auf die Vielfalt der Ansätze innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse beschränkt sich diese Arbeit auf eine Auswahl und kombiniert diese effektiv, um die Forschungsfrage adäquat zu beantworten. Somit wird spezifisch auf die veröffentlichten Arbeiten von Philipp Mayring und Thomas Fenzl (2019) zurückgegriffen. Sie beschreiben in der analytischen Erarbeitung von Texten und im weiteren Sinne der Wiedergabe von Gedanken in mündlicher und oder transkribierter Form, verschiedene Möglichkeiten. Dazu zählen die Zusammenfassung, die induktive Kategorienbildung, die enge Kontextanalyse und die weite Kontextanalyse, die formale Strukturierung, die inhaltliche Strukturierung, die typisierte Strukturierung und die Skalierende Strukturierung, wobei jene in Kombination und Abwandlung verwendet werden können. Wichtig ist hierbei, dass beispielsweise eine induktive Kategorienbildung zu Erkenntnissen führen kann und oftmals Elemente aus der verwandten „Content Analysis“ eingebunden werden. Hier werden Kategorien auch ohne den Gesamteindruck des Textes erarbeitet und analysiert, wie es unter anderen in dieser Arbeit der Fall sein soll. Dies bedeutet, dass auch die Herangehensweise mithilfe eines Codebooks, und die Herangehensweise mithilfe der „Ethnografic Content Analysis“ (Mayring & Fenzl, 2019) tragend wird. Bei letzterer werden die einzelnen induktiv erfassten Kategorien in einem Überblick zusammengefasst, wobei jedoch ein genauerer und detaillierter Blick auf Vorkommen, Kontext und die Analyse gewährt wird. Außerdem wird laut der „Thematic Text Analysis“ (Mayring & Fenzl, 2019) wieder induktiv aus dem Text erarbeitet, was die wichtigsten Wort-Kategorien sind und anschließend anhand ihrer Häufigkeit und der meistverwendeten Wortkombinationen analysiert. So können Aussagen zu ihrem Kontext in schematischer Manier herausgefiltert werden.

Ein weiterer wichtiger Author für die Herangehensweise in dieser Arbeit ist Udo Kuckartz (2014). Er verwendet einen offeneren Ansatz, indem er aus vorliegenden Texten durch unvoreingenommenes Lesen, die wichtigsten und auffälligsten Stellen herausarbeitet und so seine Kategorien bildet. Diese etabliert sich durch mehrfaches Lesen der Texte und einer Fall-Zusammenfassung, die signifikanten Stellen übersichtlich formuliert und filtert. Kuckartz‘ Ansatz stellt eine explorative Perspektive auf die qualitative Inhaltsanalyse dar. Selbstverständlich ist auch dies wieder abhängig von der Forschungsfrage, und davon, wie groß das vorliegende Datenset ist.

Aus den nun beschriebenen Herangehensweisen wurde für diese Arbeit eine Kombination gewählt, wie sie von Mayring und Fenzl (2019) angedacht war. Demnach wird induktiv nach

Kuckartz (2014) der Text durch mehrfaches Durchlesen erfasst und signifikante Worte und Phrasen werden markiert. Darauf folgt eine Fallzusammenfassung, die wiederum in der Kategorienbildung resultiert, was in einem Codebook im Überblick festgehalten wird. Anschließend werden mithilfe der Software „MAXQDA“ (VERBI Software, 2021) Kürzel für die einzelnen Kategorien gebildet und jene auf die Texte angewandt, um herauszufinden, ob, wie oft und in welchem Kontext diese Codes im Datenset vorkommen. Es wird auch ein Blick auf die häufigsten Wortkombinationen geworfen werden, und diese werden im tabellarischen Überblick aufgezeigt. Außerdem sollen auffallende Vorkommnisse der erarbeiteten Kategorien oder Codes genauer analysiert und interpretiert werden, um die Forschungsfrage explizit beantworten zu können.

7.3. Auswertung der Schülerinnen- und Schülerperspektive nach einer induktiven Bearbeitung des Films

In der Bearbeitung der 11 Essays (Pass, 2024), die die Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die durchgeführte Stunde zum Thema „(Post)Kolonialismus und Deutsch-Südwestafrika“ geschrieben haben, sind 25 Wörter aufgefallen, die durch ihre kritische Perspektive herausstechen. Besagte kritische Perspektive lässt sich daran festmachen, dass die gefundenen Fälle eine mentale Haltung gegen die Kolonialherrschaft und die damit verbundenen Taten zeigen. Dies können zum einen Nomen sein, die aus der postkolonialen Theorie heute eine antikoloniale Perspektive vermitteln, wie beispielsweise „Kolonialismus“ selbst, oder auch Nomen, die im Kontext der letzten Jahrzehnte ein Verständnis von Degradierung einzelner Gruppen mit sich bringen, wie das Wort „Rassismus“. Letzteres wurde nicht zuletzt aufgrund des Verständnisses als instrumentalisiertes Werkzeug der Kolonialherrschenden (Marschnig, 2024b, S. 51) als Indikator für diese Zwecke gewählt.

Es wurden außerdem Nomen gefunden, die auf kontemporäre oder zukünftige Handlungen hinweisen. Auch jene, wie „Aufarbeitung“, wurden mit einbezogen. Zudem handelt es sich bei manchen der herausstechenden Wörter um Adjektive, die negative Gefühle gegenüber der kolonialen Vergangenheit Deutschlands vermitteln, wie beispielsweise „schrecklich“ oder „grausam“.

Dementsprechend wurde als Interessensgebiet oder Thema, die Bezeichnung „kritische Perspektive“ formuliert. Des Weiteren, wurden aus den 25 auffälligen Wörtern drei Überkategorien gebildet. Darunter die antikolonialen Nomen, die handlungsorientierten Nomen und die negativen Adjektive, wie sie bereits erklärt wurden. In der ersten Kategorie befinden sich „Kolonialismus“, „Rassismus“, „Ungerechtigkeit“,

„Wunden“, „Verbrechen“, „Schaden“, „Ausbeutung“, „Genozid“ und „Völkermord“ während die handlungsorientierten Nomen „Aufarbeitung“, „Entschuldigung“ und „Verantwortung“ beinhalten. Zu der Liste der negativen Adjektive gehören „demütigend“, „verherrlicht“, „beschämend“, „schockierend“, „verabscheuend“, „unwürdig“, „schlimm“, „schrecklich“, „grausam“, „dunkel“. (Codebook, siehe Appendix)

In den 11 Texten kommen insgesamt 76 Erwähnungen dieser Codes vor, wobei stets nach Lemma-Abweichungen des Wortes ebenfalls gesucht wurde, um eine alternative Abwandlung des Wortes im System „MAXQDA“ (VERBI Software, 2021) nicht zu übersehen. Das bedeutet, dass durchschnittlich 7 Indizes für kritische Perspektive in einem Essay zu finden waren. Einige Texte stechen jedoch durch die hohe Frequenz der vorkommenden Codes hervor. So beispielsweise Essay 1 und Essay 5 (Pass, 2024), wie diese Tabelle zeigt. (Abb. 1).

Abbildung 1

Anzahl der codierten Segmente pro Essay (VERBI Software, 2021).

Dokumentname	Codierte Segmente
1.	12
2.	4
3.	9
4.	8
5.	11
6.	7
7.	8
8.	8
9.	3
10.	6
11.	1

Abbildung 2

Prozentuelle Häufigkeiten der segmentierten Kodierungen (VERBI Software, 2021).

	Häufigkeit	Prozent
Autocode - ALL: dunkle	6	54,55
Autocode - ANY: Aufarbeitung	4	36,36
Autocode - ANY: Ausbeutung	2	18,18
Autocode - ANY: Entschuldigung	3	27,27
Autocode - ANY: Genozid	1	9,09
Autocode - ANY: Grausam	3	27,27
Autocode - ANY: Kolonialismus	4	36,36
Autocode - ANY: Problem	1	9,09
Autocode - ANY: Rassismus	2	18,18
Autocode - ANY: Schaden	2	18,18
Autocode - ANY: Ungerechtigkeiten	2	18,18
Autocode - ANY: Unterdrückung	3	27,27
Autocode - ANY: Verantwortung	2	18,18
Autocode - ANY: Völkermord	4	36,36
Autocode - ANY: Wunden	2	18,18
Autocode - ANY: beschämend	1	9,09
Autocode - ANY: demütigend	1	9,09
Autocode - ANY: schlimm	1	9,09
Autocode - ANY: schock	1	9,09
Autocode - ANY: schrecklich	3	27,27
Autocode - ANY: unwürdig	1	9,09
Autocode - ANY: unzureichend	1	9,09
Autocode - ANY: verabscheuend	1	9,09
Autocode - ANY: verherrlicht	1	9,09
Verbrechen	7	63,64
DOKUMENTE mit Code(s)	11	100,00
DOKUMENTE ohne Code(s)	0	0,00
ANALYSIERTE DOKUMENTE	11	100,00

Um einen genaueren Blick auf die Frequenz der einzelnen Codes sichtbar zu machen, wurde obenstehende Tabelle erstellt. Bei genauerer Betrachtung der Tabelle wird deutlich, dass 100% aller Texte Vorkommnisse der kritischen Perspektive aufweisen. Die einzelnen Codes unterscheiden sich jedoch stark in ihrer Häufigkeit. Am seltensten mit 9,09% Vorkommnis an allen Texten sind die Begriffe „Genozid“, „Problem“, „beschämend“, „demütigend“, „schlimm“, „schock(iierend)“, „unwürdig“, „verabscheuend“, „unzureichend“ und „verherrlicht“. Mit 36,36% häufiger verwendet wurden die Begriffe „Aufarbeitung“, „Kolonialismus“ und „Völkermord“. Erstaunlich ist, dass in 54,55% der Essays (Abb. 2) „dunkle“ vorkommt und in 63,64% der Texte das Wort „Verbrechen“. Es ist wichtig an diesem Punkt zu erwähnen, dass keines der codierten Wörter in der Angabe inkludiert war.

Dadurch lässt sich sagen, dass es manche Codes gibt, die deutlich öfter im Sprachgebrauch des Umgangs mit diesem geschichtlichen Kapitel verwendet werden, während andere eher selten vorkommen. Dennoch sind es diese eher seltenen Phrasen, die die Diversität und damit Streuung der kritischen Perspektive ausmachen, und Vermutungen nahelegen, dass die Schülerinnen und Schüler auf tatsächlich eigene Sichtweisen zurückgriffen, und nicht lediglich Vokabular verwendeten, das sie zuvor gehört hatten. Dies soll allerdings lediglich eine Hypothese bleiben und nicht weiter in diesem Kontext behandelt werden.

Nachdem nun das Vorkommen der Verschriftlichung kritischer Schülerinnen- und Schülerperspektive gezeigt wurde, muss nun analysiert werden, in welchem Kontext diese

Wörter verwendet wurden. So kann gezeigt werden, ob sie tatsächlich eine kritische Betrachtung der kolonialen Vergangenheit transportieren. Dies folgt der Theorie nach Mayring und Fenzl (2019) und Kuckartz (2014).

Dafür wurde erneut eine tabellarische Übersicht aller 77 Vorkommnisse und ihres Kontexts der fünf Wörter vor und nach dem Code erstellt, die im Anhang dieser Arbeit angefügt ist.

Aufgelistet sind dabei die einzelnen Texte mit Nummerierung, die Anzahl unterschiedlicher Verwendungen und die Wortlaute selbst. So wird sichtbar, wie unterschiedliche Schülerinnen und Schüler die Codes in ihre Essays einbezogen haben, und in welcher Diversität in der Verwendung.

In der Reihenfolge sind die Kontexte nach Codes geordnet. In weiterer Folge sollen nun die Kontexte der meist einzelnen Codes analysiert werden.

Abbildung 3

Kodierung „Verbrechen“ und die betreffenden Kontextualisierungen (VERBI Software, 2021).

61	Kapitel der Geschichte angesehen. Die	Verbrechen	, die während dieser Zeit begangen
62	Entschuldigungen und Reparationen für die	Verbrechen	der Kolonialzeit leisten sollte. Es
63	Kapitel angesehen. Die damals begangenen	Verbrechen	haben in der namibischen Gesellschaft
64	Unterdrückung, Ausbeutung und den wesentlichen	Verbrechen	geprägt. Auch in unserer heutigen
65	Aufarbeitung und Anerkennung der kolonialen	Verbrechen	für extrem wichtig halte. Schulen
66	vermehrt eine intensivere Aufarbeitung dieser	Verbrechen	gefordert. Es gibt jedoch auch
67	alleine durch die Aufarbeitung de	Verbrechen	des Nazi-Regimes weitestgehend in

In 63,64% aller Texte kommt der Code „Verbrechen“ vor. Der beigelegte Ausschnitt zeigt die Auswertung des Kontexts des Analyse-Programms „MAXQDA“ (VERBI Software, 2021). Spannend sind besonders die zeitlichen Kontextualisierungen in den Verwendungen wie „damals“ oder „in dieser Zeit“, wie sie in Zeile 61 und 63 (Abb. 3) zu finden sind. Nachdem die Aufgabe im Hinblick auf das Thema „(Post)Kolonialismus und Deutsch-Südwestafrika“ gestellt wurde, lassen sich Indikatoren wie „diese“, wie auch in Zeile 61 und 66, auf den besagten Kontext der Stunde zurückführen. Auch wird in den hier sichtbaren Beispielen durch Adjektive auf den Akteur des Verbrechens hingewiesen, wie in Zeile 64 und 65 (Abb. 3), wo „westliche Verbrechen“ und „koloniale Verbrechen“ genannt werden. Die einzige nicht eindeutige Verwendung findet sich in Zeile 67 (Abb. 3). Dennoch kann hier ein Bezug dargestellt werden, nachdem in diesem Beispiel eine Parallele zu den Verbrechen des Nationalsozialismus behauptet wird. Aufgrund der Annahme, dass der Nationalsozialismus negativ in der Wahrnehmung und dem kollektiven Gedächtnis verankert ist, kann auch hier von

einer kritischen Perspektive auf die koloniale Vergangenheit gesprochen werden, wenngleich sie hier indirekt auftritt.

Abbildung 4

Kodierung „dunkle“ und die betreffenden Kontextualisierungen (VERBI Software, 2021).

12	um zu vermeiden, das dieser	dunkle	Abschnitt der Geschichte in Vergessenheit
13	koloniale Vergangenheit von vielen als	dunkle	s Kapitel der Geschichte angesehen. Die
14	deutsche Kolonialzeit von vielen als	dunkle	s Kapitel angesehen. Die damals begangenen
15	wird heute eher als ein	dunkle	s Kapitel in der Zeitgeschichte betrachtet
16	jedoch das Bewusstsein für die	dunkle	n Seiten des der deutschen Kolonialismus
17	deutsche koloniale Vergangenheit ist ein	dunkle	s Kapitel der Geschichte und sorgt

Prägnant ist bei der Verwendung des Begriffes „dunkle“ die Häufigkeit ähnlicher oder gleicher Wortkombinationen. Stets wurde dieser Code in Kombination mit „Abschnitt“, „Kapitel“ oder „Seite“ verwendet. Die leichten Abwandlungen des Wortes wurden durch die Erweiterte Suche miteinbezogen, sodass lediglich die Basis „dunkle“ als Hinweis auf kritische Perspektive bestehen bleibt. Diese sehr visuelle Phrase nimmt demnach immer wieder Bezug auf eine spezifische Zeitspanne, bei der es sich in diesem Kontext um die koloniale Vergangenheit Deutschlands handelt, wie in Zeile 14, 16 und 17 (Abb. 4) auch explizit beschrieben wird. Durch die Verwendung des Wortes „dunkel“ wird im Sprachgebrauch üblicherweise etwas Unbekanntes, Vergessenes, Grausames oder im weitesten Sinne Negatives beschrieben. Deshalb können auch hier alle Beispiele als Beweise für eine kritische Perspektive auf die koloniale Vergangenheit Deutschlands, beziehungsweise der Auseinandersetzung damit, herangezogen werden.

Abbildung 5

Kodierung „Aufarbeitung“ und die betreffenden Kontextualisierungen (VERBI Software, 2021).

2	Ungerechtigkeiten und dem Wunsch nach	Aufarbeitung	, wie sie auch zum Nationalsozialismus
3	gegenüber, dass ich eine ausführliche	Aufarbeitung	und Anerkennung der kolonialen Verbrechen
4	es wird vermehrt eine intensivere	Aufarbeitung	dieser Verbrechen gefordert. Es gibt
5	Mehr	Aufarbeitung	! Meiner Meinung nach wird heutzutage
6	Erklärung dafür ist, dass die	Aufarbeitung	und kritische Auseinandersetzung mit diesem
7	Thema schon alleine durch die	Aufarbeitung	de Verbrechen des Nazi-Regimes

Dies bringt uns zum Begriff „Aufarbeitung“, der mit 36,36% ebenfalls in einer Vielzahl der Texte vorkommt. Damit wird die Auseinandersetzung mit der Thematik angesprochen, und vermittelt durch die Formulierung eine Notwendigkeit der Wiederaufnahme in das kollektive Gedächtnis, oder eine Adressierung eines Themas auf unterschiedliche Weise.

Spannenderweise fällt auch hier wieder der Vergleich zum Umgang mit dem Nationalsozialismus in Zeile 2 und 6 (Abb. 5). Es handelt sich dabei um unterschiedliche Texte, Essay 3 und Essay 10 (Pass, 2024), die den Nationalsozialismus erwähnen. Dies weist auf ein breiteres Verständnis der Anwendungen der Rassentheorien und der ideologischen Grundlage für Auslöschung und Vernichtung hin und auf eine kritische Retrospektive auf geschichtliche Ereignisse. Dies wird sogar explizit genannt, wie in Zeile 6 beschrieben steht: „Aufarbeitung und kritische Auseinandersetzung“ (Pass, 2024, Essay 3).

Dieser tabellarische Ausschnitt zeigt auch, dass wiederholt die „Aufarbeitung“ (Pass, 2024, Essay 6) und „Verbrechen“ (Pass, 2024, Essay 9) in Kombination vorkommen (siehe Zeile 3 und 4; Abb. 5). Ebenso wie die direkte Forderung in Zeile 5 (Abb. 5), verlangen die Schülerinnen und Schüler hier nach einer Wiederaufnahme und einer differenzierten Auseinandersetzung mit der Thematik, was nicht nur von geschichtlicher Handlungskompetenz zeugt, sondern auch von einem Bedürfnis, kritische Perspektive flächendeckend zu erweitern. Auch hier wird die kritische Perspektive in allen Fällen klar gezeigt.

Abbildung 6

Kodierung „Kolonialismus“ und die betreffenden Kontextualisierungen (VERBI Software, 2021).

31	ich auch die Verwurzelung des	Kolonialismus	im Lehrplan, um die Konfrontation
32	dass nicht alle Aspekte des	Kolonialismus	nur negativ waren, versuchen zu
33	Viele kennen zwar den Begriff	Kolonialismus	von Hören aber kennen sich
34	Im Schatten des	Kolonialismus	Die deutsche koloniale Vergangenheit hat
35	dunklen Seiten des der deutschen	Kolonialismus	deutlich erhöht. Dieser Zeitraum wird

Der Code „Kolonialismus“ wurde, wie erwähnt auf Basis der postkolonialen Theorie mit als kritische Perspektive gewählt. Nun gilt es zu beweisen, dass eine Konnotation vorhanden ist, die eine kritische Perspektive zeigt. Tatsächlich ist dies nicht in allen Fällen möglich. In den Zeilen 31 und 33 (Abb. 6) wird eine recht neutrale Verwendung des Wortes angeführt. Während in den Zeilen 34 und 35 (Abb. 6) von den „Schatten“ (Pass, 2024, Essay 6) und den „dunklen Seiten des deutschen Kolonialismus“ (Pass, 2024, Essay 8) gesprochen und somit ein klares Bild transportiert wird, so kann im Bezug auf die „Verwurzelung (...) im Lehrplan“ (Pass, 2024, Essay 2) und „den Begriff Kolonialismus“ (Pass, 2024, Essay 5) nur gemutmaßt werden, wie der Begriff gemeint ist. Nachdem jedoch in Zeile 32 (Abb. 6) von einer überwiegend negativen Anzahl an „Aspekten“ (Pass, 2024, Essay 5) die Rede ist, spricht die Mehrheit dieser Vorkommnisse für die kritische Auseinandersetzung durch Schülerinnen und Schüler, und unterstreicht somit die bestehenden Argumente.

Abbildung 7

Kodierung „Völkermord“ und die betreffenden Kontextualisierungen (VERBI Software, 2021).

69	Meinung, dass der Begriff des	Völkermord	s hier nicht anwendbar ist. Und
70	von der Türkei fordert, den	Völkermord	an den Armeniern 1915/16
71	Meinung, dass der Begriff des	Völkermord	s hier nicht anwendbar ist. Und
72	der Völker und, dass der	Völkermord	an den Herero und Nama
73	den Hereros und Nama als	Völkermord	angesehen werden. Nur durch eine
74	Beispiel die offizielle Anerkennung des	Völkermord	es. Und andere Dinge aber ich
75	aufgebaut ist, von einem grausamen	Völkermord	der im heutigen Namibia stattgefunden

In ebenso vielen Texten wurde der Code „Völkermord“ vom Programm „MAXQDA“ (VERBI Software, 2021) erkannt. Ebenso wie der Code „dunkle“ wurde durch Lemma-Suche keine Eingrenzung auf spezifische Wortverwendung vorgenommen, wodurch einzelne Buchstaben vom Stammwort getrennt aufscheinen. Obgleich dieser Begriff ein sehr starker und viel diskutierter ist, sind die Verwendungen hier nicht eindeutig als kritische Betrachtung der kolonialen Vergangenheit identifizierbar. Beispielsweise in Zeile 69 (Abb. 7) wird eine Einschätzung der Geschehnisse als „Völkermord“ gar abgesprochen. Auch wenn die Schülerin oder der Schüler sich hier scheinbar bewusst gegen eine Auslegung der Vergangenheit stellt und damit sehr wohl als kritisch reflektiert gesehen werden kann, so entspricht dies nicht der Kategorisierung der „kritischen Perspektive“, die in diesem Kontext definiert wurde. Allerdings muss diese Textstelle genauer betrachtet werden. Dasselbe trifft auf Zeile 71 (Abb. 7) zu. Hier scheint es, als hätte die Software ein Vorkommnis doppelt gezählt, wenn nicht Schülerinnen und Schüler zufällig dieselbe Formulierung in unterschiedlichen Texten verwenden. Auch Zeile 70 ist nicht eindeutig. Um diese Textstellen zu verstehen, muss ein breiterer Ausschnitt des Essays herangezogen werden. Alle drei Zeilen stammen aus demselben Text.

„Der deutsche Staat zumindest ist der Meinung, dass der Begriff des Völkermords hier nicht anwendbar ist. Und zwar, weil es den Begriff des Genozids damals noch nicht gegeben hat bzw. weil er noch nicht juristisch definiert war. Das Ironische an dieser Argumentation ist, dass man zugleich von der Türkei fordert, den Völkermord an den Armeniern 1915/16 als solchen zu bezeichnen.“ (Pass, 2024, Essay 1)

Durch diese Kontextualisierung wird deutlich, dass sowohl die Formulierungen aus Zeile 60 und 71 (Pass, 2024, Abb. 7) als auch die Formulierung aus Zeile 70 (Pass, 2024, Abb. 7) kritische Perspektiven darstellen. Zunächst, als vom „Begriff des Völkermords“ als „nicht

anwendbar“ gesprochen wird, ist dies aus der Sicht des „deutschen Staates“ gemeint, der in weiterer Folge angeprangert und als „ironisch“ in ihrer „Argumentation“ beschrieben wird. Durch die Gleichsetzung der beiden geschichtlichen Ereignisse in Armenien, 1915/1916 und in Deutsch-Südwestafrika, trägt der Begriff „Völkermord“ wie in der Kodierung vorgesehen zu einer kritischen Perspektive bei.

Sehr viel klarer ersichtlich ist dies in den Zeilen 72, 73 und 75, (Abb. 7) da die betroffenen Völker direkt mit Namen angesprochen werden. Es ist anzumerken, dass die Fehler der Schülerinnen und Schüler bei der Nennung von Fachbegriffen und Namen nicht im Zuge der Aufbereitung der Texte verbessert wurden, um einen authentischeren Einblick in den Effekt der gehaltenen Stunde und des eingebundenen Films zu erhalten.

In Zeile 74 ist in Essay 8 (Pass, 2024) zuvor die Rede von Schritten, die für eine kritische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit im heutigen Namibia gesetzt werden. In diesem Zusammenhang verweist auf diese Verwendung des Codes „Völkermord“ auf die Verfolgung der indigenen Völker der Kolonie Deutsch-Südwestafrika.

Abbildung 8

Kodierung „Entschuldigung“ und die betreffenden Kontextualisierungen (VERBI Software, 2021).

18	Einige fordern, dass Deutschland offizielle	Entschuldigung	en und Reparationen für die Verbrechen
19	ist komplex. Manche fordern eine	Entschuldigung	von Deutschland, für den Schaden
20	und seine Völker verdienen eine	Entschuldigung	und auch eine Entschädigung. Jedoch
21	dass keine Anerkennung und keine	Entschuldigung	es wieder gut macht was

Mit 27,27% der Texte kommt der Code „Entschuldigung“ ebenso in einigen Essays vor. Dies geschieht auf unterschiedliche Weise, wie dieser Tabellenausschnitt zeigt. Zum einen, wird in den Zeilen 18 und 19 von einer Forderung danach gesprochen. In beiden Fällen solle diese Entschuldigung von Seiten Deutschlands erbeten werden, was eine Reflexion der allgemeinen kritischen Perspektive zeigt, aber auch auf die Frage der Schuld anspielt, die im Umgang mit der Vergangenheit bei diesem Thema allgegenwärtig ist. Zeile 19 (Abb. 8) verwendet eine noch stärkere Positionierung mit dem Verb „verdienen“. Dadurch zeigt die Schülerin oder der Schüler klar eine eigene Meinung zu Akteuren und Leidtragenden der kolonialen Vergangenheit und unterstreicht dies sogar, indem die Forderung nach „Entschädigung“ (Pass, 2024, Essay 4) inkludiert wird. Auch in Zeile 21 (Abb. 8) wird von kontemporären Handlungen und Handlungsmöglichkeiten gesprochen. Allerdings bezieht diese Schülerin oder dieser Schüler eine ebenso klare Haltung wie die Person zuvor, indem das Geschehene so eingeschätzt wird,

dass „keine Anerkennung und keine Entschuldigung es wieder gut macht“ (Pass, 2024, Essay 8). Umformuliert bedeutet das, dass der oder die Lernende den historischen Sachverhalt verstanden hat, mögliche Resultate in der Gegenwart ausgemacht hat, und ein Urteil darauf gezogen beziehungsweise seine eigene Meinung im Hinblick auf begangene Schandtaten geformt hat. Eine kritische Perspektive ist demnach dominierend.

Abbildung 9

Kodierung „grausam“ und die betreffenden Kontextualisierungen (VERBI Software, 2021).

27	gerade schön, nein sie war	grausam	und demütigend! zumindest für die
28	schöpfen. Mich persönlich schockieren diese	grausam	en Aspekte der Geschichte. Es ist
29	schrecklich , wie Rassismus zu solch	grausam	en Dingen führen kann. Selbst sich
30	Stadt aufgebaut ist, von einem	grausam	en Völkermord der im heutigen Namibia

Im Bezug auf den Code „grausam“ lässt sich recht klar identifizieren, dass es sich um subjektiv negative Wahrnehmungen der Taten ausgeführt durch die Deutschen im heutigen Namibia handelt. So wird diese Phase der Geschichte in Zeile 27 (Abb. 9) als nicht nur „grausam“ sondern auch „demütigend“ beschrieben, in Zeile 28 (Abb. 9) als „grausam(er) Aspekt der Geschichte“ (Pass, 2024, Essay 5) und in Zeile 29 (Abb. 9) wird reflektiert, dass Rassismus zu „grausamen Dingen“ (Pass, 2024, Essay 5) führt. In der letzten Auflistung in Zeile 30 (Abb. 9) wird von einer spezifischen grausamen Tat gesprochen, respektive dem „Völkermord (...) im heutigen Namibia“ (Pass, 2024, Essay 10). Die kritische Perspektive auf diesen Teil der Vergangenheit ist folglich ersichtlich. Was zudem durch die Verwendung des Wortes „grausam“ deutlich wird, ist die Kenntnis um Gewalttaten, die die Schülerinnen und Schüler damit beweisen. Durch die Verwendung dieses Begriffs sprechen sie dem Wortstamm nach von „Gauen“ oder „Gräuel“, die mit Gewalt einhergehen. Dieses Bewusstsein weist auf eine kritische Perspektive hin.

Abbildung 10

Kodierung „Unterdrückung“ und die betreffenden Kontextualisierungen (VERBI Software, 2021).

52	bleibt trotzdem der Gesamteindruck von	Unterdrückung	, Ausbeutung und den wesentlichen Verbrechen
53	Waffen - Verschuldung a Verwestlichung, Ausbeutung +	Unterdrückung	Vertreibung , Zwangsarbeit Der Vermessene Mensch
54	dabei ist die Brutalität und	Unterdrückung	stärker in den Fokus gerückt

„Unterdrückung“ als weiterer Code kommt erstaunlicherweise stets in Kombination mit weiteren Nomen der Einschätzung vor, was deren individuelle Bearbeitung obsolet macht.

Dabei wird besonders in Zeile 53 (Abb. 10) von „Verschuldung, Verwestlichung, Ausbeutung, Unterdrückung, Zwangsarbeit“ (Pass, 2024, Essay 6) gesprochen. Wichtig ist hier zu wissen, dass es sich bei diesen Aufzeichnungen um Notizen handelt, die die Schülerin oder der Schüler als Basis für den zu schreibenden Essay auf dasselbe Blatt beigelegt hat, wie im Appendix unter Essay 6 (Pass, 2024) zu sehen ist. Auch in der Zeile 52 (Abb. 10) tritt dieser Code gemeinsam mit „Ausbeutung“ und „Verbrechen“ (Pass, 2024, Essay 5) auf. In Zeile 54 (Abb. 10) wird er gemeinsam mit „Brutalität“ (Pass, 2024, Essay 8) erwähnt. Um einen Hinweis auf den geschichtlichen Kontext zu finden, muss lediglich auf die Folgewörter aus Zeile 52 (Abb. 10) geachtet werden, die spezifisch die westlichen Verbrechen ansprechen und demnach auf einen kolonialen Kontext schließen lassen.

Abbildung 11

Kodierung „schrecklich“ und die betreffenden Kontextualisierungen (VERBI Software, 2021).

45	ein wachsendes Bewusstsein für die	schrecklich	en immer mehr Vergehen zu dieser
46	Aspekte der Geschichte. Es ist	schrecklich	, wie Rassismus zu solch grausamen
47	passiert ist. Es ist absolut	schrecklich	zu sehen oder zu hören
48	ist. Denn natürlich ist es	schrecklich	, aber wenn man es versucht

Im Vergleich zur Kodierung „grausam“ verhält sich „schrecklich“ recht ähnlich. Durch den dadurch angesprochenen Schrecken ist die Konnotation recht eindeutig ersichtlich. In diesen schriftlichen Vorkommnissen ist jedoch außerdem zu erwähnen, dass in Zeile 46 der Schrecken einer ideologischen Haltung der Diskriminierung in Form von „Rassismus“ direkt angesprochen wird. Spannend ist auch, dass in Zeile 47 indirekt der gezeigte Film „Der Vermessene Mensch“ (Kraume, 2023) angesprochen wird, indem „schrecklich zu sehen oder zu hören“ geschrieben steht. Nachdem dies der Großteil des visuellen und auditiven Inputs war, der dieser schriftlichen Aufgabe vorangegangen ist, ist diese Annahme schlüssig.

Um jedoch die Verwendung des Codes „schrecklich“ in Zeile 48 (Abb. 11) besser zu verstehen, ist die Bearbeitung eines breiteren Textausschnittes notwendig.

„Es ist wichtig zu wissen, was damals passiert ist. Denn natürlich ist es schrecklich, aber wenn man es versucht „geheim“ zu halten, gibt es keine Garantie, die sagt, dass so etwas nicht noch einmal vorfällt.“ (Pass, 2024, Essay 11)

Somit wird deutlich, dass sich der Code auf die Geschehnisse im Vergleich mit Geheimhaltung und fehlender Thematisierung der kolonialen Herrschaft Deutschlands bezieht. Durch die

derartige Formulierung wird ein Kontrast zwischen tragischer Vergangenheit und der kontemporären Relevanz und dem Umgang mit dieser Vergangenheit aufgezeigt. Dadurch wird die kritische Perspektive nicht nur durch das verwendete Wort, sondern auch durch den Einsatz desselben sichtbar.

Um jene Kodierungen zu beleuchten, die weniger oft verwendet wurden, zeigt die folgende konstruierte Tabelle nun die Vorkommnisse mit einer bis zwei Anwendungen.

Abbildung 12

Kodierungen (1-2 Vorkommnisse) und die betreffenden Kontextualisierungen (VERBI Software, 2021).

1	Kontext	Keyword	Kontext
2	kolonialen Vergangenheit völlig unzureichend und	beschämend	.
3	nein sie war grausam und	demütigend	! zumindest für die indigene Bevölkerung
4	Geschichte. Es ist schrecklich , wie	Rassismus	zu solch grausamen Dingen führen
5	mit Tieren gleichstellt. Leider ist	Rassismus	immer noch ein Problem. Ich
6	Entschuldigung von Deutschland, für den	Schaden	, den dieses Volk angerichtet hat
7	Jedoch ist der damals angerichtete	Schaden	nicht mehr rückgängig zu machen
8	ist unwürdig und verabscheuend . Auch	schlimm	ist es, dass viele nicht
9	Bewusstsein zu schöpfen. Mich persönlich	schock	ieren diese grausamen Aspekte der Geschichte
10	in Zoos zu behandeln ist	unwürdig	und verabscheuend . Auch schlimm ist
11	mit der kolonialen Vergangenheit völlig	unzureichend	und beschämend.
12	zu behandeln ist unwürdig und	verabscheuend	. Auch schlimm ist es, dass
13	nach wie vor von Einzelpersonen	verherrlicht	- in der Allgemeinbevölkerung merkt man
14	haben bis heute spürbare tiefe	Wunden	in der namibischen Gesellschaft hinterlassen
15	in der namibischen Gesellschaft tiefe	Wunden	hinterlassen. Der Umgang mit dieser

In diesem Zusammenschnitt sind jene Codes, die in der absoluten Häufigkeit ihrer Erwähnung lediglich 1-2 Erwähnungen finden. Beim Fall „beschämend“ wird eine klare Positionierung der Lernenden oder des Lernenden sichtbar, da es in diesem Kontext (Pass, 2024, Essay 1) um die heutige Auseinandersetzung mit der Thematik geht. Dies wird nicht nur als beschämend, sondern auch als „unzureichend“ (Pass, 2024, Essay 3) bezeichnet. In diesem Fall zeigt der oder die Lernende demnach ein gutes Verständnis der Ereignisse zu Zeiten der Kolonialherrschaft, sodass eine Reflexion der heutigen Situation unter Berücksichtigung der Auswirkungen bis zu diesem Tag möglich ist. Eine kritische Perspektive ist also nicht nur auf die koloniale Unterdrückung, sondern auch auf den kontemporären Umgang damit angewendet. In diesem Zusammenhang muss auch der Code „unzureichend“ erwähnt werden, da die Analyse auf dieses Signalwort ebenso passt, da es sich um denselben Essay und denselben Satz handelt, wie bei „beschämend“.

Der Code „demütigend“ reiht sich in die Liste Adjektive mit deutlich negativer Konnotation, wie bereits zuvor beschrieben. Da dieses Wort gemeinsam mit dem Code „grausam“ vorkommt

und den Umgang mit der „indigene(n) Bevölkerung“ (Pass, 2024, Essay 1) anspricht, wird deutlich, dass diese Formulierung den Umgang mit Herero und Nama zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts meint.

„Rassismus“ hingegen unterscheidet sich stark von dieser Verwendung, da es sich zunächst lediglich um eine ideologische Grundhaltung handelt. Selbstverständlich ist dieser Begriff selbst durch die letzten Jahrzehnte negativ geprägt worden. Doch das alleine ist es nicht, was die kritische Perspektive der Lernenden so deutlich hervorhebt. Bei genauerer Betrachtung der Zeilen 39 und 40 (Abb. 12) wird klar, dass durch Verwendung von Wörtern wie „schrecklich“, „grausam“, „leider“ und „Problem“ (Pass, 2024, Essay 5&7) ein persönlicher Standpunkt vermittelt wird, der den Taten unter der Kolonialherrschaft negativ gegenübersteht.

Dies setzt sich in Zeile 6 fort, wo vom „Schaden“ an der „indigenen Bevölkerung“ (Pass, 2024, Essay 4) die Rede ist. Dadurch wird implizit der Eindruck eines Schadensträgers und einer Schaden-zufügenden Partei gegeben. Nachdem hier stets auf Deutsch-Südwestafrika zurückgegriffen wird, liegt die Vermutung nahe, dass einerseits die Herero und Nama und andererseits die Deutschen gemeint sind. Unterstützt wird diese Annahme durch die geforderte Entschuldigung der Deutschen im selben Satz (Pass, 2024, Essay 4). In der darauffolgenden Zeile (7, Abb. 12) wird im Gegensatz dazu eher die bleibende Schuld angesprochen, wie man in der Formulierung „nicht mehr rückgängig zu machen“ (Pass, 2024, Essay 4) herauslesen kann.

Es macht nun Sinn, die Codes „schlimm“, „schock(ierend)“, „unwürdig“ und „verabscheuend“ nach denselben Gesichtspunkten wie „beschämend“ und „demütigend“ zu betrachten. Der Fokus soll deshalb nun auf den Zeilen 8, 9, 10, 11 und 12 (Abb. 12) liegen. Alle jene Codes sind vom Wortstamm negativ behaftete Interpretationen. Die Haltung der Essay-Autoren in diesem Fall ist also unumstritten. Explizit wird in Zeile 9 die eigene Reaktion auf die Inhalte, demnach auch auf den gezeigten Film „Der Vermessene Mensch“ (Kraume, 2023) festgehalten, da diese „schockierend“ gewirkt haben. Außerdem sticht Zeile 10 ins Auge, da hier eine spezifische Szene des Films angesprochen wird. Essay 7 (Pass, 2024) spricht hier von den Menschenschauen, die durch das Filmmaterial intensiv thematisiert wurden. Eine solche Vorgehensweise durch die Europäerinnen und Europäer sei „unwürdig“, so der Text. Außerdem wird dieses Vorgehen als „verabscheuend“ (Zeile 12, Abb. 12) bezeichnet, was auf die Haltung der europäischen Bevölkerung gegenüber der indigenen Bevölkerung des heutigen Namibia hindeutet.

Um die Wirkung des Begriffs „verherrlicht“ zu verstehen, soll erneut mehr des betreffenden Essays geteilt werden.

„Weiters wird auch für Aufklärung über die damals verbrochenen Gräueltaten gesorgt, um zu vermeiden, dass dieser dunkle Abschnitt der Geschichte in Vergessenheit gerät. Leider wird dieser nach wie vor von Einzelpersonen verherrlicht - in der Allgemeinbevölkerung merkt man jedoch, dass ein Umdenken stattgefunden hat.“ (Pass, 2024, Essay 2).

Dadurch wird verständlicher dargestellt, dass der „verherrliche“ Aspekt die Zeit der Kolonialherrschaft durch Deutschland ist. Der Begriff der Kodierung selbst lässt vermuten, dass die Autorin oder der Autor selbst nicht diese Meinung teilt. Nachdem zu Beginn des Satzes „Leider“ (Pass, 2024, Essay 2) hinzugefügt wurde, ist dies anzunehmen. Auch hier wird wieder ein Bezug zu heute hergestellt, was ein breiteres Verständnis über die Signifikanz des Themas für die Gesellschaften des zwanzigsten Jahrhunderts zeigt.

Abschließend gilt es den Code „Wunden“ genauer zu leuchten. Auffallend ist, dass die Anwendungen in den Zeilen 14 und 15 sich sehr ähneln, obgleich sie aus unterschiedlichen Essays (Pass, 2024, Essays 3&4) stammen. Beide verwenden die Phrase „tiefe Wunden hinterlassen“ und beziehen dies auf die „namibische Gesellschaft“. Hier wird wieder eine zeitliche Brücke zum 21. Jahrhundert geschlagen. Durch die Verwendung dieses Wortes wird zudem auf die Gewalttaten und die resultierenden physischen und psychischen Wunden der indigenen Bevölkerung hingewiesen. Diese Personen weisen demnach ein Verständnis der negativen Auswirkungen der Kolonialherrschaft auf.

Somit wurden eingehend die jeweiligen Verwendungen der Signalwörter durch die Schülerinnen und Schüler qualitativ analysiert. Die folgende Tabelle gibt zusätzlich einen Überblick über die absolute Anzahl der jeweiligen Codes in den 11 analysierten Texten. Hier ist ersichtlich, dass die Vorkommnisse in den Dokumenten (rechte Spalte) sich von der absoluten Anzahl unterscheiden, wenn Schülerinnen und Schüler besagten Code in ihren Essays mehrfach verwenden. (Abb. 13).

Abbildung 13

Kodierung im Überblick (Häufigkeiten) (VERBI Software, 2021)

Code	Cod. Seg. (alle Dokumente)	% Cod. Seg. (alle Dokumente)	Dokumente
Autocode - ANY: demütigend	1	1,30	1
Autocode - ANY: Problem	3	3,90	1
Autocode - ANY: Völkermord	7	9,09	4
Autocode - ANY: Genozid	5	6,49	1
Autocode - ANY: verherrlicht	1	1,30	1
Autocode - ANY: Ausbeutung	2	2,60	2
Autocode - ANY: Unterdrückung	3	3,90	3
Autocode - ANY: beschämend	1	1,30	1
Autocode - ANY: unzureichend	1	1,30	1
Autocode - ANY: schock	1	1,30	1
Autocode - ANY: verabscheuend	1	1,30	1
Autocode - ANY: unwürdig	1	1,30	1
Autocode - ANY: schlimm	1	1,30	1
Autocode - ANY: schrecklich	3	3,90	3
Autocode - ANY: Schaden	3	3,90	2
Autocode - ANY: Verantwortung	3	3,90	2
Autocode - ANY: Wunden	2	2,60	2
Autocode - ANY: Kolonialismus	5	6,49	4
Autocode - ANY: Grausam	4	5,19	3
Autocode - ANY: Ungerechtigkeiten	3	3,90	2
Autocode - ANY: Aufarbeitung	6	7,79	4
Autocode - ANY: Entschuldigung	4	5,19	3
Autocode - ANY: Rassismus	2	2,60	2
Verbrechen	8	10,39	7
Autocode - ALL: dunkle	6	7,79	6

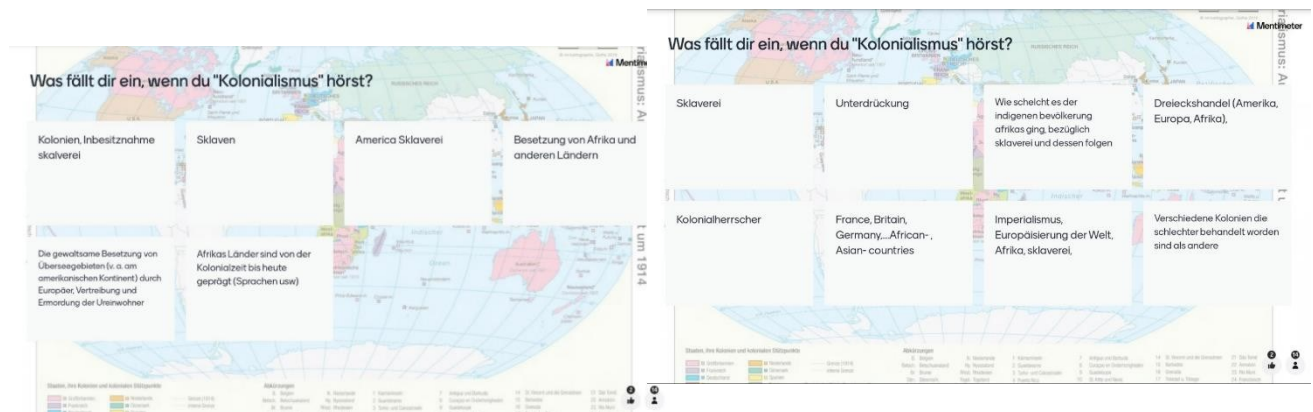
Durch diese Einsicht der bisherigen Analyse ist bereits gezeigt worden, dass eine kritische Perspektive in den Essays, der Geschichte-Einheit folgend, ausnahmslos erkennbar ist. Nun gilt es zu beschreiben, wie sich diese Erkenntnisse von dem Status-Quo zu Stundenbeginn unterscheiden, wenn sie dies denn tun.

7.4. Auswertung des Status-Quo vor einer Thematisierung im Unterricht

Wie in der Stundenplanung inkludiert, fand zu Beginn der Einheit in der betreffenden 6c Klasse eine Umfrage statt, die über „Mentimeter“ durchgeführt wurde. Dabei sollten die Lernenden auf die Frage antworten, was sie mit dem Begriff „Kolonialismus“ assoziieren. Die Frage wurde bewusst offen formuliert, um auf keinen Fall eine Beeinflussung vorwegzunehmen. Um einen Eindruck zu geben, wurden die Antworten hier beigefügt.

Abbildung 14

„Mentimeter“ Ergebnisse, 6c (Mentimeter AB, 2014)



Die Antworten der Schülerinnen und Schüler, die hier teilweise in Paaren zusammengearbeitet haben, zeigen, dass vorhandenes Vorwissen aktiviert wurde, da Fachvokabular wie „Imperialismus“ angeführt wurde. Außerdem wurden sowohl Afrika als auch Amerika sofort in Verbindung mit Kolonialismus gesetzt, wobei auch Europa, als einnehmender Kontinent genannt wird, wie in dem Beitrag „die gewaltsame Besetzung von Überseegebieten (v.a. am amerikanischen Kontinent) durch Europäer (...)“ (Abb. 14) nachzulesen ist. Dies gibt auch einen Eindruck davon, wo der Fokus der Lernenden zu Beginn der Stunde lag. Meist nannten sie den transatlantischen Sklavenhandel, die indigene Bevölkerung der Amerikas als Opfer von Ausbeutung. Erstaunlicherweise wurde dieser Fokus durch die Klasse gelegt, obwohl auch Deutschland als Kolonialherrschaft indirekt genannt wurde, wie die Antwort „France, Britain, Germany,... African-,Asian-countries“ (Abb. 14) zeigt.

Zwei Aspekte müssen in diesem Kontext unbedingt genannt werden. Zum einen wurde von den Schülerinnen und Schülern nicht nur Afrika mehrfach erwähnt, sondern auch die negativen Auswirkungen auf die afrikanische Bevölkerung durch Kolonisation durch die Europäer. Wortwörtlich wurde geschrieben, wie „schlecht es der indigenen Bevölkerung ging“ (Abb. 14). Zwar meinten die Lernenden auch hier nur das Leid durch „Sklaverei und dessen folgen“ (Abb. 14), doch die Tatsache, dass dies bereits in den Köpfen präsent war, zeigt eine intensive Vorbereitung auf die konstruierte Geschichte-Einheit zum Thema (Post) Kolonialismus und Deutsch-Südwestafrika. Es muss jedoch beachtet werden, dass die Gewalt, „Vertreibung und Ermordung der Ureinwohner“ sehr wohl genannt wurde, wenn auch mit Hinweis auf die Amerikas. Zum anderen wurde bereits zu diesem Zeitpunkt auf die langfristigen Auswirkungen der Kolonialisierung von Gebieten durch europäische Staaten hingewiesen.

Auch einige der für die Essays kodierten Wörter sind in dieser Umfrage zu finden. Dazu zählen „Unterdrückung“ und im weitesten Sinne „Kolonien“ beziehungsweise „Kolonialzeit“. Bezüglich der drei übergeordneten Kategorien ähneln einige Begriffe hier den Adjektiven mit negativer Konnotation, wie sie in den Essays vorkommen. Auf „Mentimeter“ wurden beispielsweise „schlecht“ und „gewaltsam“ verwendet, während nach der Einheit „schlimm“ und „grausam“. Parallelen sind folglich erkennbar. Es besteht allerdings ein deutlicher genereller Unterschied zwischen den Indikatoren für kritische Perspektive zu Beginn der Einheit und nach der Bearbeitung des Themas durch Filmszenen aus „Der Vermessene Mensch“. Selbstverständlich hängt das mit den jeweiligen Aufgabenstellungen und dem dafür bereitgestellten Zeitkontingent zusammen. Dennoch gibt der Status-Quo zu Beginn einen Eindruck.

7.5. Resultate

Durch die Vorgehensweise nach Mayring und Fenzl (2019) und Kuckartz (2014) wurden nun die Essays der Schülerinnen und Schüler analysiert und interpretiert, und im Anschluss wurde eine vergleichende Bilanz zwischen Beginn der gehaltenen Geschichte-Einheit und nach der gehaltenen Einheit und den bildenden Interventionen gezogen.

Zunächst wurden induktive Kategorien gebildet, zu denen jeweils ebenso induktiv erfasste Codes definiert wurden. Diese, in Summe 25 Signalwörter, wurden alle hinsichtlich ihrer Eignung für die Erfassung von kritischer Schülerinnen- und Schülerperspektive ausgewählt und ihre Funktion als solche durch die detaillierte „content analysis“ (Neuendorf, 2002) bewiesen. Während sich die Frequenz der einzelnen Signalwörter in den Texten unterscheidet, so lassen sich einige Codes nennen, die durch oftmalige Verwendung als besonders deutliche Hinweise für eine kritische Perspektive auf das Thema zu deuten sind. Dazu zählen Begriffe wie „Verbrechen“ mit einer absoluten Häufigkeit von 8, und „Völkermord“ mit einer absoluten Häufigkeit von 7. Zudem ist die übergeordnete Kategorie der Adjektive mit negativer Konnotation zu nennen, die durch ihre Diversität auffällt, da diese Kategorie die meisten unterschiedlichen Codes beinhaltet. Es kann argumentiert werden, dass durch die inhärente Wortbedeutung zusammen mit dem jeweiligen Kontext bei dieser Kategorie die klarste Positionierung der Meinung der Autoren sichtbar wird. Als Beispiel ist hier die Kodierung „schrecklich“ anzuführen, die durch die Kontexte wie „Auch in unserer heutigen Gesellschaft entwickelte sich ein wachsendes Bewusstsein für die schrecklichen Vergehen zu dieser Zeit immer mehr“ (Essay 5, 2024), „Es ist absolut schrecklich zu sehen oder zu hören, was damals

passiert ist mit den Menschen nur weil wie eine andere Hautfarbe haben“, an kritischer Bedeutung gewinnen.

Es gibt einige Texte, die sich durch ihre hohe Dichte an Signalwörtern auszeichnet, wie es bei Essay 1 mit 12 Fällen und Essay 5 mit 11 Fällen aufscheint. Am anderen Ende des Spektrums befindet sich Essay 11 mit einer Anwendung eines Codes. Im Überblick wurden jedoch bei über der Hälfte aller Essays acht oder mehr codierte Segmente erfasst, was eine deutliche Integration der kritischen Perspektive in den Texten beweist.

Diese quantitativen Indizes gelten jedoch lediglich als Hinweise auf das, was durch die genaue Inhaltsanalyse nach Altheide (1996) und Stone (1997) in dieser Arbeit gezeigt wurde. Alle 25 Kodierungen verdeutlichen in ihrer Anwendung eine kritische Haltung demgegenüber, was sich unter der Kolonialherrschaft Deutschland im heutigen Namibia zugetragen hat.

Zum einen zeigt dies die Anwendung der bereits erwähnten Adjektive, wie in den Fällen „schrecklich“, „schlimm“, „schock(ierend)“, „grausam“, „dunkel“, „demütigend“, „verabscheuend“, „unwürdig“ und „unzureichend“. Diese werden oftmals in Kombination mit spezifischen historischen Sachverhalten verwendet, wie beispielsweise in Essay 5, wo es heißt: „Es ist schrecklich, wie Rassismus zu solch grausamen Dingen führen kann.“ Hierbei bezieht sich das Adjektiv auf den Rassismus und seine Folgen. Ähnlich ist dies in Essay 10, wo vom „grausamen Völkermord“ die Rede ist. In anderen Beispielen kommen Kombinationen aus negativ konnotierten Adjektiven mit Hinweisen auf die thematisierten Ereignissen in der Satzstruktur vor. „Denn natürlich ist es schrecklich,(...)“ (Essay 11, 2024), oder auch „dieser dunkle Abschnitt der Geschichte“ (Essay 2, 2024) tun dies durch den Bezug auf „es“ und „dieser (...) Abschnitt“.

Zum anderen wurde durch die qualitative Analyse gezeigt, dass eine Wirkung auf die Einzelpersonen erfolgt ist. Evidenz der Veränderung oder der Festigung individueller kritischer Standpunkte ist somit zu verzeichnen. Als prägnantester Fall steht dafür Essay 5 mit dem Satz „Mich persönlich schockieren diese grausamen Aspekte der Geschichte.“

Die kritische Meinung zum Thema wurde des Weiteren auch im Zusammenhang mit einer Reflexion zu Zusammenhängen mit der Gegenwart gezeigt. Schülerinnen und Schüler fordern dabei Aktionen und Reaktionen auf vergangenes Leid und stellen Behauptungen und Vermutungen zu Limitationen durch die koloniale Vergangenheit an. Dazu wurden einige Beispiele genauer analysiert, darunter aus Essay 1, wo von einem „beschämenden“ Umgang mit der Vergangenheit gesprochen wurde. Ein anderes Beispiel dafür ist die Erwähnung von „Schaden“, den die „indigene Bevölkerung“ erlitt, aus Essay 4.

Im Vergleich zwischen den Antworten auf die Frage zu Beginn der Unterrichtseinheit und den schriftlichen Endresultaten lässt sich erkennen, dass eine sehr viel dezidiertere und klarere Fokussierung auf Deutsch-Südwestafrika unter deutscher Herrschaft erfolgte, und dass deutlich mehr Diversität in der kritischen Formulierung zu verzeichnen ist. Zudem sind die Lernenden nach der Bearbeitung von Filmszenen im Unterricht in der Lage, auf einzelne Teilaspekte, wie „Die Stämme wie Tiere in Zoos zu behandeln (...)“ (Essay 7, 2024), einzugehen.

8. Conclusio

Es wurden in dieser Arbeit verschiedene Forschungsansätze nach Kuckartz (2014) und Mayring und Fenzl (2019) verwendet, um die einzelnen Teilbereiche dieser Arbeit zu untersuchen und zu erforschen, ob und wie der Film als Katalysator einer kritischen Perspektive dienlich ist. Zum einen wurde die historische Sachlage durch Literaturanalyse dargelegt, um ein Verständnis für die Zusammenhänge der einzelnen Akteure und der Situation zu ermöglichen. Dabei wurde auf die komplexe Gesellschaftsstruktur der Herero und Nama eingegangen und beschrieben, wie sich die Lebensweisen durch die zunehmende Verwestlichung der afrikanischen Region des heutigen Namibia veränderten. Von der Missionierung bis hin zur Etablierung des Schutzgebietes unter deutscher Herrschaft wurden die Akteure und Einflüsse besprochen, ebenso wie Interessenkonflikte indigener Stammesführer, die teilweise mit den Deutschen kollaborierten.

Die Aufstände der Herero und besonders der Nama wurden thematisiert, genauso wie die Gräueltaten und Grausamkeiten, die den Völkern durch die Besatzungsmacht angetan wurden. Es wurde auch berichtet, wie Deutschland schließlich das Gebiet aufgab und welche Komponenten dazu führten. Die Auswirkungen auf die heutige Gesellschaft wurden in diesem Zusammenhang darauffolgend angeführt. So wurde deutlich, welchen enormen Einfluss diese Phase der Geschichte auf die dortige Gesellschaft hatte.

Im Anhang wurde die Perspektive des Eurozentrismus als dominante Narration erläutert und beschrieben, wie sich diese auf soziale Gefüge auswirkt und uns in unserer Wahrnehmung beeinflusst.

Schließlich führte dies zu einer Beleuchtung der Notwendigkeit, Schülerinnen und Schüler darin zu fördern, kritisch und reflektiert über die Geschichte nachzudenken. Dies kann durch den Einsatz des Mediums Film im Unterricht geschehen, wenn bestimmte Aspekte beachtet werden. Beispielsweise müssen Materialien so konstruiert werden, dass Lernende aktiv in den Erarbeitungsprozess des neuen Wissens eingebunden werden. Außerdem muss darauf geachtet werden, dass Historienfilme keine Verbildlichung historischer „Wahrheit“ sind, obgleich durch sie sinnbildend über die kontemporäre Wahrnehmung von geschichtlicher Vergangenheit gelernt werden kann.

Unter diesen Gesichtspunkten sollte im Unterricht auch der für diese Arbeit gewählte Film „Der Vermessene Mensch“ betrachtet werden. Es wurde anhand einer Filmanalyse die Bedeutsamkeit des ausgewählten Filmmaterials aufgezeigt. Besonders stechen dabei die Aspekte der Schuld und der Ideologie auf Basis der Rassentheorie heraus. Unter Augenschein genommen wurden Schlüsselszenen und ihre Wirkung auf das Publikum, das in

weiterer Folge aus Schülerinnen und Schüler bestehen würde. Die Wirksamkeit des Films ist besonders in Szenen des Protagonisten, Alexander, mit seinem Professor sichtbar, da die beiden zunehmend konträre Ansichten bezüglich der zu diesem Zeitpunkt allgemein angenommenen Rassenlehre vertreten. Aber auch in Szenen, in denen Alexander Hoffmann in direktem Kontakt mit Herero oder Nama kommt und ihr Leid verursacht, beobachtet oder zu verhindern versucht. Die Gewalt in diesem Film ist allgegenwärtig und ebenso vielschichtig, was eine Notwendigkeit der kritischen Perspektive der Schülerin und Schüler unterstreicht. Sie wirkt auf physischer Ebene, durch Verletzungen, Ermordung und Vertreibung, aber auch auf emotionaler Ebene durch die Degradierung als Versuchsobjekte, die Behandlung als „minderwertige Menschen“ von Seiten der Europäerinnen und Europäern. Beide Ebenen sind in „Der Vermessene Mensch“ klar herausgehoben und geben dem Publikum ein Verständnis des Leids mit, das diese Phase der Geschichte definiert.

Auch Schülerinnen und Schülern sollen diese Ereignisse als Anstoß dienen, die Kolonialherrschaften der Europäischen Länder kritisch zu betrachten. Durch die Einführung in die Geschehnisse in Deutsch-Südwestafrika wird dafür die Basis geschaffen. Die Stundenplanung, die in dieser Arbeit vorliegt und die in einer sechsten Klasse AHS durchgeführt wurde ist ein Beispiel einer möglichen Umsetzung des Historienfilms im Unterricht. „Der Vermessene Mensch“ sollte zur Förderung einer kritischen Reflexion der Schülerinnen und Schüler dienen. Ob dies gelungen ist, zeigen die 11 Essays, die die Lernenden eine Woche nach Abhaltung der Geschichte-Einheit abgaben.

Die Analyse nach Mayring und Fenzl (2019) und Kuckartz (2014) dieser Texte fungierte als Hauptinformationsquelle bezüglich der kritischen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. Die Ergebnisse der qualitativen Analyse haben gezeigt, dass die 25 induktiv bestimmten Codierungen alle auf eine kritische Perspektive hinweisen und eine gefestigte Haltung der Lernenden gegenüber der Kolonialherrschaft über Deutsch-Südwestafrika einnehmen. Nicht nur nennen die Schülerinnen und Schüler diese „grausam“ und „schrecklich“ und unterstreichen somit ihre Kritik, sie reflektieren auch den negativen Einfluss, den diese Epoche auf die heutige Gesellschaft in Namibia und Deutschland beziehungsweise Europa hat.

Im Vergleich mit der kurzen Umfrage zu Beginn der Geschichte-Stunde, was sie mit „Kolonialismus“ assoziieren, weisen die Lernenden damit eine deutlich ausgeprägtere Haltung nach Bearbeitung des Films „Der Vermessene Mensch“ auf. Selbstverständlich ist dies auch auf Art und Weise der Aufgabenstellung zurückzuführen, sodass dies keinen eindeutigen Vergleich zulässt. Es gibt jedoch einen Eindruck von den Gedankengängen der Klasse zu zwei verschiedenen Zeitpunkten, wobei zum späteren Zeitpunkt eine ausgeprägte kritische

Perspektive evident ist. Dadurch lässt sich schließen, dass das Medium Film, in diesem Fall „Der Vermessene Mensch“ (Kraume, 2023), und seine Bearbeitung im Unterricht, die kritische Haltung und Perspektive der Lernenden fördert.

In Retrospektive dieser Masterarbeit ist anzumerken, dass der Datensatz mit lediglich 11 Essays aus einer Klasse mit 16 Schülerinnen und Schülern nur einen sehr eingeschränkten Blick auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern zulässt, die zusätzlich eine sehr homogene Gruppe hinsichtlich ihren Bildungsaspirationen und ihrem Interesse an der Thematik sind. Folglich ist diese Gruppe nicht repräsentativ, sondern fungiert nur als Beispiel, gemeinsam mit dem dafür konstruierten Stundenablauf. Auch dazu gibt es unzählige Alternativen für eine mögliche Umsetzung im Klassenzimmer.

Ebenso wäre es spannend, im heutigen Kontext genauer auf die Folgen der Kolonialherrschaft einzugehen. Nachdem hier der Fokus auf dem Film „Der Vermessene Mensch“ und den darin verarbeiteten geschichtlichen Gegebenheiten, bleibt die Frage nach einer Namibischen Narration des Themas in dieser Arbeit offen. Auch durch die Wahl des Films wurde auf eine europäische Produktion zurückgegriffen, da die eurozentristische Perspektive Objekt der Analyse darstellte. Eine Gegenüberstellung von deutschsprachigen und namibischen Reaktionen auf den Film zu erwirken und mögliche Differenzen in der Erinnerungskultur aufzuzeigen, muss deshalb im forschenden Diskurs zukünftig in Angriff genommen werden.

Diese Arbeit jedoch hat eine Stundenplanung dargeboten, wie durch den Einsatz von „Der Vermessene Mensch“ der eurozentristischen Perspektive entgegengewirkt werden kann und die kritische Perspektive gefördert werden kann. Sie hat zudem bewiesen, dass eine kritische Perspektive nach Erarbeitung der Szenen eingenommen wird.

Literaturverzeichnis

- Adamski, P. (2014). Erfundene Erinnerungen. In Pädagogische Zeitschriften (Hrsg.), Geschichte Lernen (Heft 158).
- Ammerer, H., & Forum Politische Bildung. (2020). Afrika und Europa - eine wechselvolle und ungleiche Beziehung: Online-Ergänzungen auf www.politischebildung.com. Wien: Forum Politische Bildung.
- Bergmann, K. (1997). Handbuch der Geschichtsdidaktik (5., überarb. Auflage). Wolfenbüttel: Kallmeyer.
- Bernhard, P. (2024). Geschichtsvermittlung postkolonial : eine geschichtsdidaktische Vermessung Postkolonialer Theorie. Göttingen: V&R unipress.
- Burchardt, H.-J. (2017). Entwicklung dezentrieren! Theorie über den Eurozentrismus hinaus. In Entwicklungstheorie von heute - Entwicklungspolitik von morgen (Erste Auflage, S. 273–294). Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783845267340-274>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2020). Lehrplan Geschichte und politische Bildung.
- Cerny, D., & Oberlechner-Duval, M. (Eds.). (2019). Schule–Gesellschaft–Migration: Beiträge zur diskursiven Aushandlung des schulischen Lern-und Bildungsraums aus theoretischer, empirischer, curricularer und didaktischer Perspektive. Verlag Barbara Budrich.
- Fischer, J. (2023). Historische Wahrheit und geschichtliche Wirklichkeit. Zeitschrift Für Evangelische Ethik, 67(3), 171-184.
- Flaig, E. (2022, November 14). Wie hält es die Historie mit der historischen Wahrheit? Frankfurter Allgemeine. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/kolonialismus-egon-flaig-antwortet-auf-rebekka-habermas-18458368.html>
- Gerbig-Fabel, M. (2019). Eurozentrismus, Historismus und die „Provinzialisierung“ Europas. Zur Frage der epistemologischen Positionierung der Außereuropäischen Geschichte. Eine

Miniatur. Historische Anthropologie, 13(2), 265-277.
<https://doi.org/10.7788/ha.2005.13.2.265>

Grewe, B.-S. (2016). Geschichtsdidaktik postkolonial - Eine Herausforderung. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 15(1), 5–30. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2016.15.1.5>

Grindel, S. (2012). Kolonialismus im Schulbuch als Übersetzungsproblem: Deutsche, französische und englische Geschichtslehrwerke im Vergleich. *Geschichte und Gesellschaft*, 38(2), 272-303.

Grovogui, S. N. (2013). Postcolonial criticism: International reality and modes of inquiry. In *Power, postcolonialism and international relations* (S. 33-55). Routledge.

Hiddleston, J. (2009). *Understanding postcolonialism*. Routledge.

Jugendgruppe Amnesty Augsburg. (2019). Umbenennung des Hotels „Drei Mohren“ in Augsburg. <https://www.openpetition.de/petition/online/umbenennung-des-hotels-drei-mohren-inaugsburg>

Kimmerle, H. (2008). Der Eurozentrismus der europäisch-westlichen Philosophie. In *Spiegelungen westlichen und afrikanischen Denkens* (Bd. 58). Traugott Bautz Verlag.

Kössler, R. (2015). *Namibia and Germany: Negotiating the past*. Westfälisches Dampfboot.

Kraume, L. (2023). *Der Vermessene Mensch* [Film]. Zero One Film.

Kuckartz, U. (2014). *Mixed methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer-Verlag.

Lamprecht, G., & Marschnig, G. (2022). Mapping Memory. Die Digitale Erinnerungslandkarte DERLA als Beispiel für zeitgeschichtliches Forschen/Sammeln/Lernen im virtuellen Raum. In *Digital Turn und Historische Bildungsforschung. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven* (S. 161-177).

Leutwein, T. (1906). *Elf Jahre Gouverneur in Deutsch-Südwestafrika*. Berlin.

Reina, L., & Mills, S. (2003). Introduction. In R. Lewis & S. Mills (Hrsg.), *Feminist postcolonial theory* (S. 1–21). Edinburgh University Press.

Hurrelmann, K. (2022). Die Schule als Vermittler von Lebenskompetenzen. In M.-J. Koch & M. Menne (Hrsg.), *Being Social – Kompetenzstärkung durch interkulturelles Engagement in Schule und Gesellschaft* (S. 15-24). Beltz Juventa.

Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS.

https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42

Marschnig, G. (2024a). Postkoloniale Potenziale. In. Pöllath, M. (Hrsg.), *Didaktische Perspektiven auf die Geschichte und Kultur des Pazifiks*, Germany Wochenschau Verlag, Dr. Kurt Debus GmbH.

Marschnig, G. (2024b). All human activity lies within the artist's scope." Mit Spielfilmen historisches Denken lernen, zuletzt zugegriffen am 30.9.2024, <https://gwd.hypotheses.org/1361>.

Mentimeter AB. (2014). <https://www.mentimeter.com/de>.

Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Sage Publications.

Oswalt, V., & Pandel, H. J. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Geschichtskultur im Unterricht*. Wochenschau Verlag.

Petzi, M. (2013). *Eurozentrismus der Pädagogik: die Zusammenhänge von Sprache, Kultur und Denken am Beispiel von Ostafrika*. Lit.

Reinhard, W. (2016). *Die Unterwerfung der Welt: Globalgeschichte der Europäischen Expansion 1415-2015*. CH Beck.

Quisinsky, A. S. (2023). *Die Auseinandersetzung mit Kolonialismus und Postkolonialismus im Film - Repräsentation und Darstellung verschiedener Kulturen in Filmen Med Hundos*. Wien.

Schmidt, C. (2023). Schule, Medien und Gesellschaft. Ein systematisches Review der medienpädagogischen Zuschreibungen an die Funktionen der Schule. *MedienPädagogik*, 19, 281–310. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.11.X>

Schubarth, W. et al. (2017). *Werte machen Schule. Lernen für eine offene Gesellschaft*.

- Schönemann, B. (2000). Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. In B. Mütter, B. Schönemann, & U. Uffelmann (Hrsg.), *Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik* (S. 26–58). Weinheim.
- Schulze, S. (2018). Postkolonialismus und Dekolonisation in den internationalen Beziehungen.
- Siiskonen, H. (2000). The Seven Year's War in Namibian Historiography. In U. van der Heyden, J. Becher, & H. Stoecker (Hrsg.), *Mission und Gewalt. Der Umgang christlicher Missionen mit Gewalt und die Ausbreitung des Christentums in Afrika und Asien in der Zeit von 1792 bis 1918/19* (S. 343-356). Stuttgart.
- Steiger, H. (2014). Von einer eurozentrischen zu einer globalen Völkerrechtsgeschichte? *Der Staat*, 53(1), 121–137. <https://doi.org/10.3790/staa.53.1.121>
- Surman, J. (2016). POSTKOLONIALISMUS.
- Tagesspiegel. (2023, September 10). Nach Urteil des Verwaltungsgerichts, Umbenennung in Berliner Mohrenstraße zieht sich weiter hin. Verlag der Tagesspiegel. <https://www.tagesspiegel.de/berlin/nach-urteil-des-verwaltungsgerichts-umbenennung-der-berliner-mohrenstrasse-zieht-sich-weiter-hin-10444339.html>
- Teml, H., & Teml, H. (2013). *Erfolgreiche Unterrichtsgestaltung: Wege zu einer persönlichen Didaktik*. StudienVerlag.
- Tetzlaff, R. (2023). *Afrika: Eine Einführung in Geschichte, Politik und Gesellschaft* (2nd ed.). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- VERBI Software (2021). MAXQDA 2022 [Computer software]. VERBI Software. <https://www.maxqda.com>
- Werkmeister, S. (2016). Postkoloniale Mediengeschichte. Historische Argumente für ein zukünftiges Forschungsfeld. In L. Beck & J. Ostheues (Hrsg.), *Postkolonialität und (Inter-)Medialität. Perspektiven der Grenzüberschreitung im Spannungsfeld von Literatur, Musik, Fotografie, Theater und Film* (Erste Auflage, S. 27-46). Transcript Verlag.

Zentrum für Schulqualität und Lehrerinnenbildung (ZSL). (2004). Using film in the classroom. https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/englisch/gym/bp2004/fb1/hoer_seh/2_hand/1_anleit_unter/film.html

Appendix

Kodierungen und die betreffenden Kontextualisierungen

Dokumentgruppe	Dokumentname	Anfang	Kontext	Keyword	Kontext
	3. Franz W., 2	2	Ungerechtigkeiten und dem Wunsch nach	Aufarbeitung	, wie sie auch zum Nationalsozialismus
	6. Fiona, 2	2	gegenüber, dass ich eine ausführliche	Aufarbeitung	und Anerkennung der kolonialen Verbrechen
	9. Anja Burger, 2	2	es wird vermehrt eine intensivere	Aufarbeitung	dieser Verbrechen gefordert. Es gibt
	10. Anna Oberbauer, 2	1	Mehr	Aufarbeitung	! Meiner Meinung nach wird heutzutage
	10. Anna Oberbauer, 2	2	Erklärung dafür ist, dass die	Aufarbeitung	und kritische Auseinandersetzung mit diesem
	10. Anna Oberbauer, 2	2	Thema schon alleine durch die	Aufarbeitung	de Verbrechen des Nazi-Regimes
	5. Chelsea, 2	1	trotzdem der Gesamteindruck von Unterdrückung,	Ausbeutung	und den wesentlichen Verbrechen geprägt
	6. Fiona, 2	3	Christentum Waffen - Verschuldung a Verwestlichung,	Ausbeutung	+ Unterdrückung Vertreibung , Zwangsarbeit Der Vermessene
					Der Vermessene
	1. Fabian Wachtler, 2	2	kolonialen Vergangenheit völlig unzureichend und	beschämend	.
	1. Fabian Wachtler, 2	2	nein sie war grausam und	demütigend	! zumindest für die indigene Bevölkerung
	2. Magdalena, 2	2	um zu vermeiden, das dieser	dunkle	Abschnitt der Geschichte in Vergessenheit
	3. Franz W., 2	2	koloniale Vergangenheit von vielen als	dunkle	s Kapitel der Geschichte angesehen. Die
	4. Viola Bauer, 2	2	deutsche Kolonialzeit von vielen als	dunkle	s Kapitel angesehen. Die damals begangenen
	5. Chelsea, 2	1	wird heute eher als ein	dunkle	s Kapitel in der Zeitgeschichte betrachtet
	8. Mariella, 2	1	jedoch das Bewusstsein für die	dunkle	n Seiten des der deutschen Kolonialismus
	9. Anja Burger, 2	2	deutsche koloniale Vergangenheit ist ein	dunkle	s Kapitel der Geschichte und sorgt
	3. Franz W., 2	2	Einige fordern, dass Deutschland offizielle	Entschuldigung	en und Reparationen für die Verbrechen
	4. Viola Bauer, 2	2	ist komplex. Manche fordern eine	Entschuldigung	von Deutschland, für den Schaden
	4. Viola Bauer, 2	2	und seine Völker verdienen eine	Entschuldigung	und auch eine Entschädigung. Jedoch
	8. Mariella, 2	1	dass keine Anerkennung und keine	Entschuldigung	es wieder gut macht was
	1. Fabian Wachtler, 2	2	Hier ist ganz Besonders der "	Genozid	" an den Herero und Nama
	1. Fabian Wachtler, 2	2	uneinig, ob das wirklich ein	Genozid	war. Der deutsche Staat zumindest
	1. Fabian Wachtler, 2	2	weil es den Begriff der	Genozid	s damals noch nicht gegeben hat
	1. Fabian Wachtler, 2	2	uneinig, ob das wirklich ein	Genozid	war. Der türkische Staat zumindest
	1. Fabian Wachtler, 2	2	weil es den Begriff des	Genozid	s damals noch nicht gegeben hat
	1. Fabian Wachtler, 2	2	gerade schön, nein sie war	grausam	und demütigend! zumindest für die
	5. Chelsea, 2	1	schöpfen. Mich persönlich schockieren diese	grausam	en Aspekte der Geschichte. Es ist
	5. Chelsea, 2	1	schrecklich , wie Rassismus zu solch	grausam	en Dingen führen kann. Selbst sich
	10. Anna Oberbauer, 2	2	Stadt aufgebaut ist, von einem	grausam	en Völkermord der im heutigen Namibia
	2. Magdalena, 2	2	ich auch die Verwurzelung des	Kolonialismus	im Lehrplan, um die Konfrontation
	5. Chelsea, 2	1	dass nicht alle Aspekte des	Kolonialismus	nur negativ waren, versuchen zu
	5. Chelsea, 2	1	Viele kennen zwar den Begriff	Kolonialismus	von Hören aber kennen sich
	6. Fiona, 2	1	Im Schatten des	Kolonialismus	Die deutsche koloniale Vergangenheit hat
	8. Mariella, 2	1	dunklen Seiten des der deutschen	Kolonialismus	deutlich erhöht. Dieser Zeitraum wird
	7. Lara, 2	1	ist Rassismus immer noch ein	Problem	. Ich persönlich finde es wichtig
	7. Lara, 2	1	auch einfach woher die vielen	Problem	kommen und wie sie in
	7. Lara, 2	1	nur ein Bruchteil der ausgelöst	Problem	e. Die Stämme wie Tiere in
	5. Chelsea, 2	1	Geschichte. Es ist schrecklich , wie	Rassismus	zu solch grausamen Dingen führen
	7. Lara, 2	1	mit Tieren gleichstellt. Leider ist	Rassismus	immer noch ein Problem. Ich
	4. Viola Bauer, 2	2	Entschuldigung von Deutschland, für den	Schaden	, den dieses Volk angerichtet hat
	4. Viola Bauer, 2	2	Jedoch ist der damals angerichtete	Schaden	nicht mehr rückgängig zu machen
	7. Lara, 2	1	ist unwürdig und verabscheuend . Auch	schlimm	ist es, dass viele nicht
	5. Chelsea, 2	1	Bewusstsein zu schöpfen. Mich persönlich	schock	ieren diese grausamen Aspekte der Geschichte
	5. Chelsea, 2	1	ein wachsendes Bewusstsein für die	schrecklich	en immer mehr Vergehen zu dieser
	5. Chelsea, 2	1	Aspekte der Geschichte. Es ist	schrecklich	, wie Rassismus zu solch grausamen
	8. Mariella, 2	1	passiert ist. Es ist absolut	schrecklich	zu sehen oder zu hören
	11. Lara Vidaric, 2	2	ist. Denn natürlich ist es	schrecklich	, aber wenn man es versucht
	3. Franz W., 2	2	starken Bewusstsein für die historischen	Ungerechtigkeiten	und dem Wunsch nach Aufarbeitung
	8. Mariella, 2	1	Vergangenheit auseinanderzulegen, um die historischen	Ungerechtigkeiten	anzuerkennen und daraus zu lernen
	8. Mariella, 2	1	werden: und gegenwärtige Ungleichheiten und	Ungerechtigkeiten	zu überwinden. Die Regierung hat
	5. Chelsea, 2	1	bleibt trotzdem der Gesamteindruck von	Unterdrückung	, Ausbeutung und den wesentlichen Verbrechen
	6. Fiona, 2	3	Waffen - Verschuldung a Verwestlichung, Ausbeutung +	Unterdrückung	Vertreibung , Zwangsarbeit Der Vermessene Mensch
	8. Mariella, 2	1	dabei ist die Brutalität und	Unterdrückung	stärker in den Fokus gerückt
	7. Lara, 2	1	in Zoos zu behandeln ist	unwürdig	und verabscheuend . Auch schlimm ist
	1. Fabian Wachtler, 2	2	mit der kolonialen Vergangenheit völlig	unzureichend	und beschämend.
	7. Lara, 2	1	zu behandeln ist unwürdig und	verabscheuend	. Auch schlimm ist es, dass
	3. Franz W., 2	2	Stimmen, die argumentieren, dass die	Verantwortung	nicht auf die heutige Generation
	3. Franz W., 2	2	ist wichtig, dass Deutschland die	Verantwortung	für seine koloniale Vergangenheit anerkennt
	4. Viola Bauer, 2	2	andere argumentieren jedoch, dass diese	Verantwortung	nicht auf neue und jüngere
	3. Franz W., 2	2	Kapitel der Geschichte angesehen. Die	Verbrechen	, die während dieser Zeit begangen
	3. Franz W., 2	2	Entschuldigungen und Reparationen für die	Verbrechen	der Kolonialzeit leisten sollte. Es
	4. Viola Bauer, 2	2	Kapitel angesehen. Die damals begangenen	Verbrechen	haben in der namibischen Gesellschaft
	5. Chelsea, 2	1	Unterdrückung, Ausbeutung und den wesentlichen	Verbrechen	geprägt. Auch in unserer heutigen
	6. Fiona, 2	2	Aufarbeitung und Anerkennung der kolonialen	Verbrechen	für extrem wichtig halte. Schulen
	9. Anja Burger, 2	2	vermehrt eine intensivere Aufarbeitung dieser	Verbrechen	gefordert. Es gibt jedoch auch
	10. Anna Oberbauer, 2	2	alleine durch die Aufarbeitung de	Verbrechen	des Nazi-Regimes weitestgehend in
	2. Magdalena, 2	2	nach wie vor von Einzelpersonen	verherrlicht	- in der Allgemeinbevölkerung merkt man
	1. Fabian Wachtler, 2	2	Meinung, dass der Begriff des	Völkermord	s hier nicht anwendbar ist. Und
	1. Fabian Wachtler, 2	2	von der Türkei fordert, den	Völkermord	an den Armeniern 1915/16
	1. Fabian Wachtler, 2	2	Meinung, dass der Begriff des	Völkermord	s hier nicht anwendbar ist. Und
	6. Fiona, 2	2	der Völker und, dass der	Völkermord	an den Herero und Nama
	6. Fiona, 2	2	den Hereros und Nama als	Völkermord	angesehen werden. Nur durch eine
	8. Mariella, 2	1	Beispiel die offizielle Anerkennung des	Völkermord	es. Und andere Dinge aber ich
	10. Anna Oberbauer, 2	2	aufgebaut ist, von einem grausamen	Völkermord	der im heutigen Namibia stattgefunden
	3. Franz W., 2	2	haben bis heute spürbare tiefe	Wunden	in der namibischen Gesellschaft hinterlassen
	4. Viola Bauer, 2	2	in der namibischen Gesellschaft tiefe	Wunden	hinterlassen. Der Umgang mit dieser

Essay 1.

Deutsche Doppelmoral

Zunächst stellt sich bezüglich der Wahrnehmung der kolonialen Vergangenheit Deutschlands nicht die Frage, wie sie wahrgenommen wird sondern ob sie wahrgenommen wird. Recht groß ist die Wahrnehmung definitiv nicht. Abgesehen von ein paar Stunden in der Schule ist mir davon noch gar nichts untergekommen und ich traue mich sogar zu behaupten, dass einige noch nie davon gehört haben.

Dabei war diese Zeitspanne nicht gerade schön, nein sie war grausam und demütigend! zumindest für die indigene Bevölkerung in den Kolonien! Hier ist ganz Besonders der "Genozid" an den Herero und Nama zu nennen. Man ist sich aber uneinig, ob das wirklich ein Genozid war. Der deutsche Staat zumindest ist der Meinung, dass der Begriff des Völkermords hier nicht anwendbar ist. Und zwar, weil es den Begriff der Genozids damals noch nicht gegeben hat bzw. weil er noch nicht juristisch definiert war. Das ironische an dieser Argumentation ist, dass man zugleich von der Türkei fordert, den Völkermord an den Armeniern 1915/16 als solchen zu bezeichnen. Man ist sich aber uneinig, ob das wirklich ein Genozid war. Der türkische Staat zumindest ist der Meinung, dass der Begriff des Völkermords hier nicht anwendbar ist. Und zwar, weil es den Begriff des Genozids damals noch nicht gegeben hat bzw. weil er noch nicht juristisch definiert war. Man fordert also von anderen, etwas zu tun was man selbst nicht tut. Man verurteilt die Argumentation des anderen, obwohl sie auch die eigene ist. Daher ist der Umgang mit der kolonialen Vergangenheit völlig unzureichend und beschämend.

Essay 2.

Vergangen doch nicht vergessen

Heutzutage wird die Zeit der Kolonialherrschaften glücklicherweise kritisch betrachtet. Weiters wird auch für Aufklärung über die damals verbrochenen Gräueltaten gesorgt, um zu vermeiden, dass dieser dunkle Abschnitt der Geschichte in Vergessenheit gerät.

Leider wird dieser nach wie vor von Einzelpersonen verherrlicht - in der Allgemeinbevölkerung merkt man jedoch, dass ein Umdenken stattgefunden hat.

Ich persönlich bin beim Auseinandersetzen mit dieser Thematik selbst immer sehr betroffen. Auch wenn mich das Lernen über und das Denken an diesen Part der deutschen Vergangenheit traurig stimmt beschäftige ich mich gerne damit, da ich es für (nach wie vor) überaus relevant hatte. Aus diesem Grund lege ich auch viel Wert auf die außerschulische Aneignung dieser Inhalte. Als enorm wichtig interpretiere ich auch die Verwurzelung des Kolonialismus im Lehrplan, um die Konfrontation mit diesem Thema möglichst vielen Personen zu ermöglichen und zu gewährleisten. Auch bin ich dankbar, dass daran gearbeitet wird, den Leidtragenden (und ihren Nachkommen) den gebührenden Respekt entgegenzubringen und dafür gesorgt wird, dass das damals verbreitete Denken über Menschen, die sich durch Äußerlichkeiten von sich selbst unterscheiden, in unserer Gesellschaft keinen Platz findet.

Essay 3.

Namibias bleibende Last: Suche nach Versöhnung

Die deutsche Kolonialherrschaft über das Gebiet, das heute Namibia ist prägt das Land bis heute nachhaltig.

Heute wird die deutsche koloniale Vergangenheit von vielen als dunkles Kapitel der Geschichte angesehen. Die Verbrechen, die während dieser Zeit begangen wurden, haben bis heute spürbare tiefe Wunden in der namibischen Gesellschaft hinterlassen.

Der Umgang mit dieser Vergangenheit ist komplex. Einige fordern, dass Deutschland offizielle Entschuldigungen und Reparationen für die Verbrechen der Kolonialzeit leisten sollte. Es gibt aber auch Stimmen, die argumentieren, dass die Verantwortung nicht auf die heutige Generation übertragen werden sollte. Stattdessen betonen sie die Bedeutung von Versöhnung und Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Namibia im Sinne einer gemeinsamen Zukunft.

Meine persönliche Haltung zu dieser Vergangenheit ist geprägt von einem starken Bewusstsein für die historischen Ungerechtigkeiten und dem Wunsch nach Aufarbeitung, wie sie auch zum Nationalsozialismus stattfindet. Es ist wichtig, dass Deutschland die Verantwortung für seine koloniale Vergangenheit anerkennt und sich aktiv für die Bewältigung der bis heute andauernden Folgen in Namibia einsetzt. Dies kann durch die Förderung von Bildungsprogrammen, kulturellen Austausch und wirtschaftliche Entwicklung geschehen.

Wir müssen uns bewusst sein, dass die Bewältigung der kolonialen Vergangenheit ein langwieriger Prozess ist. Es ist meine Hoffnung, dass durch eine Auseinandersetzung mit der Geschichte ein positiver Weg in die Zukunft gefunden werden kann.

Essay 4.

Erinnern und nie vergessen!

Das heutige Namibia ist bis heute durch die frühere deutsche Kolonialherrschaft stark geprägt. Von vielen wird die deutsche Kolonialzeit von vielen als dunkles Kapitel angesehen. Die damals begangenen Verbrechen haben in der namibischen Gesellschaft tiefe Wunden hinterlassen. Der Umgang mit dieser Vergangenheit ist komplex. Manche fordern eine Entschuldigung von Deutschland, für den Schaden, den dieses Volk angerichtet hat, wieder andere argumentieren jedoch, dass diese Verantwortung nicht auf neue und jüngere Generationen übertragen sollen.

Meine Meinung dazu ist etwas komplizierter. Ich finde Namibia und seine Völker verdienen eine Entschuldigung und auch eine Entschädigung. Jedoch ist der damals angerichtete Schaden nicht mehr rückgängig zu machen. Es ist allerdings wichtig, dass wir uns immer der Geschichte bewusst sind und nie vergessen. Wir müssen in unseren Köpfen behalten, dass so etwas nie wieder geschehen darf. Wir müssen aus der Geschichte und unseren vergangen Fehlern lernen.

Essay 5.

Die deutsche koloniale Vergangenheit wird heute eher als ein dunkles Kapitel in der Zeitgeschichte betrachtet. Obwohl es viele Stimmen gibt, die eine differenzierte Betrachtung, dass nicht alle Aspekte des Kolonialismus nur negativ waren, versuchen zu vermitteln bleibt trotzdem der Gesamteindruck von Unterdrückung, Ausbeutung und den wesentlichen Verbrechen geprägt. Auch in unserer heutigen Gesellschaft entwickelte sich ein wachsendes Bewusstsein für die schrecklichen Vergehen zu dieser Zeit immer mehr. Durch Umbenennungen von Straßen und Denkmälern, sowie die kolonial Geschichte in den Lehrplan aufzunehmen, versucht vor allem die deutsche Gesellschaft sich aktiv mit ihrer Vergangenheit auseinanderzusetzen und auch ein Bewusstsein zu schöpfen.

Mich persönlich schockieren diese grausamen Aspekte der Geschichte. Es ist schrecklich , wie Rassismus zu solch grausamen Dingen führen kann. Selbst sich diese Macht zu geben und über anderer Menschen leben wie man möchte zu entscheiden, sollte es einfach nicht geben. Daher finde ich sollte man diese Themen auch mehr im Unterricht durchführen. Viele kennen zwar den Begriff Kolonialismus von Hören aber kennen sich kaum aus.

Essay 6.

Im Schatten des Kolonialismus

Die deutsche koloniale Vergangenheit hat bis heute eine tiefgreifende Auswirkung auf die betroffenen Gebiete und Völker. In den deutschsprachigen Ländern wird diese Vergangenheit nur wenig thematisiert. Oft wird nur kurz im Geschichtsunterricht darüber geredet , aber viele Menschen wissen bis heute nichts darüber. Es gibt z.B. wenig öffentliche Erinnerungskultur über die Kolonialzeit. In den letzten Jahren setzen sich dafür Organisationen ein. Sie fordern mehr Aufklärungsarbeit in Schulen, Entschädigung der Völker und, dass der Völkermord an den Herero und Nama in Deutsch - Südwestafrica anerkannt wird. Menschliche Überreste und Artefakte sollen wieder an die Herkunftsländer zurück gegeben werden.

Ich stehe dieser Vergangenheit und dem aktuellen Umgang damit so gegenüber, dass ich eine ausführliche Aufarbeitung und Anerkennung der kolonialen Verbrechen für extrem wichtig halte. Schulen sollen dieses Thema im Unterricht genauer besprechen, um zu verstehen, welche Auswirkungen die Kolonialzeit bis heute hat. Zusätzlich sollten Maßnahmen getroffen werden, um eine Wiedergutmachung" zu ermöglichen. Es sollte mehr Erinnerungskultur geben, um uns vor Augen zu halten, was damals passiert ist. Um den Betroffenen Gerechtigkeit zu gehen sollte der Mord an den Hereros und Nama als Völkermord angesehen werden. Nur durch eine tiefgründige Auseinandersetzung mit der Kolonialzeit kann es zu Gerechtigkeit kommen, damit so etwas nie wieder passiert

Essay 7.

Heute wird versucht die Zeit aufzuarbeiten und den Menschen zu erklären was abgelaufen ist. Besonders wird darauf geachtet, wie die „weißen“, die anderen entmenslicht und minderwertig behandelt haben. Es wird auch so vermittelt, dass es von der Deutschen nicht gerechtfertigt war und sie sich als Überlegene gesehen haben. Aus heutiger Sicht ist es für die meisten unvorstellbar, wie man so mit anderen Menschen umgehen kann und sie mit Tieren gleichstellt. Leider ist Rassismus immer noch ein Problem. Ich persönlich finde es wichtig, den Menschen klarzumachen, dass alle dieselben Rechte haben und gleich viel wert sind. Die Geschichte dahinter zeigt auch einfach woher die vielen Probleme kommen und wie sie in Zusammenhang mit heute stehen. Die vielen Stammeskämpfe durch die linearen Grenzziehungen sind wahrscheinlich nur ein Bruchteil der ausgelöster Probleme. Die Stämme wie Tiere in Zoos zu behandeln ist unwürdig und verabscheuend. Auch schlimm ist es, dass viele nicht der Kopf eingeschaltet haben und diese Lehren einfach verbreitet haben. Gruppenzwang war sicher ein Auslöser. Schade, dass sich werden gewehrt haben.

Essay 8.

Die deutsche Koloniale Vergangenheit wird heutzutage als kritischer Teil der deutschen Geschichte betrachtet. In den letzten Jahren hat sich jedoch das Bewusstsein für die dunklen Seiten des der deutschen Kolonialismus deutlich erhöht. Dieser Zeitraum wird heute vor allem im Kontext anderer europäischer Kolonialreiche betrachtet, dabei ist die Brutalität und Unterdrückung stärker in den Fokus gerückt.

Man muss sich mit der kolonialen Vergangenheit auseinanderehren, um die historischen Ungerechtigkeiten anzuerkennen und daraus zu lernen. Ich finde, dass es wichtig ist, dass sich die Gesellschaften ihrer Geschichte bewusst werden: und gegenwärtige Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten zu überwinden.

Die Regierung hat auch schon einige Schritte unternommen wie Zum Beispiel die offizielle Anerkennung des Völkermordes. Und andere Dinge aber ich finde, dass keine Anerkennung und keine Entschuldigung es wieder gut macht was dort mit den Menschen passiert ist. Es ist absolut schrecklich zu sehen oder zu hören, was damals passiert ist mit den Menschen nur weil wie eine andere Hautfarbe haben

Essay 9.

Wahrnehmung der deutschen Kolonialzeit der Gegenwart

Die deutsche koloniale Vergangenheit ist ein dunkles Kapitel der Geschichte und sorgt noch immer für Ambivalenten. Dennoch wird dieser Abschnitt von dem Großteil der Bevölkerung kritisch betrachtet. Vor allem in den letzten Jahren ist das Bewusstsein dafür gewachsen und es wird vermehrt eine intensivere Aufarbeitung dieser Verbrechen gefordert. Es gibt jedoch auch die Ansicht, dass die Kolonialzeit einen großen wirtschaftlichen und technologischen Fortschritt gebracht hat. Trotzdem dominiert die erste Ansichtsweise, weswegen auch versucht wird, dieses Kapitel in Museen und Bildungseinrichtungen zu thematisieren, um es nicht in Vergessenheit geraten lassen. Auch an der politischen Korrektheit unserer Sprache wird fortlaufend gearbeitet, so wurden zum Beispiel Begriffe wie „Negerbrot“ und „Mohrenkopf“ für Schokolade mit Erdnüssen und ein Dessert abgeschafft.

Ich denke, dass sich unsere Gesellschaft mit dem Umgang mit dieser Vergangenheit auf dem richtigen Weg befindet auch wenn es noch immer gewisse politische Gruppierungen gibt, die die Taten der Deutschen noch immer zu beschönigen versuchen.

Essay 10.

Mehr Aufarbeitung!

Meiner Meinung nach wird heutzutage viel zu wenig über die Koloniale Vergangenheit Deutschlands gesprochen. Natürlich ist es so, dass die meisten Menschen verstehen, warum es nicht richtig war was die Deutschen in den „Schutzgebieten“ getan haben. Ob sie aber wissen was alles wirklich dort passiert ist, wage ich zu bezweifeln.

Die Erklärung dafür ist, dass die Aufarbeitung und kritische Auseinandersetzung mit diesem Thema erst in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen hat. Davor ist dieses Thema schon alleine durch die Aufarbeitung der Verbrechen des Nazi-Regimes weitestgehend in den Hintergrund gerückt.

Meine Meinung ist, wie bereits oben schon erwähnt, dass viel zu wenig über die Kolonialzeit gesprochen wird. Betrachtet man nur einmal eine Gruppe 15/16-jähriger Schüler: Dank der Schule wissen sie wie eine mittelalterliche Stadt aufgebaut ist, von einem grausamen Völkermord der im heutigen Namibia stattgefunden hat, haben sie allerdings noch nie etwas gehört.

Wichtig zu erwähnen ist auch, dass wir auch heute noch von der Kolonialzeit profitieren. Um dies Zeit richtig gut zu arbeiten müssen wir uns also immer fragen: Warum leben wir Europäer in purem Luxus während in Afrika jeden Tag Menschen verhungern?

Zum Schluss bleibt mir nur zu sagen, dass so etwas nie wieder passieren darf. Um das zu erreichen muss jede einzelne verstehen, dass jeder Mensch, egal welcher Ethnie, Herkunft, gleich wertvoll ist. Nicht ohne Grund lautet einer der wichtigsten Grundsätze im Grundgesetz: „Die Würde des Menschen ist unantastbar!“

Essay 11.

Deutschlands Kolonien

Wie wird die deutsche Kolonialvergangenheit heute wahrgenommen?

Obwohl Deutschland heute keine Kolonien mehr in Afrika hat, ist das Land trotzdem in einer Art Abhängigkeitsverhältnis mit ihren ehemaligen Kolonien. Ein Beispiel dafür wäre der Export von vielen Ländern des Globalen Südens, wobei hauptsächlich Rohstoffe exportiert werden, während Deutschland und auch andere Länder im Norden, die Verarbeitung und Produktion übernehmen und so mehr Profit machen. Also ist die Beziehung zwischen diesen Kontinenten noch immer sehr ungerecht und ungleich.

Doch nicht nur in der Wirtschaft ist einiges ähnlich geblieben wie zur damaligen Zeit. Auch im alltäglichen Leben bemerkt man die Spuren der Kolonialvergangenheit, zum Beispiel an den Namen der Straßen oder lokalen Cafés. Denn einige haben noch immer rassistische Namen, die an diese Zeit erinnern. Auch in Werbungen oder bei Produkten verschiedenster Art bemerkt man des Öfteren eine hoffentlich nicht absichtliche Referenz zu Kolonien.

Wie stehe ich dieser Vergangenheit und dem Umgang damit gegenüber?

Es ist wichtig zu wissen, was damals passiert ist. Denn natürlich ist es schrecklich, aber wenn man es versucht „geheim“ zu halten, gibt es keine Garantie, die sagt, dass so etwas nicht noch einmal vorfällt. Deshalb darf man dieses Geschehen und so viele andere ähnliche Vorfälle nicht vergessen.

Deutschland sollte darauf achten, wie es mit dieser Vergangenheit umgeht. Man könnte als ersten Schritt einmal die ganzen Dinge, die in irgendeiner Art und Weise rassistisch oder ungerecht gegenüber irgendeiner Kultur sind, verbieten oder eben umändern

Prozent (gültig)
54,55
36,36
18,18
27,27
9,09
27,27
36,36
9,09
18,18
18,18
18,18
27,27
18,18
36,36
18,18
9,09
9,09
9,09
9,09
27,27
9,09
9,09
9,09
9,09
63,64
100,00
-
-

Farbe	Code	Cod. Seg. (alle Dokumente)
●	Autocode - ANY: demütigend	1
●	Autocode - ANY: Problem	3
●	Autocode - ANY: Völkermord	7
●	Autocode - ANY: Genozid	5
●	Autocode - ANY: verherrlicht	1
●	Autocode - ANY: Ausbeutung	2
●	Autocode - ANY: Unterdrückung	3
●	Autocode - ANY: beschämend	1
●	Autocode - ANY: unzureichend	1
●	Autocode - ANY: schock	1
●	Autocode - ANY: verabscheuend	1
●	Autocode - ANY: unwürdig	1
●	Autocode - ANY: schlimm	1
●	Autocode - ANY: schrecklich	3
●	Autocode - ANY: Schaden	3
●	Autocode - ANY: Verantwortung	3
●	Autocode - ANY: Wunden	2
●	Autocode - ANY: Kolonialismus	5
●	Autocode - ANY: Grausam	4
●	Autocode - ANY: Ungerechtigkeiten	3
●	Autocode - ANY: Aufarbeitung	6
●	Autocode - ANY: Entschuldigung	4
●	Autocode - ANY: Rassismus	2
●	Verbrechen	8
●	Autocode - ALL: dunkle	6

% Cod. Seg. (alle Dokumente)	Dokumente
1,30	1
3,90	1
9,09	4
6,49	1
1,30	1
2,60	2
3,90	3
1,30	1
1,30	1
1,30	1
1,30	1
1,30	1
1,30	1
3,90	3
3,90	2
3,90	2
2,60	2
6,49	4
5,19	3
3,90	2
7,79	4
5,19	3
2,60	2
10,39	7
7,79	6

UNTERRICHTSPLANUNG

Schule: Brucknergymnasium Wels			Magdalena Pass 11727129		
Schüler/innen: 16	Datum: 19.4.2024	Klasse: 6c	Raum: UG09		
SPFB: 0	BF:		Zeit: 11:35-12:25		Unterrichtseinheit: 5
Stundenthema: Postkolonialismus					
Vorkenntnisse und Vorerfahrungen: Imperialismus, Sklavenhandel und europäische Großmächte					
Sachkompetenzen					
Wissensziele: (Infos und Fakten) Die Schülerinnen und Schüler wissen, was sich unter der Kolonialherrschaft Deutschlands auf dem Gebiet des heutigen Namibia zugetragen hat.		Verstehensziele: (Kernideen, Kerninfos) ✨ Die Schülerinnen und Schüler verstehen, den Zusammenhang zwischen historischer Vergangenheit und der postkolonialen Erinnerung. Sie verstehen zudem die Signifikanz der Wahl des Fokus (Namibia oder Australien), ebenso wie die Tragweite der begangenen Verbrechen der Kolonialherrschaften.		Könnensziele: (Fertigkeiten) Die Schülerinnen und Schüler können sich kritisch mit deutschsprachigem Kolonialerbe auseinandersetzen und sich im Diskurs positionieren.	
Methodenkompetenzen: Die SchülerInnen - arbeiten kritisch mit einer Videoquelle - nutzen Vorwissen um einen neuen Aspekt in ein geschichtliches bestehendes Konzept einzuarbeiten. - verstehen die Wirkung szenischer Darstellungen - können geografische Zusammenhänge zwischen Zentraleuropa und „Süd-West“- Afrika herstellen					
Sozialkompetenzen: Die SchülerInnen - arbeiten in Partnerarbeit und stärken somit ihre Kompetenz in der Zusammenarbeit.					

- hinterfragen kritisch die Darstellungen von Personen
- äußern unterschiedliche Meinungen, Wahrnehmungen und Positionen zum Thema „Kolonialherrschaft und Schuld“ und können so konstruktiv am Gruppendiskurs teilnehmen
- verstehen sich und die Klasse als Teil unterschiedlicher kollektiver Gedächtnissysteme (deutschsprachig, europäisch, privilegiert,...)

Lehrplanbezug:

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

Kompetenzkonkretisierung:

- Fragen an die Vergangenheit formulieren; Fragen an historische Quellen stellen;
- Schriftliche und bildliche Quellen beschreiben, analysieren und interpretieren;

Thematische Konkretisierung:

- Die Ursachen für neuzeitliche Entdeckungs- und Eroberungsreisen ermitteln und in wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge einordnen;
- Kolonialismus und Imperialismus definieren sowie die Auswirkungen auf die Gegenwart diskutieren;
- Kulturkontakte analysieren und dabei gegenseitige Wahrnehmungen ermitteln;
- Rassistische Konzeptionen des imperialistischen Zeitalters erkennen und kritisch hinterfragen.

Sozialformen:

Lehrer-Schüler-Gespräch, Lehrvortrag, Einzelarbeit, Peer-Arbeit

Unterrichtsmittel, Medien:

- Beamer + Filmszenen „Der Vermessene Mensch“
- Arbeitsblatt I+II
- Bildmaterialien „Koloniales Erbe“

- Mentimeterlink
- Geschichte Heft

Quellen:

- <https://www.sueddeutsche.de/bayern/augsburg-rassismus-hotel-mohren-debatte-1.4990442>
- <https://taz.de/Kommentar-Deutsches-Kolonialerbe/!5567596/>
- <https://www.hellozurich.ch/de/spot/schwarzenbach-kolonialwaren.html>
- <https://www.spiegel.de/geschichte/die-ganze-deutsche-gesellschaft-profitierte-von-der-ausbeutung-a-b47b4c3a-0002-0001-0000-000176221902>

Anmerkungen, Besonderheiten, organisatorische Maßnahmen:

Die Stunde wird als Gaststunde gehalten, was bedeutet, dass die Klasse der Lehrperson nicht gut bekannt ist, und umgekehrt. Es fand dennoch ein intensiver Austausch bezüglich Lernstand, Kompetenzen und Klassengefüge statt.

Zeit	Ziele/Kompetenzen	Geplante Lernschritte	Methodisch – didaktische, differenzierende und individualisierende Maßnahmen U-Mittel, Medien, Lern- und Sozialform
12:15- 12:20	Dadurch soll bisheriges Wissen aktiviert werden und ein Stundeneinstieg auf verschiedensten methodischen Ebenen sowie unter Einbezug von digitaler Grundbildung gelingen.	1. Einstieg Mentimeter Die Schüler:innen beantworten mithilfe ihres Smartphones die Frage, was sie mit „Kolonien/Kolonialismus“ in Verbindung bringen. Das Mentimeter-Ergebnis wird dann gemeinsam besprochen.	Lehrer-SchülerInnen Gespräch Tafelansicht Einzelarbeit Plenum Mentimeterlink: https://www.menti.com/alqoyjp7n88i Code: 7268 0942
12:20- 12:30	„PRE-watching activity“		

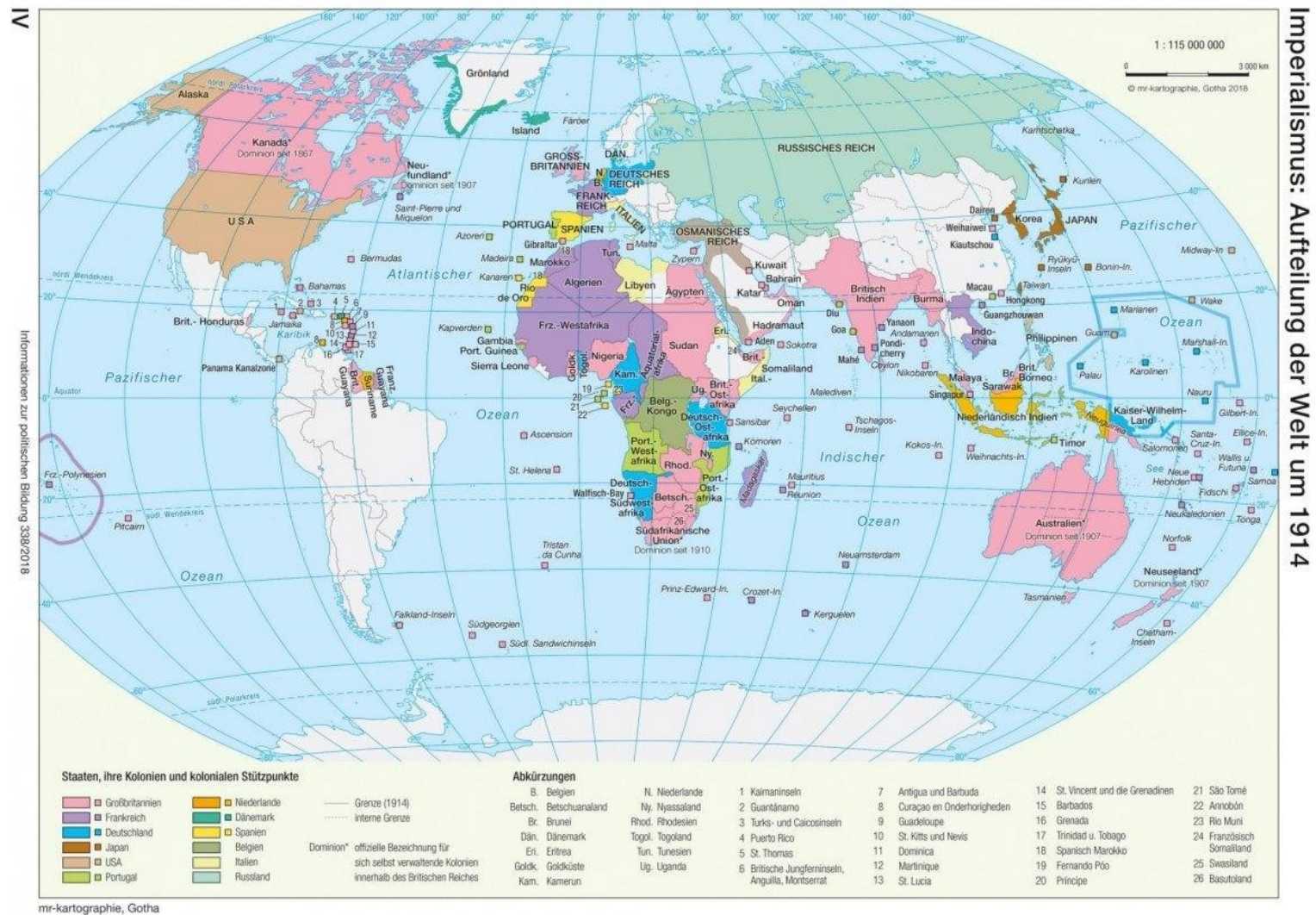
12:30-12:35	Dieser Abschnitt wird vermutlich weggelassen, da dies den Fokus ebenso wie die zeitlichen Rahmenbedingungen zu weit ausdehnt. Theoretisch soll durch diese Quellenanalyse bzw. das Arbeiten mit Karten ein globaler Bezug zum Thema hergestellt werden. Auf dieser Basis kann dann in weiterer Folge der Fokus auf ein spezifisches Gebiet (Süd-Westafrika) gelegt werden.	Quellenarbeit: Arbeiten mit Karten: Die Schüler:innen bekommen eine Karte der kolonialen Aufteilung 1914 gezeigt. Zu zweit sollen sie die Leitfragen beantworten, und so mögliches Vorwissen aktivieren. <i>Leitfragen:</i> <i>Gab es deutsch-sprachigen Kolonialismus? Wo?</i> Die Antworten werden dann im Plenum gesammelt.	Lehrer-SchülerInnen Gespräch Partnerarbeit Plenum
12:35-12:45	In dieser Phase des Lernen (Nach dem KIOSK-Modell die „I“-Phase), soll das historische Sachkompetenz etabliert werden. Nur so kann im Anschluss jede/r Lernende auf Kompetenzebene 2 und 3 des geschichtlichen Lernens agieren und dekonstruierend aktiv werden.	2. Input Um auf die folgende Quellenarbeit vorzubereiten, wird ein kurzer historischer Überblick zu den Geschehnissen im heutigen Namibia zu Zeiten der Kolonialherrschaft gegeben. Dies wird von der Lehrperson mit Unterstützung einer PowerPoint vorgestellt.	Lehrer:innen-Vortrag
12:45-13:00	Hierbei sind klare Anweisungen von Bedeutung. Durch das Herantasten an die verschiedenen Anforderungsebenen (1-3) haben die Schüler:innen somit einen Leitfaden, anhand dessen sie das Medium Film hinsichtlich der gegebenen	3. Quellenarbeit: Organisation Die Schüler:innen bekommen nun ein Arbeitsblatt auf dem drei Übungen zu Finden sind. Die erste soll bearbeitet werden, bevor die Filmquelle gemeinsam angesehen wird. Die zweite Übung soll während dem Ansehen	Arbeitsblatt I. Einzelarbeit Lehrer-SchülerInnen Gespräch

13:00-13:05	Gesichtspunkte interpretieren können. In diesen beiden Phasen wird die historische Sachkompetenz mit der historischen und politischen Urteilskompetenz bzw. Methodenkompetenz verbunden. Im Idealfall können sich Schüler:innen dissoziiert mit dem Medium auseinandersetzen und fundiert ihre Eindrücke argumentieren. „WHILE-watching activity“ Selbstverständlich ist es notwendig, einen Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler herzustellen. Dazu wird die	bearbeitet werden, und die dritte im Anschluss. (Angaben siehe Appendix) 4. Quellenarbeit I.: Gemeinsam wird nun eine Szene aus dem Film „Der vermessene Mensch“ angesehen. Die Schüler:innen sollen währenddessen beantworten: <i>1.1. Wie wird die indigene Bevölkerung „Süd-West-Afrikas“ von den Europäer:innen gesehen? Sammle Eindrücke.</i> (00:04:40-00:09:30) 5. Quellenarbeit II.: Es folgt eine weitere Sequenz, mit einer weiteren Frage: <i>1.2. Wie wird von Seiten der Kolonialherrscher (Europäer:innen) Macht ausgeübt und gefestigt? Sammle Eindrücke.</i> (00:54:40-00:57:34) 6. Verbindung zur Lebenswelt Eindrücke aus der Postkolonialen Perspektive werden gezeigt und kritisch beleuchtet.	Arbeitsblatt I. Video „Der Vermessene Mensch“ Quellenarbeit Video „Der Vermessene Mensch“ Quellenarbeit Bildmaterial „Koloniales Erbe“ Quellenarbeit
--------------------	---	---	--

	Verbindung mit dem heute präsenten kolonialen Erbe hergestellt. Es werden Debatten vorgestellt, die die Signifikanz des soziokulturellen Kontextes noch klarer hervortreten lassen. In einer letzten Übung soll als „Hausübung“ das erarbeitete Wissen gefestigt werden. Zudem sollen die Lernenden eine Möglichkeit erhalten, fernab des Klassen-settings ihre eigene Meinung zu entwickeln. Die Ergebnisse dieser Essays sollen als Lern-Feedback für die Lehrperson fungieren. „POST-watching activity“	(siehe Appendix) Gemeinsames Resümee 7. Hausübung: Organisation Zur Wissenssicherung wird den Schüler:innen aufgetragen, eine Essay-Frage(n) im Umfang von mindestens 180 Wörtern zu beantworten. <i>Wie wird die koloniale deutschsprachige Vergangenheit heute wahrgenommen? Wie stehst du dieser Vergangenheit und dem Umgang damit gegenüber? Schreibe mindestens 180 Wörter.</i>	Gruppenarbeit Plenum Arbeitsblatt II. Einzelarbeit
--	--	--	--

Name:

6c, GSP, 19.4.2024

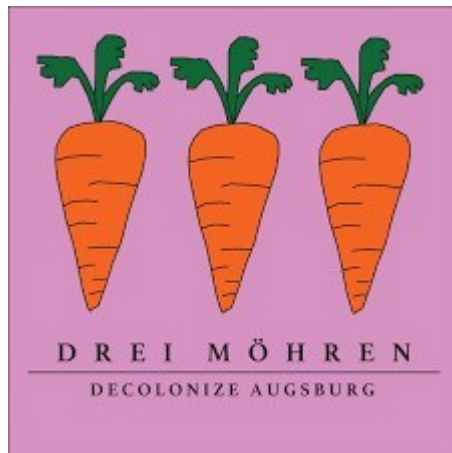


¹<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/europa-zwischen-kolonialismus-und-dekolonisierung-338/283652/karten/>

Name:

6c, GSP, 19.4.2024

Bildmaterial „Koloniales Erbe“



¹Jugendgruppe Amnesty Augsburg (2019)

²Tagesspiegel (2023, September 10)

Name:

6c, GSP, 19.4.2024

Arbeitsblatt I.

1.1. Wie wird die indigene Bevölkerung „Süd-West-Afrikas“ von den Europäer:innen gesehen?
Sammle Eindrücke.



1.2. Wie wird von Seiten der Kolonialherrscher (Europäer:innen) Macht ausgeübt und gefestigt?
Sammle Eindrücke.



Name:

6c, GSP, 19.4.2024

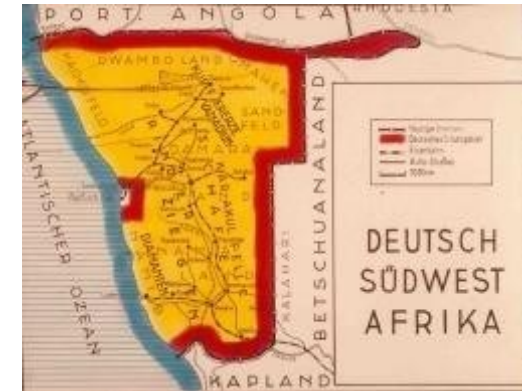
Arbeitsblatt II.

Wie wird die deutsche koloniale Vergangenheit heute wahrgenommen?

Wie stehst du dieser Vergangenheit und dem Umgang damit gegenüber?

Gib deinem Essay einen Titel.

Schreibe mindestens 180 Wörter.

[illegible]

Was fällt dir ein, wenn du "Kolonialismus" hörst?

Sklaverei

Unterdrückung

Wie schelcht es der indigenen bevölkerung afrikas ging, bezüglich sklaverei und dessen folgen

Dreieckshandel (Amerika, Europa, Afrika),

Kolonialherrscher

France, Britain, Germany,...African- , Asian- countries

Imperialismus, Europäisierung der Welt, Afrika, sklaverei,

Verschiedene Kolonien die schlechter behandelt worden sind als andere

Staaten, ihre Kolonien und kolonialen Stützpunkte

Großbritannien	Niederlande	Grenze (1914) interne Grenze
Frankreich	Dänemark	
Deutschland	Spanien	

Abkürzungen

B. Belgien	N. Niederlande	1 Kaimaninseln	7 Antigua und Barbuda	14 St. Vincent und die Grenadinen	21 São Tomé
Betsch. Betschuanaland	Ny. Nyassaland	2 Guantánamo	8 Curaçao en Onderhorigheden	15 Barbados	22 Annobón
Br. Brunei	Rhod. Rhodesien	3 Turks- und Caicosinseln	9 Guadeloupe	16 Grenada	23 Rio Muni
Dän. Dänemark	Togol. Togoland	4 Puerto Rico	10 St. Kitts und Nevis	17 Trinidad u. Tobago	24 Französisch

ariaismus: A

© mi-kartographie, Gotha 2018

0 3 000 km

2

14

Was fällt dir ein, wenn du "Kolonialismus" hörst?

Kolonien, Inbesitznahme
Sklaverei

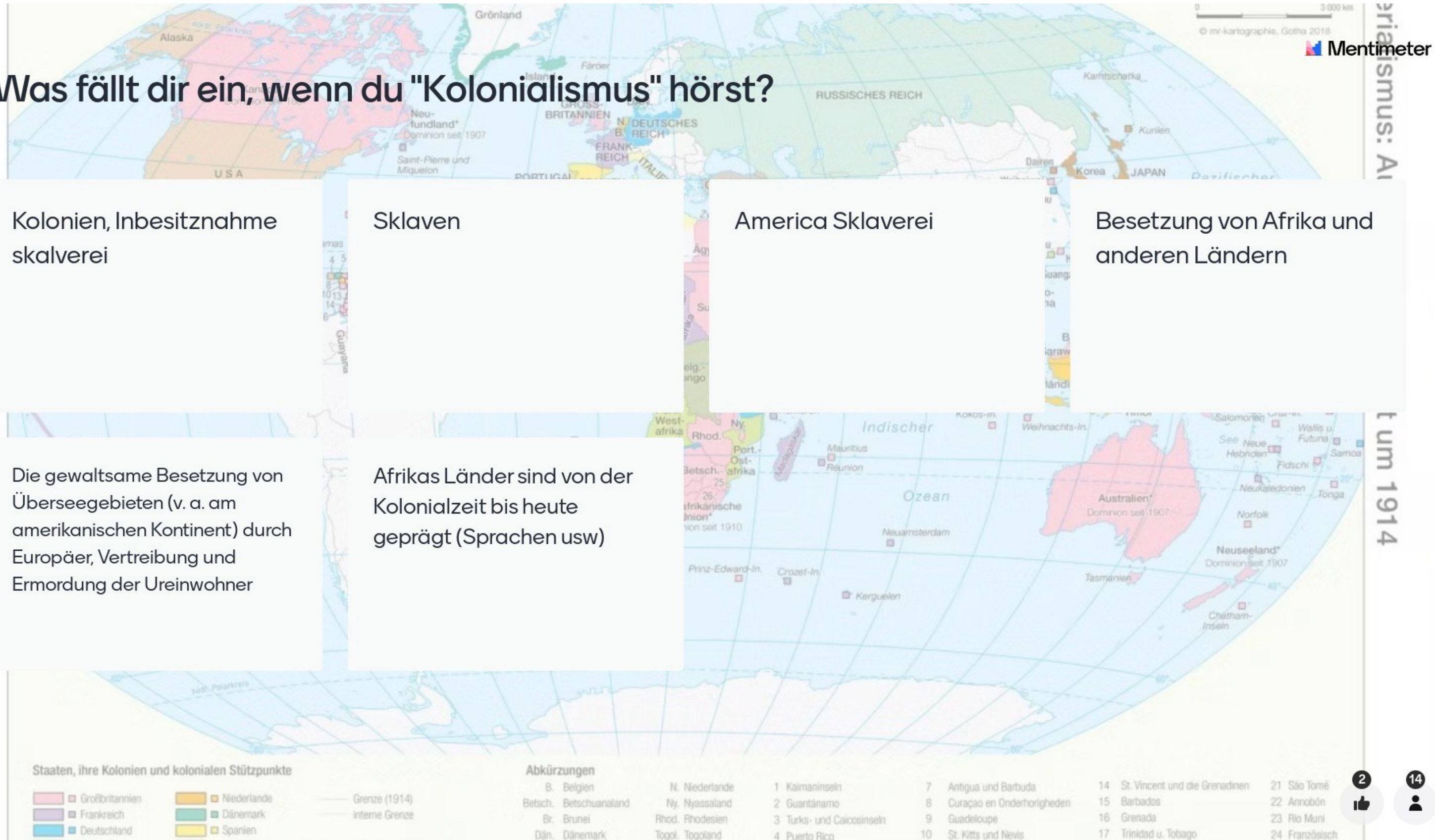
Sklaven

America Sklaverei

Besetzung von Afrika und
anderen Ländern

Die gewaltsame Besetzung von
Überseegebieten (v. a. am
amerikanischen Kontinent) durch
Europäer, Vertreibung und
Ermordung der Ureinwohner

Afrikas Länder sind von der
Kolonialzeit bis heute
geprägt (Sprachen usw)



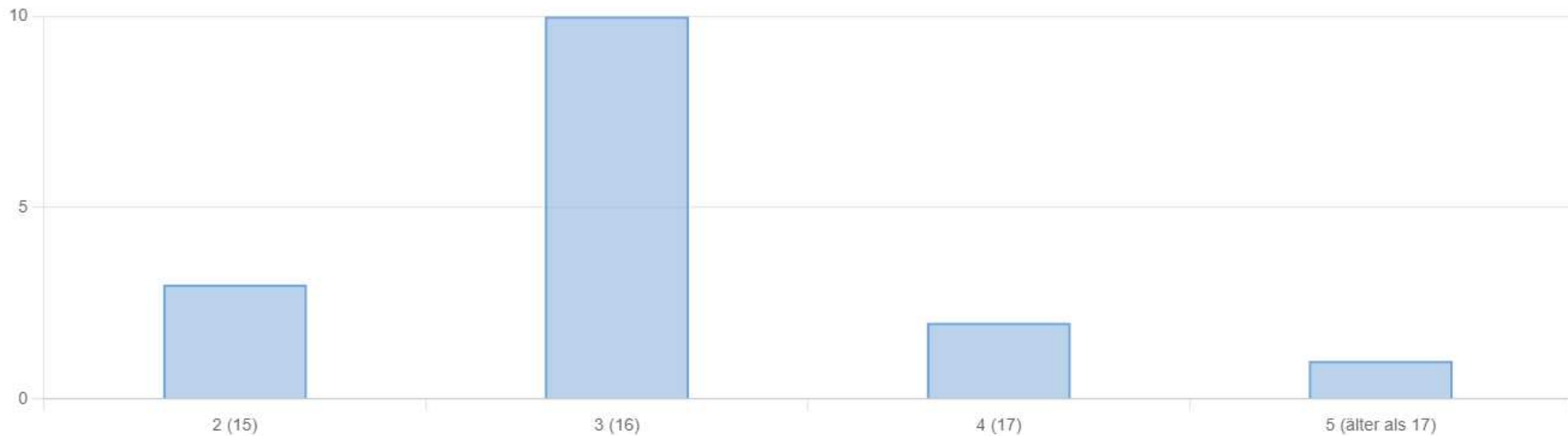


Wie alt bist du?

16 von 16 Befragten antworteten auf diese Frage

Durchschnittswert

3.06





Wie würdest du dein Interesse einschätzen?

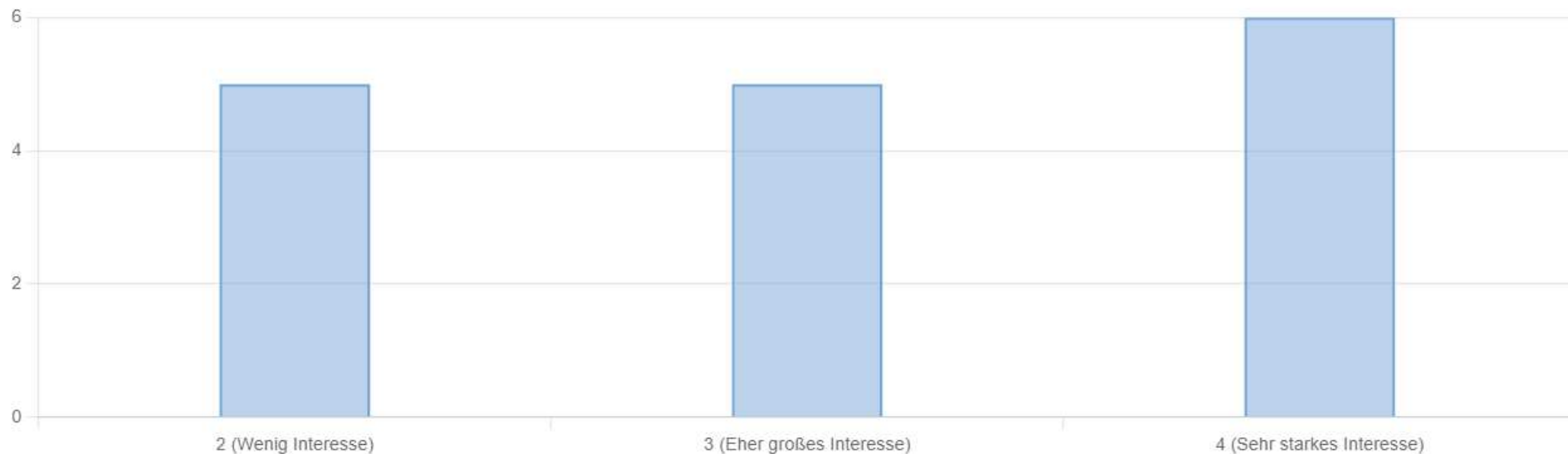
16 von 16 Befragten antworteten auf diese Frage

Durchschnittswert

3.06

1. Geschichte in der Schule

1 von 4 < >





3



Wie neu ist dieses Thema für dich?

16 von 16 Befragten antworteten auf diese Frage

Durchschnittswert

2.94



1

1 von 1



10

5

0

2 (Wenig zuvor gehört)

3 (Einiges schon gehört)

4 (Schon viel gehört)





Findest du, dass Bildung deine Zukunft fromt?

16 von 16 Befragten antworteten auf diese Frage

Durchschnittswert

3.44

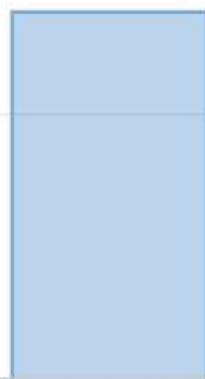
10

5

0

3 (Eher schon.)

4 (Absolut.)





Welche elektronischen Geräte habt ihr zuhause?

16 von 16 Befragten antworteten auf diese Frage

Rückmeldungen suchen

1 - 5 von 16 < >

Computer, Playstation, Handy

Handy, Tolino, Laptop

Computer, Küchengeräte, Handy, Playstation

Handy, Laptop

Handy, Computer, Ipad



6



Wie viele Bücher würdest du schätzen habt ihr zuhause?

16 von 16 Befragten antworteten auf diese Frage

Durchschnittswert

2.44



10

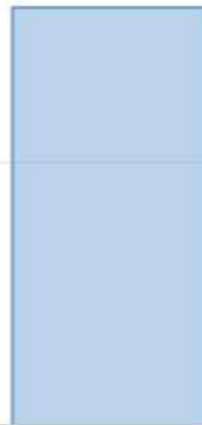
5

0

1 (1-50)

2 (51-100)

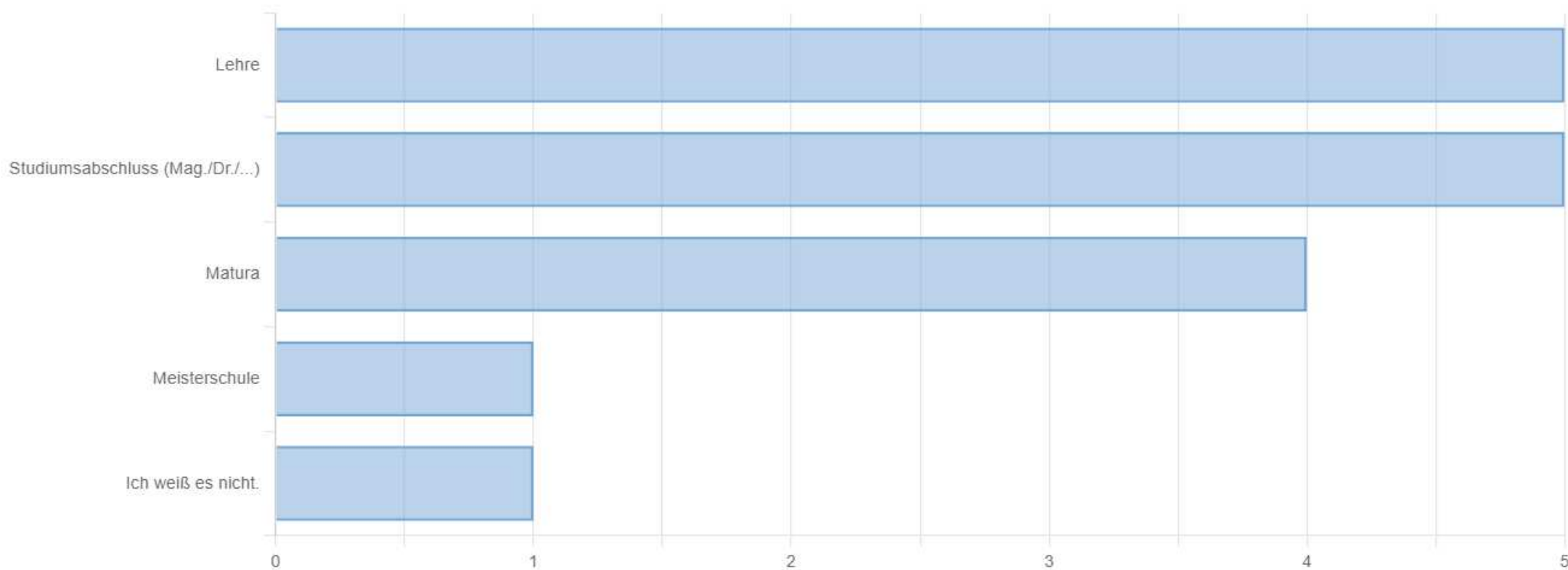
3 (mehr als 100)



? 7

Welchen Bildungsabschluss hat Elternteil 1?

16 von 16 Befragten antworteten auf diese Frage

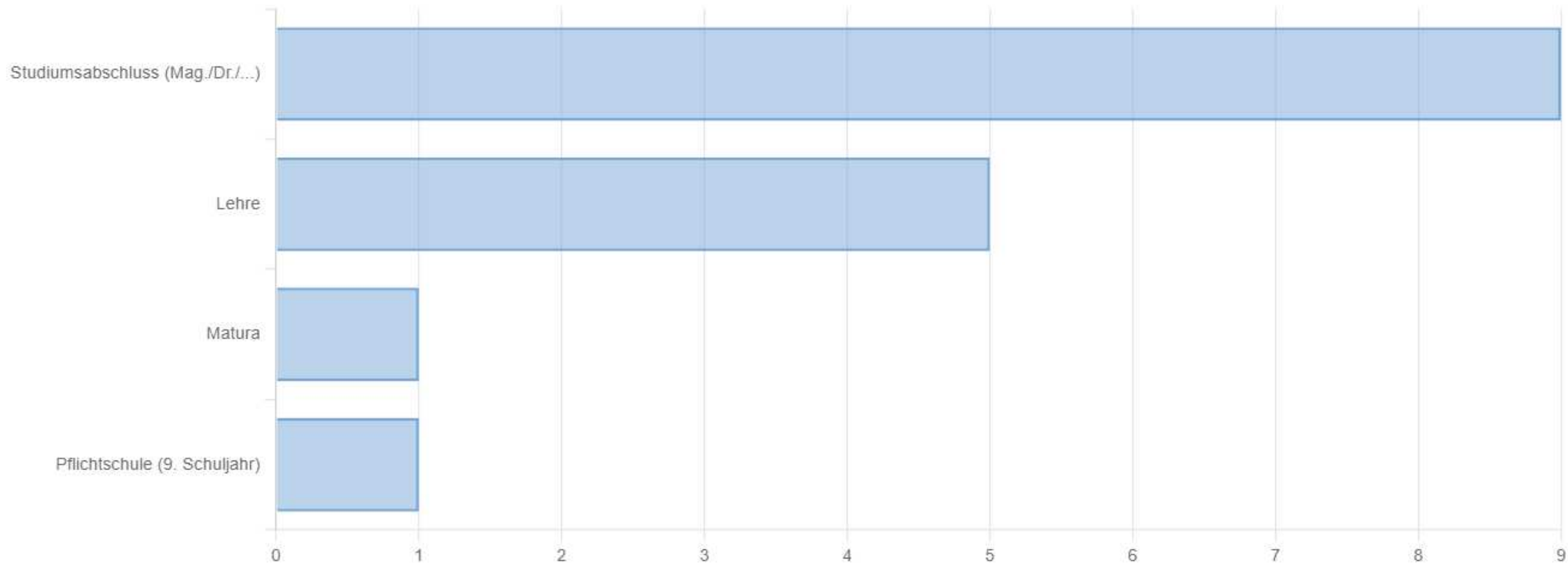




8

Welchen Bildungsabschluss hat Elternteil 2?

16 von 16 Befragten antworteten auf diese Frage





9

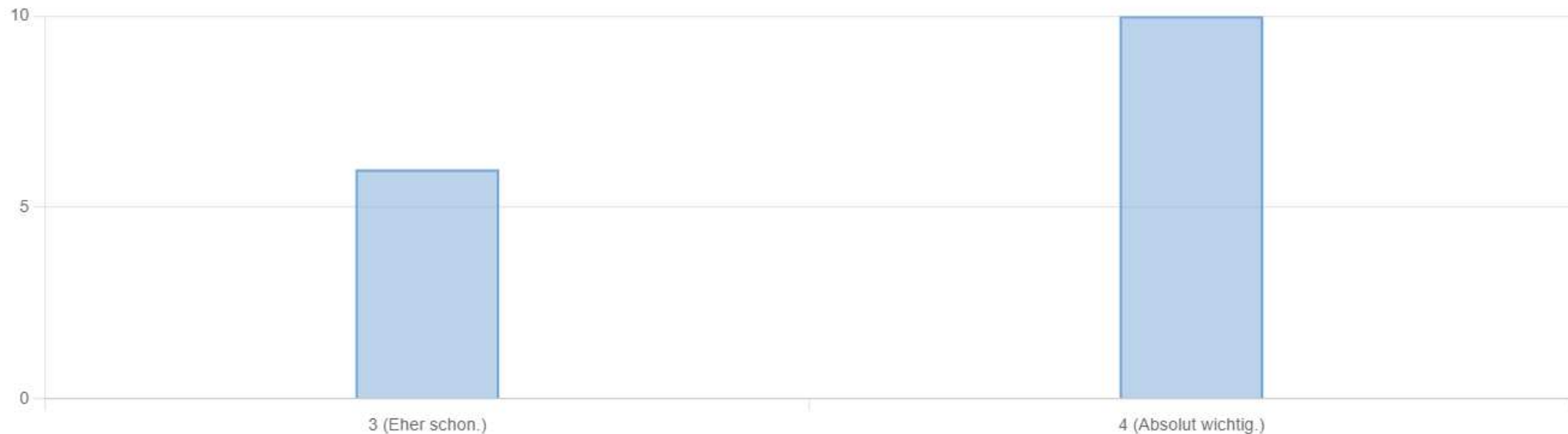


Würdest du sagen, dass deinen Eltern/Erziehungsberechtigten deine Bildung wichtig ist?

16 von 16 Befragten antworteten auf diese Frage

Durchschnittswert

3.63





10



Würdest du sagen, dass dir deine Bildung wichtig ist?

16 von 16 Befragten antworteten auf diese Frage

Durchschnittswert

3.50



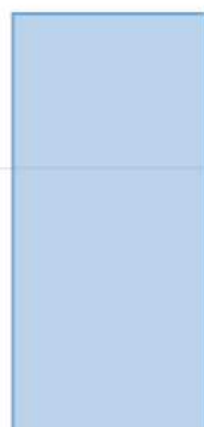
10

5

0

3 (Eher schon.)

4 (Absolut wichtig.)





Wie sehr freust du dich auf die Ferien?

16 von 16 Befragten antworteten auf diese Frage

Durchschnittswert

99.94

