



Die Darstellung Subsahara-Afrikas im deutschen Schulbuch

Gesellschaftslehre, Erdkunde, Geschichte
und Politik der Sekundarstufe I
(Gesamtschule) in Nordrhein-Westfalen

Kessete Awet
Die Darstellung Subsahara-Afrikas im
deutschen Schulbuch

Kesete Awet

Die Darstellung Subsahara- Afrikas im deutschen Schulbuch

Gesellschaftslehre, Erdkunde, Geschichte
und Politik der Sekundarstufe I
(Gesamtschule) in Nordrhein-Westfalen

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2018

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2018 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der
UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/86388799>).
Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86388-799-5
eISBN 978-3-86388-371-3
DOI 10.3224/86388799

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: Foto von Jan Drews – www.drewsjan.de
Satz: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Druck: paper&tinta, Warschau
Printed in Europe

„*Mißtraut gelegentlich euren Schulbüchern!* Sie sind nicht auf dem Berge Sinai entstanden, [...], sondern aus alten Schulbüchern, die aus alten Schulbüchern entstanden sind, die aus alten Schulbüchern entstanden sind, die aus alten Schulbüchern entstanden sind. Man nennt das Tradition. Aber es ist ganz etwas anderes.“¹

1 Kästner, 1958, S. 82.

Inhalt

Bilder	XII
Tabellen	XII
Widmung	XVI
Danksagung	XVII
Vorwort	XX
Einleitung	1
I Schulbuch und Schulbuchanalysen	4
1 Lehr- und Lernmittel	4
1.1 Lehr- und Lernmittel im Unterricht	4
1.2 Konkretisierung des Begriffs „Schulbuch“	5
2 Schulbücher im Bildungssystem und Zulassungsverfahren	8
2.1 Schulbuchzulassungsverfahren und -kriterien in der Bundesrepublik Deutschland	8
2.1.1 Grundlagen der Schulbuchzulassung	8
2.1.2 Zulassungsverfahren, Kriterien und Kritik	9
2.2 Schulbuchverlage und Beschränkungen im Zulassungsverfahren	10
2.2.1 Schulbuchverlage	10
2.2.1.1 Vertrieb von Schulbüchern	11
2.2.1.2 Beschränkungen der Schulbuchverlage im Zulassungsverfahren	11
2.2.1.3 Entwicklung eines Schulbuches	12
2.3 Exemplarische Beschreibung des Schulsystems in Nordrhein-Westfalen als charakteristischer Bestandteil des föderalen Systems in Deutschland	13
2.4 Schule als Umsetzungsorgan	15
2.5 Richtlinien und Lehrpläne für Gesellschaftslehre bzw. Geschichte, Erdkunde und Politik in der Sekundarstufe I der Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen	16
2.5.1 Inhalte der Richtlinien und Lehrpläne	16
2.5.2 Mögliche Subsahara-Afrika betreffende Inhalte in den Richtlinien und Kernlehrplänen	18

2.6 Forderungen der Schulbuchentwicklung im internationalen und nationalen Kontext	28
3 Das Schulbuch als Politikum	32
4 Schulbuchforschung: Methoden und Kritik	34
4.1 Stand der Schulbuchforschung	35
4.2 Methoden der Schulbuchanalyse und die Verbindung von quantitativen und qualitativen Methoden	37
4.3 Leistung und Grenzen der Schulbuchanalyse	41
II Bisheriger Stand der Forschung über die Darstellung Subsahara-Afrikas in Schulbüchern	44
1 Schulbuchanalysen – Stand der Forschung	44
1.1 Forschungsarbeiten über Erdkunde- und Geschichtsschulbücher	44
1.2 Forschungsergebnisse über Musikschulbücher	58
1.3 Forschungsergebnisse über Religionsschulbücher	59
1.4 Forschungsarbeiten zu Schulbüchern in unterschiedlichen Fächern	64
1.5 Untersuchungen über die Vorstellungen von Subsahara- Afrika bei den Lernenden	65
2 Schlussfolgerungen	67
III Untersuchungsverfahren	70
1 Übersicht über das Verfahren	70
2 Hypothesen der Untersuchung	70
3 Die Auswahl des Untersuchungsmaterials	72
4 Die Untersuchungsmethode	73
5 Pretest/Datenerhebung	74
6 Entwicklung des Kategorien- und Kriteriensystems	75
7 Bildanalyse	78
8 Verwendung von Begriffen mit negativen Konnotationen	78
8.1 „Dritte Welt“	78
8.2 „Entwicklungsland“	79
8.3 „Schwarzafrika“/„Schwarzafrikaner/innen“/„Schwarze/r“	81
8.4 „Stamm“	82
8.5 „Naturvolk“	84
8.6 „Ethnie“	84

8.7 „Eingeborene“	85
8.8 „Häuptling“	86
8.9 „Hütte“, „Dschungel“, „Busch“, „Buschmann/-frau“	87
8.10 „Tradition“	88
9 Kategorien zur text- und bildbezogenen Analyse von Schulbüchern	89
9.1 Rassistische Darstellungen	89
9.2 Ethno-/Eurozentrische Darstellungen	95
9.3 Multiperspektivische Darstellungen	98
9.4 Defizit- oder ressourcenorientierte Darstellung	102
9.5 Problembehaftete, undifferenzierte oder neutrale Darstellungen	103
9.6 Vorurteile produzierende Darstellungen	104
9.7 Stereotype produzierende Darstellungen	105
9.8 Exotische Darstellungen	106
9.9 Sexistische Darstellungen	107
IV Auswertung der Texte und Bilder	110
1 Analyse der Texte	110
1.1 Texte zu Subsahara-Afrika	110
1.2 Subsahara-Afrika als „Haupt-“, „Neben-“ und „nicht zentrales Thema“	111
1.3 Texte mit und ohne konkret benannte Akteure/innen	112
1.4 Akteure/innen in Subsahara-Afrika	112
1.4.1 Namensnennungen von Subsahara- Afrikanern/innen	112
1.4.2 Darstellung der Kinder von Subsahara- Afrikanern/innen	113
1.4.3 Darstellung von erwachsenen Subsahara- Afrikanern/innen: Berufe, Ämter und Tätigkeiten	114
1.4.4 Darstellung von Europäern/innen: Berufe, Ämter und Tätigkeiten	116
1.4.5 Darstellung von anderen Akteuren/innen	119
1.4.6 Texte ohne konkret benannte Akteure/innen	121
1.5 Anteile von Einzelthemen	121
1.6 Darstellungen der Akteursgruppen und der offenen Texte	124
1.7 Analyse der Text-Sinneinheiten nach Themenfeldern	126
1.7.1 Begriffe zur Beschreibung von Subsahara-Afrika	143
1.7.2 Rassistische Darstellungen	151

1.7.3	Ethno-/eurozentrische Darstellungen	153
1.7.4	Multiperspektivische Darstellungen	158
1.7.5	Defizitorientierte Darstellungen	161
1.7.6	Ressourcenorientierte Darstellungen	165
1.7.7	Problembehaftete Darstellungen	168
1.7.8	Undifferenzierte Darstellungen	170
1.7.9	Neutrale Darstellungen	173
1.7.10	Vorurteile produzierende Darstellungen	174
1.7.11	Stereotype produzierende Darstellungen	178
1.7.12	Exotische Darstellungen	181
1.7.13	Sexistische Darstellungen	185
2	Lücken in den Schulbüchern – am Beispiel des Themenfeldes „Kolonialismus“	188
2.1	Voreuropäische Geschichte	189
2.2	Europäischer Handel mit Versklavten	190
2.2.1	Kirche und Versklavung	192
2.2.2	Widerstand von Versklavten	193
2.3	Kolonialismus	194
2.3.1	Kolonialer „Landerwerb“	194
2.3.2	Kolonialsprache	195
2.3.3	Kolonisierte und ihre Handlungsmöglichkeiten	196
2.3.4	Widerstand gegen den Kolonialismus	196
2.3.5	Afrika bzw. Subsahara-Afrika im Zweiten Weltkrieg	197
2.3.6	Politische Entwicklungen nach dem Zweiten Weltkrieg	199
2.3.7	Unabhängigkeitsbewegungen und Unabhängigkeitswerdung	200
2.3.8	Die postkoloniale Theorie	200
2.4	Kulturelle Deformationen	201
2.5	Ansatz der „kritischen Weißseinsforschung“	202
2.6	Zusammenfassung	203
3	Bildanalyse	204
3.1	Bilder in Schulbüchern	204
3.2	Bedeutung von Bildern	204
3.3	Stand der Forschung zur Bildanalyse – exemplarische Ergebnisse	206
3.4	Auswertungen der Bilder	209
3.4.1	Fotos	209
3.4.2	Einzelbeispiele für das Zusammenwirken von Fotos und Texten	221

3.4.3	Zeichnungen: Karikaturen und zeichnerische Darstellungen	225
3.4.4	Einzelbeispiele für das Zusammenwirken von Karikaturen und zeichnerischen Darstellungen und Texten	231
3.4.5	Welt- und Landkarten	234
3.4.6	Anthropologisch-naturwissenschaftliche Funde und Kunst aus Ländern des Subsahara-Afrikas	237
3.5	Zusammenfassung	238
4	Überprüfung der Hypothesen in Bezug zur bisherigen Forschung	238
V	Fazit und Empfehlungen für zukünftige Schulbücher	245
1	Zusammenfassung der Analyse	245
2	Warum andere Darstellungsarten in Schulbüchern?	250
2.1	Sollten auf Subsahara-Afrika bezogene Darstellungen größere Anteile erhalten?	251
2.2	Kriterien der interkulturellen Didaktik	251
2.3	Multiperspektivität als didaktisches Prinzip	252
2.4	Universalgeschichte	255
2.5	Unterricht als antirassistische und gegen Ethno-/Eurozentrismus gerichtete Erziehung	256
3	Wege zu Neuerungen	257
VI	Schlussbemerkung	260
	Verzeichnis der ausgewerteten Schulbücher.....	261
	Literatur	263
	Internetquellen	281

Bilder

Bild 1	Familie in Kenia	222
Bild 2	Migration als Folge der Globalisierung	223
Bild 3	Albert Schweitzer im Hospital in Lambarene im Staat Gabun	224
Bild 4	Karikatur zum Thema Hunger	232
Bild 5	Szene aus der Tintenfassgeschichte im Struwwelpeter	233

Tabellen

Tabellen zum Stand der Forschung

Tabelle 1 und 2	Synopse der Schulbuchanalysen und Synopse der Untersuchungen über die Lernenden DOI: 10.3224/86388799A	
-----------------	--	--

Textbezogene Tabellen

Tabelle 3	Alle im Schuljahr 2009/10 für die Sekundarstufe I zugelassenen Schulbücher zum Thema	72
Tabelle 4	Verzeichnis der in den untersuchten Schulbüchern behandelten Themenfelder	75
Tabelle 5	Verzeichnis der Kategorien, denen die Darstellungen in den Schulbüchern zuzuordnen waren	77
Tabelle 6	Anteil der Texte über Subsahara-Afrika in den Schulbüchern verschiedener Fächer	111
Tabelle 7	Absolute Häufigkeiten der in den untersuchten Schulbüchern genannten Berufe, Ämter und Tätigkeiten von Subsahara-Afrikanern/innen	115
Tabelle 8	Absolute Häufigkeiten der in den untersuchten Schulbüchern genannten Berufe, Ämter und Tätigkeiten von Europäern/innen	117
Tabelle 9	Verteilung der Themengebiete	122
Tabelle 10	Darstellungen der Akteursgruppen und Texte ohne konkret benannte Akteure/innen in den einzelnen Themenbereichen	124

Tabelle 11	Kategorien-Einordnung der Text-Sinneinheiten in die Analyse (mit und ohne Mehrfachzuordnungen)	127
Tabelle 12	Thematische Auflistung nach den Bewertungskategorien	128
Tabelle 13	Themenfeld „Landleben, Landwirtschaft und Umwelt“ ...	130
Tabelle 14	Themenfeld „Armut, Krisen und Katastrophen“	131
Tabelle 15	Themenfeld „Kolonialismus“	131
Tabelle 16	Themenfeld „Wirtschaft“	132
Tabelle 17	Themenfeld „Gesundheitswesen/HIV/Aids“	133
Tabelle 18	Themenfeld „Menschenrechte“	134
Tabelle 19	Themenfeld „Bildungswesen“	134
Tabelle 20	Themenfeld „Politische Entwicklungen“	135
Tabelle 21	Themenfeld „Kriege“	137
Tabelle 22	Themenfeld „Anthropologisch-naturwissenschaftliche Funde“	138
Tabelle 23	Themenfeld „Infrastruktur“	138
Tabelle 24	Themenfeld „Demographische Faktoren“	139
Tabelle 25	Themenfeld „Kultur“	140
Tabelle 26	Themenfeld „Industrialisierung“	141
Tabelle 27	Themenfeld „Religionen“	141
Tabelle 28	Themenfeld „Sprachen“	142
Tabelle 29	Verwendete Begriffe in Bezug auf Subsahara-Afrika	143

Bildbezogene Tabellen

Tabelle 30	Fotos und bildhafte Darstellungsweisen	209
Tabelle 31	Ethno-/Eurozentrismus fördernde Kategorien	209
Tabelle 32	Multiperspektivität fördernde bzw. ermöglichende Kategorien	210
Tabelle 33	Darstellungsthemen	211
Tabelle 34	Krisenhafte Darstellungsthemen	212
Tabelle 35	Land und Stadt	212
Tabelle 36	Anteil der Subsahara-Afrikaner/innen mit Schuhen und ohne Schuhe	213
Tabelle 37	Mensch und Landschaft	213
Tabelle 38	Themenbereich „Vorkolonial- und Kolonialzeit“	214
Tabelle 39	Bekleidung von Subsahara-Afrikanern/innen	214

Tabelle 40	Gesichtsausdruck von Subsahara-Afrikanern/innen	215
Tabelle 41	Gesichtsausdruck von Europäern/innen	215
Tabelle 42	Bildlich dargestellte Minderheiten von Subsahara-Afrika	216
Tabelle 43	In Bild-Texteinheiten dargestellte Länder in Subsahara-Afrika oder Bezugnahmen darauf	216
Tabelle 44	Ernährungsstatus von Subsahara-Afrikanern/innen	216
Tabelle 45	Ernährungsstatus von in Subsahara-Afrika lebenden Europäern/innen	217
Tabelle 46	Aktionsstatus von Subsahara-Afrikanern/innen	217
Tabelle 47	Aktionsstatus von Europäern/innen	217
Tabelle 48	Erscheinungsbild von Subsahara-Afrikanern/innen	218
Tabelle 49	Erscheinungsbild von Europäern/innen	218
Tabelle 50	Altersstatus und Zahl der dargestellten Personen	218
Tabelle 51	Kolonisierte/Kolonialisten	219
Tabelle 52	Vorkommende Tätigkeiten/Berufe	220
Tabelle 53	Gewichtung von Haupt- und Nebenthema	221
Tabelle 54	Art und Weise der Darstellungen	225
Tabelle 55	Verhältnis von farbigen zu nicht farbigen Darstellungen	226
Tabelle 56	Ethno-/Eurozentrismus fördernde Kategorien	226
Tabelle 57	Multiperspektivität fördernde bzw. ermöglichende Kategorien	227
Tabelle 58	Zum Thema passende/unpassende Darstellungen	227
Tabelle 59	Kommentierung zum Dargestellten	228
Tabelle 60	Verhältnis von unkritischen zu kritischen Darstellungen	228
Tabelle 61	Darstellungen von Subsahara-Afrikanern/innen als aktiv, passiv oder neutral	228
Tabelle 62	Darstellungen von Europäern/innen als aktiv, passiv oder neutral	229
Tabelle 63	Dargestellte Themen	229
Tabelle 64	Bekleidung von Subsahara-Afrikanern/innen	230
Tabelle 65	Bekleidung von Europäern/innen	230
Tabelle 66	In den Beschreibungen und Darstellungen vorkommende Länder	230
Tabelle 67	Gewichtung von Haupt- und Nebenthema	231
Tabelle 68	Arten der geografischen Projektionen	234

Tabelle 69	Karten mit und ohne nationale Grenzen des Kontinents Afrika	235
Tabelle 70	Inhalte der geografischen Karten	235
Tabelle 71	Karten mit Länderschwerpunkten	236
Tabelle 72	Gewichtung von Haupt- und Nebenthema sowie kein Thema	236

Widmung

Diese Arbeit ist meiner Mutter (Tiblez Gaim Afle aus Adi Diblay/Eritrea) gewidmet, für ihre alles erdenkliche unnachgiebige Liebe, die stets mit Rat und Tat ihren Kindern zur Seite steht, die sich stets für das Glück ihrer Kinder einsetzt und dafür, dass sie ein Leben in Frieden, Gesundheit, eine gute Bildung und Zukunft bekommen. Im Namen meiner Geschwister möchte ich ihr von Herzen für alles, was sie für uns tut, danken (!), da wir ohne sie heute nicht da wären, wo wir sind.

Diese Dissertationsarbeit widme ich ebenso allen eritreischen Freiheitskämpfern/innen, die im Sinne des Volkes für ein unabhängiges und wahrhaft friedlich-demokratisches Eritrea gekämpft haben, von denen ein Teil ihr Leben dafür geopfert hat (wie meine beiden Onkeln Mahari und Wolderufael Gebremedhin) und allen Betroffenen, die in irgendeiner Form durch die jahrzehntelange eritreische Militär-Diktatur, bestehend seit 1991, leiden mussten und müssen.

Geeint in Vielfalt werden wir die Diktatur besiegen! Möge uns der Schöpfer helfen.

Danksagung

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Dissertationsarbeit, die im Oktober 2017 von der Fakultät Bildungswissenschaften der Universität Essen-Duisburg angenommen wurde.

Zuerst möchte ich Gott danken, der meiner Familie und mir Zeit unseres Lebens seine schützende Hand über uns gehalten hat. Dabei erinnere ich mich mit besonderer Dankbarkeit daran, dass er uns im Sommer 1983 auf der Flucht in den Sudan aus dem damaligen Bürgerkriegsland Eritrea im Fluss Mereb/Eritrea vor dem sicheren Tod bewahrte. Ebenso danke ich Gott für die Begleitung und Unterstützung in all den Jahren der Anfertigung der vorliegenden Arbeit.

An dieser Stelle möchte ich besonders Frau Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning (Erstreferentin) für ihre Betreuung der vorliegenden Dissertationsarbeit herzlich danken, dafür, dass sie mit regelmäßigen persönlichen Gesprächen und Telefonaten den ganzen Prozess der Forschungsarbeit begleitete. Ohne ihren fachkundigen Rat, konstruktive Kritik, nie ermüdende Diskussionsbereitschaft, sich mit meinen Themen auseinanderzusetzen und ihre Literaturhinweise wäre die Arbeit in dieser Form nicht zustande gekommen.

Ebenso gilt mein Dank an Frau Prof. Dr. Renate Nestvogel (Zweitreferentin) für ihre Lektüre, Begutachtung, Beteiligung am Disputationsgespräch sowie für die wichtigen Gesprächsimpulse in der Zeit der Veröffentlichung dieser Arbeit.

Durch das Stipendium der Friedrich-Ebert-Stiftung war es mir möglich, meinen Focus auf die Dissertationsarbeit zu legen. Die Freundlichkeit der Mitarbeiter/innen und die unbürokratisch Abwicklung gaben mir viel Raum und Zeit, um mich auf das Wesentliche zu konzentrieren. Dafür möchte ich Ihnen sehr danken!

Eine Dissertationsarbeit wie diese ist schwer ohne Unterstützung zu bewältigen. In der Vorbereitung und in der Erarbeitungsphase haben viele weitere Freunde/innen wertvolle Hinweise gegeben, denen ich zu Dank verpflichtet bin.

Meine tiefste Dankbarkeit gilt Bernhard und Ulla Fedler. Ihre unermüdliche und unermessliche Unterstützung hat es ermöglicht, dass diese Forschungsarbeit in der Form entstehen konnte. Bei Bernhard Fedler möchte ich mich zudem dafür bedanken, dass er als erster nahezu jede Seite las und mir seine Rückmeldungen gab, die für meine nochmalige kritische Auseinandersetzung wichtig waren. Ebenfalls möchte ich mich bei beiden besonders dafür bedanken, dass für mich ein Arbeits- und Schlafraum bereitgestellt wurde, in denen ich meine Recherchen und Erforschungen mit der nötigen Ruhe durchführen konnte. Gern erinnere ich mich auch an die vielen gemeinsamen Mitt-

agsmahlzeiten und Gespräche. Diese Möglichkeiten haben den Prozess dieser Arbeit um ein Vielfaches vereinfacht.

Die Erstellung der Kategorienbildung und Festlegung meiner methodischen Vorgehensweise ist in dankbarer Erinnerung mit einem Arbeitswochenende zusammen mit Sebastian Goecke verbunden, bei dem mich die intensiven Diskussionen und Argumentationen, auch über dieses Wochenende hinaus, für die Arbeit weiterbrachten. Ebenso gab er mir an vielen Stellen der Arbeit wichtige kritische Anmerkungen.

Insbesondere für das Lektorat bestimmter Textteile gilt mein besonderer Dank an Gerhard Remmert, Walter Kolbe und Petra Scholl.

Mein besonderer Dank für kritische Mithilfe geht ebenfalls an Ruth und Christoph Weber, Dominique Amehouho, Gudrun Schellenbeck und Dirk Löffelbein.

Mit Dankbarkeit denke ich auch an meine Doktoranden/innen-Gruppe, genannt „Erfolgsteam“ aus der Universität Duisburg-Essen zurück, bei der die vielen Kritikpunkte und der Austausch für mein weiteres Arbeiten hilfreich waren.

Ebenso geht mein aufrichtiger Dank an meine Frau Hellen Yehdego, unseren Sohn Amaniel, unserer Tochter Bet-El, an meinem Vater Kessete Gebremedhin, an meine Geschwister Ijob, Daniel, Bereket und der gesamten Großfamilie.

Besonders bedanken möchte ich mich bei Hanna und Heinz Stieglitz, die mich stets wie einen Sohn behandeln und besonders durch Ihre Gebete unterstützen. Sie haben mich während des langen Weges jederzeit solidarisch begleitet. Gerade sie gaben mir für das Erarbeiten und Beenden der Dissertationsarbeit die nötige Motivation und Kraft.

Meiner Frau und unseren Kindern danke ich, dass sie viel Verständnis dafür aufgebracht haben, dass sie häufig auf mich verzichten mussten. Das Wissen, dass meine gesamte Familie jeder Zeit ansprechbar ist, gab mir in Zeiten des Zweifels den nötigen Halt.

Moralische Unterstützung erfuhr ich durch Freunden/innen, denen mein herzliches Dankeschön gilt: Dazu gehören u. a. Ufuk u. Özlem Semerci, Safak Semerci, Lisa und Jakob Fedler, Ekila Lemvo-Bainski, Muudjacka Mvunuku, Lendo Kwuambo, Cecil Arndt, Oliver Schulten, Rea Mahari Andom, Tesfalem Debrezien (Debru), Nura Abraha, Binjam Gebreamlak und Kesete Yemane.

Meine Gedanken bei der Erstellung dieser Arbeit waren besonders bei den Menschen meiner großen Familie aus meinem geliebten und ersehnten Dorf Maylbus (Deki Kidisti Mariam Baeta Betekristian – Kinder der heiligen Maria Baeta Kirche), die auf ihrem Fluchtweg in Deutschland angekommen sind. Ich wünsche ihnen von Herzen, dass sie glücklich und erfolgreich werden, dass sie hier großartige Begleiter finden, die sie darin unterstützen, Deutschland als einen sie akzeptierenden Lebensmittelpunkt anzunehmen, dass ein Wiedersehen

mit den Herkunftsfamilien möglich wird und sie sich als Weltbürger zwischen den Kontinenten bewegen können.

Vorwort

Da für die vorliegende Forschungsarbeit mein persönlicher Hintergrund eine grundlegende Rolle spielt, möchte ich zunächst einige dafür wichtige Punkte meines biografischen Werdegangs vorstellen. Geboren wurde ich in Eritrea (Ost-Afrika) und lebte bis zu meinem achten Lebensjahr in dem Dorf Maylbus nahe der Stadt Mendefera (südliches Eritrea). Dort besuchte ich die Klassen 1 und 2 der Grundschule. Infolge des Unabhängigkeitskrieges von Eritrea (1961–1991), durch den sich das Land seine Souveränität gegenüber von Äthiopien erkämpfte, floh meine Familie. Mitte des Jahres 1983 führte uns die Flucht zunächst in den Sudan. Dort lebten wir bei meinem Onkel Uqubay Tesfazgi Mobaa und seiner Familie zweieinhalb Jahre, vorwiegend in Kassala, einer der größeren Städte des Landes. Wir mussten mehrere Monate in Flüchtlingslagern weit außerhalb der Stadt verbringen, da wir auf die dortigen Lebensmittelverteilungen durch internationale Hilfswerke angewiesen waren. In Kassala besuchte ich die Schule und erlebte dort das städtische Leben in seiner Vielfalt.

Als ich mit knapp elf Jahren im November 1985 als Asylsuchender nach Deutschland kam und dort die Gesamtschule besuchte, hat mich im Unterricht immer wieder die Darstellung von Subsahara-Afrika² irritiert, weil zwischen meiner Lebenserfahrung als Kind (Dorf- und Stadtleben) und den Darstellungen in den Schulbüchern Welten klafften. Daher bewegt mich das hier bearbeitete Thema nicht nur aus gesellschaftspolitischen, sondern auch aus persönlichen Gründen. Daneben waren mir unreflektiert geäußerte Meinungen, die sowohl Mitlernende als auch Lehrkräfte äußerten, oft unverständlich und fremd. Ich habe ursprünglich mehr Wissen über Subsahara-Afrika und die Unterschiedlichkeit seiner Länder und seiner Gesellschaften sowie ein respektvolles Interesse an einer Auseinandersetzung mit den dortigen Entwicklungen erwartet. Stattdessen erlebte ich eine große Uninformiertheit in Kombination

-
- 2 Die Verwendung der Bezeichnung „Subsahara-Afrika“ für diese Arbeit liegt darin begründet, dass im gesellschaftlichen Sprachgebrauch häufig der verallgemeinernde Begriff „Afrika“ benutzt wird, auch wenn damit die arabischen Mittelmeeranrainerstaaten im Norden Afrikas nicht gemeint sind. Zudem sind diese Länder in der vorliegenden Arbeit nicht Bestandteil der Untersuchung. Zu Subsahara-Afrika gehören 49 der 54 Länder und ca. 85 % der Bevölkerung des Kontinents Afrika. Daher führt der gewählte Ausdruck zu mehr Klarheit. Er stellt auch eine sinnvolle Alternative zu der auf die Hautfarbe fokussierenden rassistisch-diskriminierenden Bezeichnung „Schwarzafrika“ dar. Mit dem gleichen Argument werden die Begriffe „Subsahara-Afrikaner/in“ und „subsahara-afrikanische/r“ benutzt. Es ist darauf hinzuweisen, dass im allgemeinen Sprachgebrauch neben dem hier vorgestellten Begriff der Ausdruck „Afrika südlich der Sahara“ verwendet wird. Ebenfalls Gegenstand der Untersuchung sind Menschen, Themen und Projekte, die sich von außerhalb mit dieser Region beschäftigen.

mit Stereotypen³ und/oder Vorurteile produzierenden, ethno-/eurozentrischen, sexistischen, exotischen und rassistischen Vorstellungen.⁴

Als Lernender der Jahrgänge der Sekundarstufen I und II einer Wuppertaler Gesamtschule machte ich immer wieder die Erfahrung, dass das Thema Subsahara-Afrika im Unterricht eine marginale Rolle spielte. Diese Region wurde entweder nicht oder nur in bruchstückhaften Einzelperspektiven bearbeitet. All dies erzeugte in mir ein Gefühl von Ohnmacht, mangelnder Akzeptanz und fehlendem Respekt. Eine der Auswirkungen war, dass ich zurückhaltend gegenüber vielen Deutschen ohne Migrationsgeschichte wurde, da ich ihnen Vorurteile unterstellte. Wegen dieser Erlebnislage hatte ich Mühe, mir eine angemessene Selbstsicherheit als Schwarzer⁵ in der deutschen Gesellschaft zu erarbeiten. Auch heute noch erfahre ich diskriminierende Behandlungen, beispielsweise bei der Wohnungssuche oder durch verschiedene Institutionen. Das Standesamt hat meinen jetzigen Namen von „Awet Kessete“ zu „Kessete Awet“ festgelegt, weil es das eritreische Namensgebungsrecht nicht anerkennt, welches nur aus Namensketten besteht.

Durch Christiane Bainski⁶, eine Lehrerin meiner Schule und Adoptivmutter eines Freundes aus der Demokratischen Republik Kongo (DR Kongo), sowie den Lehrern Bernhard Fedler und Walter Kolbe erhielt ich außerhalb der Schule multiperspektivische⁷ Einblicke, nicht nur in europäische bzw. westliche⁸, sondern auch subsahara-afrikanische Sichtweisen der Geschichtsschreibung und ihre politischen Wertungen. Im Austausch mit ihnen, mit Christoph Weber (Vorstand der Aidshilfe Wuppertal), mit Sebastian Goecke, dem damaligen Leiter des Jugendzentrums Wuppertal-Elberfeld und heutigem langjährigen Geschäftsführer der „Wuppertaler Initiative für Demokratie und Toleranz e. V.“ sowie durch seinen Kollegen Oliver Schulten, wurde mein Blickfeld erheblich erweitert. Dadurch wurde es mir möglich, vor allem die gesellschaftliche, aber auch die persönliche Seite dieser Problematik zu diskutieren und konstruktiv zu bewältigen.

3 Der Begriff „Stereotyp“ wird in Kapitel III Abschnitt 9.7 näher erläutert.

4 Nähere Erklärungen zu den hier benutzten Begriffen finden sich in Kapitel III Abschnitt 9.

5 In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „Schwarz“ großgeschrieben, da dieser hier nicht nur als Merkmal der Hautfarbe, sondern auch als politisiert aufgefasst wird und auf diese Weise dahinter Menschen in gesellschaftlichen Unterdrückungs- und Machtstrukturen gesehen werden. Im Gegensatz dazu wird der Begriff „weiß“ kleingeschrieben, da er keine politische Selbstbezeichnung aus einer Situation der Gegenwehr beinhaltet. Sow, 2008, S. 19.

6 Ehemals Erdkunde- und Englisch-Lehrerin; seit 2003 Leiterin der „Kommunalen Integrationszentren“ – Hauptstelle Essen.

7 „Multiperspektivität“ wird in Kapitel III Abschnitt 9 näher definiert.

8 Mit „westliche Länder“ sind alle Industrie- und wirtschaftlich starken Länder Europas sowie die Länder USA, Kanada, Japan, Australien und Neuseeland gemeint.

Für die Idee der vorliegenden Dissertation spielten Gespräche mit dem oben erwähnten kongolesischen Freund Wa Buza Bambi Lemvo-Bainski eine wichtige Rolle. Er besuchte dieselbe Schule wie ich und hatte im schulischen und außerschulischen Alltag ähnliche Erfahrungen gemacht. Beispielhaft sei hier erwähnt, dass wir beide – in der Regel von Menschen deutscher Herkunft – häufig die Frage gestellt bekamen, ob wir miteinander „afrikanisch“ reden und uns bereits aus „Afrika“ kennen würden. Über solche Äußerungen wunderten wir uns, da eigentlich die Kenntnis darüber zu erwarten ist, dass eine „afrikanische Sprache“ nicht existiert – wie auch keine einheitliche europäische oder asiatische Sprache vorzufinden ist – und Afrika selbstverständlich kein Land, sondern ein aus 54 Ländern bestehender Kontinent ist. Auch bei der Abfassung der Arbeit gingen die Gespräche mit ihm weiter.

Während meiner Ausbildung zum Erzieher, des Studiums der Sozialpädagogik und meines Berufslebens nahm ich ebenfalls bei anderen Auszubildenden, Mitstudierenden, Hochschullehrern/innen und bei Kollegen/innen eine ausgeprägte Uninformiertheit über Subsahara-Afrika, seine Gesellschaften, seine divergierende Geschichte sowie die aktuellen differenzierten Entwicklungen und den Gebrauch diskriminierender Begriffe wie beispielsweise „Neger“ oder „Häuptling“ wahr. All diese vielfältigen Erfahrungen mit einer problematischen und oft von Unkenntnis geprägten Vorstellung über Subsahara-Afrika machten mir deutlich, dass immer noch abwertende Haltungen tradiert werden. Auch erlebe ich in pädagogischen Kreisen, dass zum Teil in der Reaktion auf die obigen, beispielsweise in Kinderbüchern, vorgefundenen diskriminierenden Begriffe und Stereotype ebenso wie in der eigenen Verwendung solcher Ausdrücke wie „Negerkuss“ nur wenig reflektiert wird. Auf entsprechende Ansprachen erfolgen oft beleidigte Reaktionen bzw. Verhaltensweisen, die ein weitgehendes Fehlen der Bereitschaft zu einer konsequenten Reflexion über diese Thematik erkennen lassen und somit im Widerspruch zum pädagogischen Berufsethos stehen.

Hinsichtlich der Fertigstellung dieser Arbeit ist zu erwähnen, dass meine persönliche Situation der letzten Jahre dadurch bestimmt war, dass ich von meiner Frau und unseren zwei Kindern (geboren 2011 u. 2013) in den Jahren 2010 – 2014 aufgrund der repressiven Ausreisebestimmungen der eritreischen Militärdiktatur getrennt leben musste. Die einzige Möglichkeit des familiären Kontaktes waren mehrere Reisen mit längerem Aufenthalt, bei denen ich mich stets mit kritischen Äußerungen zurückhalten musste, u. a. gegenüber den unbeschreiblichen Menschenrechtsverletzungen des Regimes. Diese Phase der Trennung war mit Angst besetzt und persönlich sowie zeitlich sehr belastend. Als sie Mitte 2014 nach Deutschland ausreisen durften, unterstützte ich sie nach Möglichkeit hier in einer völlig neuen Umgebung zurechtzukommen und den Alltag zu bewältigen. Hinzu kam, dass die Diktatur in Eritrea von Jahr zu Jahr unerträglicher wurde. Folglich nahm auch die Zahl der Geflüchtete zu. Einige Male waren unter den im Mittelmeer Ertrunkenen auch Menschen aus

meinem Dorf – darunter mein bester Freund aus meiner Kindheit (Hinza Teweldemedhin). Mit den Personen, denen es gelang nach Deutschland zu flüchten, darunter auch viele unbegleitete minderjährige Kinder und Jugendliche, sah ich es als meine Aufgabe an, für ihre Integration an verschiedenen Stellen ihrer Asylverfahren, wie beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge sowie den restlichen Alltag betreffend als Dolmetscher tätig zu werden. Zudem gehöre ich einem neugegründeten eritreischen Verein („Eritreischer Verein für Demokratie, Kultur und voneinander Lernen“) an, der sich u. a. ehrenamtlich für die Beratung und Integration der Geflüchteten einsetzt und sich deutschlandweit in der politischen öffentlichen Aufklärungsarbeit über die Diktatur Eritreas engagiert.

Während der Dolmetschertätigkeit, die ich u. a. für verschiedene Jugendämter ausübte, bekam ich insbesondere in den Jahren 2013-2016 die Notwendigkeit mit, dass neue Wohngruppen gebraucht werden. So sah ich es mit meinem eigenen Fluchthintergrund als sinnvoll an, in Kontakt mit den Behörden eine interkulturell-integrative Jugendwohngruppe zu gründen.

Dies alles geschah neben meiner Vollzeittätigkeit als Diplomsozialpädagoge in der Kinder- und Jugendhilfe und hat dazu geführt, dass ich für die Abfassung dieser Doktorarbeit deutlich länger benötigte als ursprünglich geplant.

Zurück zu den Schulbüchern: Es ist wichtig festzustellen, dass die Situation der Lernenden auch dadurch bestimmt wird, dass außerhalb der Schule in der allgemeinen Medienberichterstattung Subsahara-Afrika als Krisen- und Katastrophenregion dargestellt wird, bei der insbesondere der Anteil europäischer bzw. westlicher Länder an dieser Situation weitgehend verschwiegen bleibt und Initiativen aus Subsahara-Afrika zur Lösung von Problemen kaum Erwähnung finden.

Es leben immer mehr Kinder und Jugendliche mit einem Migrationshintergrund in Deutschland, so auch mit einem, der auf Subsahara-Afrika basiert. Sie sind inner- und außerhalb der Schule ähnlichen Erfahrungen ausgesetzt wie ich und können sich unter Umständen auch als ohnmächtig und geschichtslos empfinden. Dies wird auch durch das Projekt der Münchener „Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund“ aus dem Jahr 2009 verdeutlicht. In dem im Rahmen dieses Projekts erstellten Dokumentarfilm „PerspektivWechsel II – Schwarze Kinder und Jugendliche“ wird ihre Situation in Form von Interviews und eines Theaterstückes aufgezeigt. Darin äußern sich die Betroffenen über diskriminierende Erfahrungen sowohl in ihrem Alltag als auch in der Schule.⁹

Schulbücher haben innerhalb der Schule eine große Bedeutung für die Gestaltung des Unterrichts und für die soeben geschilderten Prozesse. Deshalb wurde in dieser Arbeit im Rahmen einer nationalen Schulbuchforschung

9 Sedlmeier, o. J., <http://www.mediendienste.info/leihmedien/details.asp?qTitleNumber=8499557> (Abruf: 23.02.2015).

untersucht, wie in den ausgewählten Schulbüchern, die in den Schuljahren 2009/10 in Nordrhein-Westfalen (NRW) für Gesamtschulen zugelassen waren, Subsahara-Afrika dargestellt wird. Dabei stieß ich auf eine Vielzahl – aus meiner Sicht – diskriminierender Verarbeitungen der Themen Subsahara-Afrika und Kolonialismus, Vorgeschichte des Kolonialismus, Unabhängigkeitsbewegungen, aktuelle Entwicklungen sowie auf die Verwendung kolonialer und unkorrekt verwendeter Begrifflichkeiten. Die reale Lebenswelt vieler Subsahara-Afrikaner/innen, wie ich sie persönlich und aus der Literatur erfahren habe, spiegelte sich in der Regel nicht wider.

Einleitung

Bei der Auseinandersetzung mit der Darstellung Subsahara-Afrikas in den Schulbüchern der Gesellschaftslehre, Erdkunde, Geschichte und Politik für die Sek. I liegt der Fokus auf 28 Schulbüchern, die für die Gesamtschule in NRW im Schuljahr 2009/10 zugelassen waren. Es gibt keine Angaben über die Häufigkeit und Intensität der Verwendung dieser Schulbücher im Unterricht. Maßgeblich für die Zulassung dieser Schulbücher, sowie auch derjenigen für das Schuljahr 2010/11 und teilweise für das Schuljahr 2011/12, waren die auch für die Gesamtschulen geltenden gymnasialen Richtlinien und Kernlehrpläne in NRW von 2007. Seit dem 01.08.2011 bestehen für die Klassen 5, 7 und 9 und seit dem 01.08.2012 für die Klassen 6, 8 und 10 der Gesamtschulen in NRW eigene, von den Gymnasien unabhängige, Richtlinien und Kernlehrpläne. Die ab dem Schuljahr 2011/12 und zum Teil ab 2012/13 auf der Grundlage der neuen Richtlinien und Kernlehrpläne zugelassenen Schulbücher konnten in der vorliegenden Arbeit nicht mehr berücksichtigt werden. Im Kap. I 2.5.2 wird aufgezeigt, dass es kaum wesentliche Unterschiede zwischen den Richtlinien und Kernlehrplänen aus 2007 und den derzeit gültigen, oben erwähnten, aus 2011 gibt. Von den 28 hier untersuchten Schulbüchern sind nach den neuen Richtlinien und Kernlehrplänen während der Beendigung der vorliegenden Studie für Gesamtschulen alle Schulbücher nicht mehr zugelassen.

Ein erster Überblick über die 28 einbezogenen Schulbücher zeigt deutlich, dass weiterhin die Darstellung Subsahara-Afrikas nicht nur in deutschen Schulbüchern, sondern auch in den Medien von Themen wie Unterentwicklung, Armut, Krieg, Katastrophen und Rückständigkeit geprägt ist und eine eher ländliche und einfache Lebensweise in den Vordergrund gestellt wird. Inzwischen leben jedoch Millionen Menschen in den Metropolen von Subsahara-Afrika. Die Geschichte der Länder in Subsahara-Afrika, die verschiedenen Kulturen und Religionen werden kaum thematisiert. Dabei wäre es aber von besonderer Wichtigkeit, die sehr unterschiedlichen Entwicklungen der jeweiligen Gesellschaften und Staaten nach der Kolonialzeit einer näheren Betrachtung zu unterziehen.

Stattdessen erlangen die Menschen in Europa – wie z. B. in Deutschland – nur unzureichende Informationen über die Grundzüge der Geschichte Subsahara-Afrikas und die dortigen aktuellen gesellschaftlichen und ökologischen Entwicklungen sowie die historischen und aktuellen Verflechtungen mit Europa und anderen Regionen.

Es ist davon auszugehen, dass Schulbücher ebenso entscheidende Faktoren für die Bildung und Meinungsbildung wie Eltern, Lehrende und andere Personen sind, die einen Einfluss auf Kinder und Jugendliche ausüben können. Auch kann davon ausgegangen werden, dass die Wirkungen von Schulbüchern über den Unterricht hinausgehen, da sie eine Aufbereitung des zur Verfügung stehenden Wissens darstellen, mit der die Vorstellungen von historischen Ent-

wicklungen sowie über soziale und politische Werte in einer Gesellschaft gepflegt und an die nächste Generation weitergegeben werden, wodurch sie auf die Konstruktion von Selbst- und Fremdbildern wirken können.

Mit der vorliegenden Arbeit wird unter Verwendung einer quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse der Subsahara-Afrika betreffenden Schulbuchtexte und -bilder ein Beitrag zur Schulbuchforschung geleistet. Die Darstellung dieser Region in ausgewählten Schulbüchern wird untersucht und die Behandlung dieses Themenkomplexes analysiert. Dabei wird auch herausgearbeitet, ob Subsahara-Afrika vorwiegend als problematisch beschrieben wird oder ob auch unproblematische Vorgänge bzw. erfolgreiche Lösungsstrategien aufgezeigt werden. Mit den daraus gewonnenen Ergebnissen werden Hinweise für eine sachgerechtere Gestaltung künftiger Unterrichtsmaterialien bezweckt. Aufgabe dieser Untersuchung ist es, bestehende Mängel deutlich zu machen, um dazu beizutragen, diese durch ein besseres Verständnis der Materie letztendlich auf der gesellschaftlich-politischen Ebene zu überwinden und eine Annäherung zwischen den Völkern Europas und Subsahara-Afrikas zu fördern. Dabei geht es nicht um Schuldzuweisungen, sondern vielmehr um die angemessene Berücksichtigung von Multiperspektivität, indem gesellschaftliche Prägungen, Denk- und Handlungsweisen bewusst gemacht und reflektiert werden, um eine höhere Befähigung zur Übernahme von sozialer Verantwortung zu erzielen.

Ebenso ist darauf hinzuweisen, dass auch Schulbuchautoren/innen der Beeinflussung durch eine Vielzahl von Faktoren wie Herkunft, Kultur, Religion, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen unterliegen. Grundlegend ist hierbei der methodische Umgang mit dieser Situation. Der Ansatz der Multiperspektivität ermöglicht es, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen. Dadurch erfolgt eine differenzierte Annäherung an die Realität. Den Lernenden sollte dabei vermittelt werden, dass es eine objektive Wahrheit nicht gibt. Die Bedeutung dieser Ziele wird vom weltweit bekannten Philosophen und Denker, dem buddhistisch-tibetischen Dalai-Lama wie folgt erläutert:

„Und schließlich ist es ganz wichtig, daß wir jeden Anflug, andere negativ darzustellen, aus dem Unterricht verbannen. Es gibt zweifellos auf der Welt Gegenden, in denen Intoleranz und Rassismus etwa im Geschichtsunterricht gefördert werden. Das ist selbstverständlich von Übel. Es trägt nichts zum Glück der Menschheit bei. Wir müssen unseren Kindern heute mehr denn je klarmachen, dass Unterscheidungen zwischen ‚meinem Land‘ und ‚deinem Land‘, zwischen ‚meiner Religion‘ und ‚deiner Religion‘ zweitrangig sind. Stattdessen müssen wir beharrlich verdeutlichen, dass dem eigenen Recht auf Glück nicht mehr Gewicht beigemessen wird als dem Recht anderer. Damit meine ich jedoch nicht, dass wir Kinder dahingehend erziehen sollen, dass sie ihre kulturellen und historischen *Wurzeln* aufgeben oder verleugnen. Ganz im Gegenteil: Es ist sehr wichtig, dass sie darin zu Hause sind. Es ist gut für Kinder, wenn sie ihr Land, ihre Religion, ihre Kultur

und so weiter lieben lernen. Doch wenn diese Liebe in engstirnigen Nationalismus, in Ethnozentrik und religiöse Überheblichkeit übergeht, wird es gefährlich.“¹⁰

Im Sinne dieser Gedanken des Dalai-Lama richtet sich die Untersuchung in der vorliegenden Arbeit vor allem an Multiplikatoren/innen aus dem Bildungsbereich sowie an allgemein gesellschaftspolitisch Interessierte.

Da die Arbeit bereits Ende 2015 fertiggestellt wurde, konnten die neueren Veröffentlichungen¹¹ nicht berücksichtigt werden.

Zur Übersicht wird im Folgenden der Aufbau der Arbeit dargestellt: In Kap. I „Schulbuch und Schulbuchanalysen“ werden der Untersuchungsgegenstand und der Forschungsbereich, in Kap. II wird der Stand der Forschung und in Kap. III werden das in der vorliegenden Arbeit eingesetzte Untersuchungsverfahren und die Aufstellung der für die Untersuchung relevanten Hypothesen sowie die Verwendung von Begriffen mit negativen Konnotationen in den Schulbüchern und die Kategorien, die für die text- und bildbezogene Analyse der Schulbücher herangezogen werden, erläutert. In Kap. IV „Auswertung der Texte und Bilder“ werden die Ergebnisse der Untersuchung wiedergegeben und es wird auf die daraus resultierende Überprüfung der damit untersuchten Hypothesen vor dem Hintergrund des bisherigen Stands der Forschung eingegangen. In Kap. V „Fazit und Empfehlungen für zukünftige Schulbücher“ findet eine detaillierte Zusammenfassung der erarbeiteten Ergebnisse mit Anregungen für die zukünftige inhaltliche Gestaltung von Schulbüchern statt. In den „Schlussbemerkungen“ von Kap. VI wird die Motivation für eine konsequente Umgestaltung der Schulbücher über Subsahara-Afrika unterstrichen.

10 Dalai Lama, 2004, S. 199 f.

11 Marmer, in: Fereidooni u. El, 2016, S. 557-572; Grindel, in: Bernhard/Grindel/Hinz et al., 2017, S. 117-136; Scholz, in: NDR.de; online im Internet: https://www.ndr.de/info/sendungen/das_forum/forum5064.pdf (Abruf: 27.08.2017).

I Schulbuch und Schulbuchanalysen

Für den Unterricht ist das Schulbuch nach wie vor von grundlegender Bedeutung,¹² wenn auch elektronische Medien eine zunehmend wichtigere Rolle spielen. Das Schulbuch steht für die Umsetzung und Kontinuität der von den einzelnen Kultusministerien in Deutschland vorgegebenen Lernziele.¹³ Seine Wichtigkeit zeigt sich insbesondere darin, dass sich im Sinne des Weltfriedens weltweit agierende Organisationen wie die „United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization“ (UNESCO – Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur) oder das ebenso weltweit anerkannte, in Deutschland ansässige, sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene engagierte, Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung sich damit intensiv befassen.¹⁴

Grundsätzlich ist auch zu berücksichtigen, dass außer der Weitergabe von Wissen in Schulbüchern auch Einstellungen vermittelt werden.

1 Lehr- und Lernmittel

Es wird allgemein zwischen Lehr- und Lernmitteln unterschieden. Darauf wird im Folgenden näher eingegangen.

1.1 Lehr- und Lernmittel im Unterricht

Lehrmittel werden von den Lehrenden verwendet, um die Vermittlung des Unterrichtsstoffs zu begleiten und zu unterstützen. Da sie nicht zulassungspflichtig sind, werden sie nur in wenigen Zulassungsverordnungen und ähnlichen Bestimmungen aufgeführt.¹⁵

Unter Schulbüchern, die einen Teil der Lernmittel ausmachen,¹⁶ werden Atlanten, Wörterbücher, Lernsoftware, Arbeitshefte u. Ä. subsumiert.¹⁷ Somit gehören auch digitalisierte, elektronische Unterrichtsmaterialien dazu.¹⁸ Zwi-

12 Bagoly-Simó, in: Knecht/Matthes/Schütze et al. 2014, S. 121.

13 Hiller, 2012, S. 124.

14 Auf sie wird im Einzelnen in Kap. I, Abschnitt 3.1 und Kap. I, Abschnitt 3.2 näher eingegangen.

15 Brandenburg, 2006, S. 9; Bollman-Zuberbühler/Keller/Totter, in: Doll/Frank/Fickermann et al., 2012, S. 177.

16 Brandenburg, 2006, S. 10.

17 Leppek, 2002, S. 1.

18 Astleitner, in: Doll/Frank/Fickermann et al., 2012, S. 101.

schen Lern- und Lehrmitteln kann nicht immer eine klare Grenze gezogen werden.¹⁹

1.2 Konkretisierung des Begriffs „Schulbuch“

Seit dem Ende des 18. Jahrhunderts sind Schulbücher zum dominierenden Unterrichtsmittel geworden.²⁰ Sie werden für ein Fach sowie für eine oder einige Jahrgangsstufen und Schulformen konzipiert. Die fachlichen Inhalte orientieren sich an den Richtlinien des jeweiligen Bundeslandes.²¹ Die von großen Teilen der Gesellschaft als Kulturgüter betrachteten Schulbücher werden von den Verlagen dagegen in erster Linie aus ökonomischem Interesse hergestellt.²² Schulbücher werden wie folgt definiert:

„Unter Schulbüchern versteht man eigens für den Schulunterricht entwickelte Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel. Sie enthalten Lerninhalte eines Faches oder Lernbereichs in systematischer, didaktisch oder methodisch aufbereiteter Form.

Sie können in allen Phasen des Lehr-Lern-Prozesses (Motivieren, Informieren, Üben, Anwenden) in der Schule oder bei Hausaufgaben eingesetzt werden. Diese *unterrichtsbegleitenden Schulbücher* können Leitmedium des Unterrichts sein. Sie sollten die wesentlichen Inhalte nach den neuesten Kenntnissen in anregender und gut verständlicher Form enthalten. Sie können den Schülern als Nachschlagewerk dienen und die Eltern über die Arbeit im Unterricht informieren.“²³

Bilder und Texte der Schulbücher stammen aus unterschiedlichen Quellen. Zur besseren Durchdringung der Inhalte werden ergänzende Aufgabenstellungen und Hilfen formuliert.²⁴ Immer mehr Schulbücher enthalten Links zu Aufgabenpools im Internet oder beiliegend eine CD Rom oder DVD oder werden als E-Books angeboten.²⁵ Die elektronischen Medien beeinflussen die Gestaltung der Schulbücher auch in der Weise, dass ihre Techniken der Seitengestaltung und der zunehmenden Visualisierung übernommen werden.²⁶

In der Regel erhalten Lehrende als Ergänzung zum Schulbuch weitere vertiefende Informationen in sogenannten Lehrerbänden,²⁷ die nach den jeweils im Unterricht verfolgten didaktischen und pädagogischen Zielsetzungen eingesetzt werden können.²⁸

19 Schreiber, in: Schöner/Schreiber/Sochatzy, 2013, S. 50.

20 Heinze, 2011, S. 21.

21 Becker, in: Schallenberger, 1973a, S. 14; Fröhlich, in: Bergmann/Fröhlich/Kuhn et al., 1997, S. 510 ff.

22 Hiller, 2012, S. 129.

23 Sandfuchs, in: Fuchs/Kahlert/Sandfuchs, 2010, S. 19.

24 Becker, in: Schallenberger, 1973a, S. 16.

25 Astleitner, in: Doll/Frank/Fickermann et al., 2012, S. 102.

26 Hiller, 2012, S. 304.

27 Hoppe, 2011, S. 17.

28 Becker, in: Schallenberger, 1973a, S.15.

Schulbücher sollen Lernende zu neuen Denk- und Handlungsweisen verhelfen. Sie sollen sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden dienen, indem sie nicht nur die Anforderungen der Fachwissenschaft, sondern auch der Fachdidaktik erfüllen.²⁹

Mit Schulbüchern werden die folgenden Ziele angestrebt:³⁰

- Steuerung des Lernprozesses
- Vermittlung des Wissens- und Erfahrungsbestandes einer Gesellschaft
- Wissensvermittlung zur Herbeiführung gewünschter Verhaltensweisen
- Beitrag zur gesellschaftlichen Integration
- Orientierung an den Vorgaben der Kultusbehörden.

Schulbücher dürfen keine konzeptionslose Ansammlung von Texten sein. Sie sollen Lehrenden die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts ermöglichen. Schulbücher erfordern erhebliche Zusatz- und Ergänzungsarbeit seitens der Lehrenden, vor allem in den Fällen, in denen historische Fakten unvollständig dargestellt werden, wodurch der Zusammenhang nicht mehr erkennbar ist.³¹

Schulbücher weisen folgende Bestandteile auf:

- von Schulbuchautoren/innen formulierte Texte
- Texte aus unterschiedlichen gegenwärtigen und historischen Quellen
- Materialien, die auf anschauliche Weise die Textinhalte ergänzen und bereichern wie Karikaturen, Fotos, Karten usw.
- Aufgaben, die in der Regel der selbstständigen Erarbeitung dienen, sowie Hilfestellungen zum Verständnis schwieriger Textstellen wie Glossare u. Ä.³²

Schulbuchtexte werden nach folgenden Aspekten ausgewählt:

- Sie sollen zum Diskutieren wie auch zum Nachdenken anregen.
- Es erfolgt kein Vorgriff auf Inhalte höherer Jahrgangsstufen.
- Sie sollen sprachlich und inhaltlich altersgemäß sein.
- Ihr Sprachstil soll eindeutig und verständlich sein.³³

Schulbücher sind deshalb für den Unterricht von großer Wichtigkeit, weil sie:

- die Grundlage für Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -nachbereitung bilden,
- die Art des Lernens und die Lernergebnisse beeinflussen,
- Aufgaben zur Verfügung stellen, mit denen Lernende Kompetenzen erreichen und Selbstständigkeit einüben können sowie
- partiell unterrichtsbedingte Defizite kompensieren können.³⁴

29 Heinze, in: Heinze/Matthes, 2005, S. 9 ff.

30 Rumesz, in: Wieczorek, 1995, S. 26.

31 Staudinger, in: Schallenberger, 1973b, S. 4.

32 Krümer, in: Depaepe/Van Gorp, 2009, S. 206; Pandel, in: Handro/Schönemann, 2011, S. 18.

33 Pandel, in: Handro/Schönemann, 2011, S. 21.

34 Astleitner, in: Doll/Frank/Fickermann et al., 2012, S. 102.

Da Schulbuchautoren/innen zur Einhaltung von Lehrplänen und Richtlinien verpflichtet sind, können Lehrende davon ausgehen, dass sie diese erfüllen, wenn sie ihren Unterricht auf einem Schulbuch aufbauen.³⁵ Schulbücher sind nicht nur die Grundlage für die Unterrichtsvor- und -nachbereitung der Lehrenden, sondern sie ermöglichen ihnen auch ein Improvisieren im Unterricht, da sie Teil des Materials sind, das von Lernenden mitzubringen ist.³⁶ Schulbücher sollen Wissen weitergeben, aber auch allgemeine pädagogische Ziele erfüllen, Haltungen vermitteln, wie den Grundstock für ein pluralistisches und gleichberechtigtes Zusammenleben legen.³⁷

„Das Schulbuch ist Produkt und [...] Produzent von Einstellungen und Verhaltensweisen einer Bevölkerung.“³⁸

Die Auswirkungen von Schulbüchern auf die Einstellungen von Lernenden können jedoch nicht genau gemessen werden.³⁹ Monoperspektivische Darstellungen können jedoch bei Lernenden Einstellungen entstehen lassen oder begünstigen, die beispielsweise dem Wert des gleichberechtigten Zusammenlebens widersprechen.⁴⁰ Von den Schulbüchern geht ein bedeutender Einfluss aus, da sie in der Regel über mehrere Jahre hinweg eingesetzt werden. Zu Aktualisierungen oder veränderten Neuauflagen kommt es meist erst, wenn mehrere Lehrende oder entsprechende Fachkonferenzen dies vorschlagen. Aufgrund der einzuholenden behördlichen Zulassungen und wegen der Abläufe in den Schulbuchverlagen vergeht in der Regel ein langer Zeitraum, bis das neu aufgelegte Schulbuch vorliegt.⁴¹

Die durch ministerielle Zulassungsstellen legitimierten Schulbuchverlage können großen Einfluss auf Lernende ausüben, weil sie Bilder und Textstellen auswählen, über Argumentationslinien entscheiden und letztendlich die einzelnen Seiten gestalten. Schließlich baut die Art und Weise, wie sich ihre Nutzer mit Problemstellungen auseinandersetzen und sich Wissen, aber auch Normen und Werte aneignen oder weitergeben, weitgehend auf diesen Darstellungen auf.⁴²

Schulbuchautoren/innen müssen auf der Basis des Grundgesetzes (GG) der Bundesrepublik Deutschland zu Werten Stellung beziehen, vor allem dann, wenn es um Kritik an undemokratischen Positionen und Verhaltensweisen geht. Zentrale Werte, die es zu vermitteln gilt, sind u. a. Sachlichkeit, Toleranz und Respekt.⁴³

35 Heinze, 2011, S. 21.

36 Hiller, 2012, S. 175.

37 Rumesz, in: Wiczorek, 1995, S. 26; Hiller, 2012, S. 124.

38 Rau, in: Schallenger, 1973a, S. 22.

39 Bönkost, 2014, 21 f.

40 Rau, in: Schallenger, 1973a, S. 22.

41 Hiller, 2012, S. 127.

42 A.a.O., S. 125.

43 Rau, in: Schallenger, 1973a, S. 24.

2 Schulbücher im Bildungssystem und Zulassungsverfahren

2.1 Schulbuchzulassungsverfahren und -kriterien in der Bundesrepublik Deutschland

Das Schulbuch und die Institution Schule haben für die Entwicklung der Gesellschaft und des Einzelnen große Bedeutung. Politische Entscheidungen prägen das Bild der Schule. Da die Gesellschaft einem ständigen Wandel unterliegt, werden auch geltende Normen und Werte entsprechend neu ausgehandelt.⁴⁴

2.1.1 Grundlagen der Schulbuchzulassung

Das Genehmigungsverfahren für Schulbücher in Deutschland beruht auf Art. 7 Abs. 1 des GG, demzufolge der Staat das gesamte Schulwesen beaufsichtigt. Dies gilt für die Leitung, Planung und Organisation der Schule sowie die Kontrolle der Lehr- und Lernmittel.⁴⁵

Aufgrund des föderalen Aufbaus der Bundesrepublik Deutschland haben die sechzehn Bundesländer die Hoheit über das Bildungswesen.⁴⁶ Die konkrete Zuständigkeit liegt bei den jeweiligen Kultusministerien, die aber grundsätzlich der parlamentarischen Kontrolle unterworfen sind.⁴⁷ Zum staatlichen Gestaltungsbereich der Bundesländer gehören dabei auch die Festlegung der Erziehungs- und Unterrichtsziele sowie die Bestimmung des Unterrichtsstoffs.

Grundsätzliche Vorgaben für die Regelung des Schulbuchzulassungsverfahrens wurden von der Ständigen Konferenz der Kultusminister/innen sowie -senatorinnen und -senatoren der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz) am 29.06.1972 beschlossen.⁴⁸ In diesem Beschluss mit der Nr. 490 der Kultusministerkonferenz wurden keine inhaltlichen Vorgaben formuliert, sondern festgelegt, dass die Einführung von Schulbüchern eine Angelegenheit der Bundesländer ist.⁴⁹

44 Hiller, 2012, S. 122; Höhne, 2003, S. 64 f.

45 Leppek, 2002, S. 1; Wiater, in: Heinze/Matthes, 2005, S. 51 f.

46 Stöber, in: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Eckert.Beiträge 2010/3, S. 1; online im Internet: http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/92/715816195_2016_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y (Abruf am 21.04.2011).

47 Müller, 1977, 203 ff.; Wiater, in: Heinze/Matthes, 2005, S. 51.

48 Hiller, 2012, S. 163; Leppek, 2002, S. 2; Stöber, in: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Eckert.Beiträge 2010/3, S. 3; online im Internet: http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/92/715816195_2016_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y (Abruf am 21.04.2011).

49 Leppek, 2002, S. 31.

In den Lehrplänen der sechzehn Bundesländer wird bestimmt, welche Themen und Lernziele vermittelt werden sollen. Um sechzehn verschiedene Ausgaben der Schulbücher zu vermeiden, werden von Redaktionsstäben in den Schulbuchverlagen die Schnittmengen und Gemeinsamkeiten der zu gestaltenden Inhalte ermittelt. Ziel ist es, die Vorgaben der Lehrpläne mehrerer Bundesländer möglichst in einer Ausgabe zusammenzuführen. Dabei ist aber auch noch zu berücksichtigen, dass die Lehrpläne in den Bundesländern zu verschiedenen Zeitpunkten geändert werden. Im Zulassungsverfahren wird kontrolliert, ob die Anforderungen des jeweiligen Lehrplans erfüllt werden. Da die meisten Schulbücher von Teams geschrieben werden, ist es erforderlich, dass die Autoren/innen inhaltlich, gestalterisch und didaktisch kooperieren können.⁵⁰

Die zugelassenen Schulbücher werden in Katalogen und Verzeichnissen zusammengetragen und veröffentlicht. Daraus werden an der entsprechenden Schule diejenigen Schulbücher ausgewählt, die in den jeweiligen Fächern verwendet werden sollen. Inwieweit Eltern und Lernende an diesem Ablauf beteiligt werden, regeln in jedem Bundesland eigene Verfahren.⁵¹

2.1.2 Zulassungsverfahren, Kriterien und Kritik

Juristische Bestimmungen legen fest, wie die Kontrolle der Schulbücher, also ihre Ablehnung oder Zulassung, vollzogen wird.⁵² Entscheidend ist die Eignungsprüfung durch bestellte Gutachter/innen. Im Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 29.06.1972⁵³ über die Richtlinien für die Genehmigung von Schulbüchern sind die beiden folgenden entscheidenden Auswahlkriterien genannt, die für alle Bundesländer gelten:

- a) Ein Schulbuch darf nicht gegen geltendes Recht verstoßen.⁵⁴
- b) Inhalte, Methoden und Didaktik von Schulbüchern müssen mit den geltenden Richtlinien und Lehrplänen übereinstimmen.

In einigen Bundesländern wurden zusätzliche Kriterien zur Begutachtung von Schulbüchern eingeführt.⁵⁵

50 Brandenburg, 2006, S. 12.

51 Leppek, 2002, S. 31.

52 Birk, in: Die Realschule. Zeitschrift Schulpädagogik und Bildungspolitik, 1984, S. 64.

53 Kultusministerkonferenz; online im Internet: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_06_29_Schulbuecher_Genehmigung.pdf, 29.06.1972 (Abruf am 21.04.2011).

54 Für dieses Pauschkriterium ist jedoch nur selten eine präzise Erklärung zu finden. Müller, 1977, S. 207.

55 Killus, 1998, S. 33; Leppek, 2002, S. 28; Stöber, in: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung. Eckert.Beiträge 2010/3, S. 5; online im Internet: http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/92/715816195_2016_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y (Abruf am 21.04.2011).

Während in Nordrhein-Westfalen und einigen anderen Bundesländern zentrale Genehmigungsverfahren existieren – in Berlin, Hamburg, Schleswig-Holstein und im Saarland ist dies definitiv nicht der Fall –, bleiben in manchen Bundesländern entsprechende Genehmigungsregelungen offen.⁵⁶ Insgesamt liegen in den wesentlichen Punkten weitgehende Übereinstimmungen bei den Kriterien der Zulassungsprüfung vor.⁵⁷

In den meisten Bundesländern findet eine Prüfung durch mehrere Einzelgutachter/innen statt, die in der Regel Lehrende sind. Es werden auch Mitarbeiter/innen der Landesinstitute für Bildung oder auch Vertreter/innen der Fachwissenschaft zu Gutachter/innen bestellt. In manchen Ländern sind Gutachterausschüsse vorgesehen.⁵⁸ Kritiker/innen sehen in der Schulbuchzulassung ein Mittel politischer Einflussnahme auf die Nutzung von Informationsmaterial in der Schule mit dem Ziel, das Denken der nachfolgenden Generationen zu lenken.⁵⁹ Daher verstehen sie das Verfahren als Kontrollmaßnahme.⁶⁰

Die Fachkonferenzen der Schulen wählen aus den zugelassenen Schulbüchern verschiedener Verlage aus.⁶¹

Aus den bisherigen Ausführungen ist zu erkennen, dass sich die Schulbuchverlage in dem aus den politischen Vorgaben und den Marktprinzipien abgesteckten Spannungsfeld behaupten müssen. Die daraus möglichen Interessenkonflikte können beispielsweise so aussehen, dass die rein wissenschaftsorientierte Aufbereitung von Schulbüchern dadurch eingeschränkt wird, dass Schulbuchverlage versuchen, sie durch grafische Vereinfachung verbraucherorientierter zu gestalten.

2.2 Schulbuchverlage und Beschränkungen im Zulassungsverfahren

2.2.1 Schulbuchverlage

Statistiken machen deutlich, dass der Marktanteil – und damit auch der Einfluss – der großen Schulbuchverlage ansteigt. Klett, Cornelsen und Wester-

56 Stöber, in: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung. Eckert.Beiträge 2010/3, S. 4, 12; online im Internet: http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/92/715816195_2016_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y (Abruf am 21.04.2011).

57 Fey/Neumann, in: Matthes/Schütze/Wiater, 2013, S. 61.

58 Brandenburg, 2006, S. 88.

59 Schöner, in: Schöner/Schreiber/Sochatzy, 2013, S. 66; Stöber, in: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung. Eckert.Beiträge 2010/3, S. 16; online im Internet: http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/92/715816195_2016_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y (Abruf am 21.04.2011).

60 Stöber, in: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung. Eckert.Beiträge 2010/3, S. 16; online im Internet: http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/92/715816195_2016_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y (Abruf am 21.04.2011).

61 Wiczorek, in: Wiczorek, 1995, S. 70.

mann erwirtschaften 90 % des Umsatzes auf dem Schulbuchmarkt, während die übrigen 10 % auf ca. 70 kleinere Verlage entfallen.⁶² Für Geschichtsschulbücher sind Cornelsen und Klett die größten Verlage, gefolgt von C. C. Buchner und Oldenbourg/bsv sowie den zusammengelegten Verlagen Diesterweg, Schroedel, Schöningh Schulbuchverlag und Westermann.⁶³ Viele Verlage engagieren sich im Online-Bereich. Bereits seit 1988 verkauft Cornelsen Unterrichts- und Lernsoftware. Über das Internet werden Materialien für den Schul- und den Nachhilfeunterricht zur Verfügung gestellt.⁶⁴

2.2.1.1 *Vertrieb von Schulbüchern*

Durch den demografischen Wandel ist der Absatzmarkt der Schulbuchverlage von sinkenden Verkaufszahlen betroffen.⁶⁵ So hatte beispielsweise 2006 der Umsatz mit Schulbüchern einen Anteil von 9 % am gesamten Buchhandel. Die Jahreseinnahmen aller Schulbuchverlage beliefen sich auf 490 bis 500 Mio. €. ⁶⁶ Im Jahr 2009 sank der Umsatz auf 460 Mio. €. ⁶⁷ Bis 2012 war ein Rückgang der Jahreseinnahmen aller Schulbuchverlage auf 426 Mio. zu verzeichnen. ⁶⁸ Das System der Lernmittelfreiheit ist dadurch eingeschränkt, dass sich der Staat an der Finanzierung immer weniger beteiligt. ⁶⁹

Zur Umsetzung der Verkaufsstrategie für ihre Schulbücher greifen die Verlage auf den Marketing-Mix zurück, dessen klassische vier Instrumente Produkt-, Distributions-, Preis- und Kommunikationspolitik sind. Diese sind nicht unabhängig voneinander zu betrachten, sondern erfüllen sowohl für die Marktforschung als auch die Marktgestaltung ihren Zweck. ⁷⁰

2.2.1.2 *Beschränkungen der Schulbuchverlage im Zulassungsverfahren*

Nach wie vor stellt das Schulbuch das wichtigste Medium in der Schule dar. Die Verlage stehen unter Konkurrenz- und Zeitdruck. ⁷¹ Das Zulassungsverfahren ist eine Folge des staatlichen Erziehungsauftrages. Es tangiert aber auch das Elternrecht. ⁷² Gegebenenfalls gibt das Kultusministerium Schulbuchtexte

62 Brandenburg, 2006, S. 52; Hiller, 2012, S. 291.

63 Hessenauer, in: Handro/Schönemann, 2011, S. 275.

64 Brandenburg, 2006, S. 23.

65 Hiller, 2012, S. 130.

66 Brandenburg, 2006, S. 62; Hessenauer, in: Handro/Schönemann, 2011, S. 275.

67 Hiller, 2012, S. 130; Verband Bildungsmedien; online im Internet: <https://bildungsklick.de/bildung-und-gesellschaft/meldung/schulbuch-und-bildungsverleger-fordernklares-statement-zum-schutz-des-urheberrechts/> (Abruf: 18.09.2011).

68 Schmit, 2014, S. 76.

69 Hoppe, 2011, S. 17; Verband Bildungsmedien; online im Internet: <https://bildungsklick.de/bildung-und-gesellschaft/meldung/schulbuch-und-bildungsverleger-fordernklares-statement-zum-schutz-des-urheberrechts/> (Abruf: 18.09.2011).

70 Hessenauer, in: Handro/Schönemann, 2011, S. 276.

71 Hiller, 2012, S. 129 u. Wieczorek, in: Wieczorek, 1995, S. 2.

72 Birk, 1984, S. 66.

mit der Maßgabe zurück, die Texte noch einmal zu bearbeiten. Dies geschieht beispielsweise dann, wenn das Ministerium mit bestimmten politischen Aussagen nicht einverstanden ist.⁷³

Für die Verlage ist das Zulassungsverfahren mit hohen Kosten⁷⁴ und einem enormen Zeitaufwand verbunden.⁷⁵ Daher sprechen sie sich aus ökonomischen Gründen für die Abschaffung des Zulassungsverfahrens aus. Solange dieses Verfahren jedoch vorgeschrieben ist, sind die Verlage daran interessiert, dass die Schulbücher in möglichst vielen Bundesländern genehmigt werden. Deshalb sind sie bestrebt, den Anforderungen verschiedener Kultusministerien gerecht zu werden. Die Schulbuchverlage halten die wenig kontinuierliche Schul- und Bildungspolitik der Bundesländer für weitaus problematischer als den Konkurrenzdruck.⁷⁶

Das Zulassungsverfahren dient dem Ziel, Fehler zu entdecken und Raum für Verbesserungen sowie Innovationen zu schaffen. Zudem soll verhindert werden, dass sich das Profitinteresse als dominierendes Motiv durchsetzt.⁷⁷ Nicht nur von den Schulbuchverlagen wird daran Kritik geübt, sondern auch von den Lehrenden, die sie aber nicht energisch genug vortragen, weil sie mit einem relativ geringen Aufwand zu anderen Materialien wechseln können.⁷⁸

Über die genehmigten Schulbücher geben das Amtsblatt und der Bildungsserver Auskunft.⁷⁹ Dem Verband der Schulbuchverlage ist es bisher weder gelungen Änderungen im Genehmigungsverfahren zu erreichen noch bei neuen Richtlinien und Lehrplänen mitzuwirken.⁸⁰

2.2.1.3 *Entwicklung eines Schulbuches*

Die Verlage arbeiten bei der Entwicklung eines Schulbuchs oft mit Arbeitsgruppen von Schulbuchautoren/innen zusammen, die zu einem großen Teil aus Lehrenden bestehen. In diesen in der Regel mehrstufigen Entwicklungsprozess fließen die geltenden Richtlinien und Lehrpläne als inhaltliche und pädagogisch-didaktische Vorgaben sowie die bereits eingeführten Schulbücher ein.⁸¹

73 Nonnenmacher, 1994, S. 7.

74 Stöber, in: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Eckert.Beiträge 2010/3, S. 12; online im Internet: http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/92/715816195_2016_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y (Abruf am 21.04.2011).

75 A.a.O., S. 18.

76 Hessenauer, in: Handro/Schönemann, 2011, S. 275.

77 Stöber, in: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Eckert.Beiträge 2010/3, S. 18; online im Internet: http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/92/715816195_2016_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y (Abruf am 21.04.2011).

78 Hoppe, 2011, S. 47.

79 Stöber, in: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Eckert.Beiträge 2010/3, S. 12; online im Internet: http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/92/715816195_2016_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y (Abruf am 21.04.2011).

80 Dauch, 1973, S. 50; Hiller, 2012, S. 164 u. 183.

81 Hiller, 2012, S. 142.

Zudem sind an der Erstellung u.a. Fachwissenschaftler/innen, Vertreter/innen der Wirtschaft und zivilgesellschaftlicher Gruppen wie Gewerkschaften, Kirchen und Verbände beteiligt. Dafür hat Höhne den Begriff der Diskursarena geprägt.⁸² Denn viele gesellschaftliche Akteure/innen sind am Schulbuch interessiert, da ihm neben anderen Publikationsorganen zurecht eine große Bedeutung zugemessen wird.⁸³

Bei der Arbeit an einem neuen Schulbuch sind nicht nur die bereits erfolgten, sondern auch die noch zu erwartenden Lehrplanänderungen sowie neue wissenschaftliche und fachdidaktische Erkenntnisse in den jeweiligen Fächern zu berücksichtigen. Weitere wichtige Faktoren, an denen sich die Produktion orientiert, sind die Konkurrenzsituation, die Entwicklung der Schülerzahlen, Finanzierungsfragen, die einzuhaltenden Vorschriften der Ministerien und die Einsatzfähigkeit in anderen Bundesländern. Über ein weitreichendes Kontaktnetz suchen die Verlage nach Schulbuchautoren/innen, Herausgebern/innen sowie Beratern/innen. Speziell für die zur Erstellung von Schulbüchern erforderlichen Tätigkeiten werden keine eigens dafür konzipierten Qualifizierungsprogramme und auch keine Weiterbildungen angeboten.⁸⁴ Hessenauer fordert deshalb:

„Wichtig wäre zu erfahren, wie Autoren, Herausgeber und Berater genau rekrutiert werden, welchen Hintergrund sie haben, welche Motive, Interessen, welche geschichtsdidaktischen Ansätze sie leiten?“⁸⁵

Bisherige Erhebungen führten vor allem zu Ergebnissen im biografischen Bereich. Dabei wurde festgestellt, dass Schulbücher hauptsächlich von männlichen Lehrenden geschrieben werden und dass die Zahl der Mittdreißiger in diesem Feld zunimmt.⁸⁶

2.3 *Exemplarische Beschreibung des Schulsystems in Nordrhein-Westfalen als charakteristischer Bestandteil des föderalen Systems in Deutschland*

Im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland liegt – wie bereits erwähnt – die konkrete Ausgestaltung der Bildungspolitik und somit die Auswahl und Zulassung der verwendeten Schulbücher im Verantwortungsbereich der einzelnen Bundesländer.⁸⁷ Als konkretes Beispiel wird im Folgenden das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen vorgestellt. Nach Art. 7 GG steht das

82 Heinze, 2011, S. 212; Hiller, 2012, S. 174; Höhne, 2003, S. 64 f.

83 Fey/Neumann, in: Matthes/Schütze/Wiater, 2013, S. 62.

84 Hessenauer, in: Handro/Schönemann, 2011, S. 276 f.

85 A.a.O., S. 278.

86 Ebd.

87 Renz, 2014, S. 103.

Schulwesen unter der Aufsicht des Staates. Entsprechende gesetzliche Regelungen sind ebenfalls in den Verfassungen der einzelnen Bundesländer enthalten.⁸⁸ So heißt es im nordrhein-westfälischen Schulverwaltungsgesetz in § 86 Abs. 1:

„Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Landes. Die Schulaufsicht umfasst die Gesamtheit der Befugnisse zur zentralen Ordnung, Organisation, Planung, Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens mit dem Ziel, ein Schulsystem zu gewährleisten, das allen jungen Menschen ihren Fähigkeiten entsprechende Bildungsmöglichkeiten eröffnet.“⁸⁹

Das öffentliche Schulsystem von Nordrhein-Westfalen (NRW) ist aus drei Schulstufen und neun Schulformen zusammengesetzt. Die Ersteren bauen von der Primarstufe (Grundschule) über die Sekundarstufe I (Sek.I) bis zur Sekundarstufe II (Sek. II) aufeinander auf. Zur Sek. I gehören neben der Haupt-, Real- und Gesamtschule die Sekundarschule⁹⁰ sowie das Gymnasium bis zur 10. Klasse bzw. das verkürzte Gymnasium bis zur 9.Klasse. Die Sek. II umfasst jeweils die Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule sowie des Berufskollegs.⁹¹

Mit Kernlehrplänen, Bildungsstandards, Lernstandserhebungen, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen wird ein gewisses Qualitätsniveau im Schulsystem gewährleistet. Mit der Setzung und Überprüfung von Standards werden die folgenden Ziele in der Primar- und Sekundarstufe des allgemeinbildenden Schulwesens verfolgt:⁹²

- „Transparenz der Leistungserwartungen und Leistungsergebnisse gewährleisten
- Schülerleistungen insgesamt und insbesondere im unteren Leistungsbereich verbessern – Basiskompetenzen aller Schülerinnen und Schüler sichern
- Förderorientierung in den Schulen stärken
- Chancengleichheit verbessern

88 Bundesministerium der Justiz, Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Art. 7, o. J. https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_7.html (Abruf: 01.10.2010).

89 BASS, 2014, S. 1/19.

90 Die Schulform der Sekundarschule besteht seit 2011. Sie wurde nach der Änderung der NRW Landesverfassung Artikel 10 durch eine Zweidrittelmehrheit von CDU, SPD und Bündnis 90/Die Grünen ermöglicht. Alle Lernmittel, die in den anderen Schulformen der Sek. I zugelassen sind, können auch in der Sekundarschule eingesetzt werden. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, o. J. a, <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Sekundarschule/> (Abruf: 04.05.2013).

91 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, o. J. b, <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/index.html> (Abruf: 16.01.2015).

92 Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2004, S. 9.

- Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse sichern
- Selbstständigkeit von Schule und systematische Rechenschaftslegung stärken⁹³

Durch die für alle Bundesländer obligatorischen Standards wird einheitlich ein durchschnittliches Anspruchsniveau für bestimmte Abschlüsse festgelegt. Deshalb gelten sie für alle Schulen, an denen entsprechende Abschlüsse erreicht werden können. Sie werden im Laufe der Zeit weiterentwickelt, um sie an neue Erkenntnisse und Anforderungen anzupassen. Auch die Kriterien für bestimmte Kompetenzstufen von Mindestanforderungen bis zu Spitzenleistungen werden davon abgeleitet.⁹⁴ In NRW wird die Erreichung der jeweiligen Bildungsstandards seit 2004 durch regelmäßige Lernstandserhebungen überprüft, um die qualitative Entwicklung sowohl des gesamten Schulsystems als auch einzelner Schulen, zuverlässig erfassen zu können.⁹⁵ Verschiedene Aspekte des Schulsystems können entweder intern oder extern auf fünf verschiedenen Ebenen evaluiert werden.⁹⁶ Durch die Kombination aller dieser Maßnahmen mit der sorgfältig abgestimmten Arbeit an Schulprogrammen und der Schulaufsicht kann eine umfassend wirksame Qualitätssicherung im Schulsystem realisiert werden.⁹⁷

2.4 *Schule als Umsetzungsorgan*

Bei den Reformbemühungen im Schulwesen der letzten Jahre galt ein besonderes Interesse der Förderung einer eigenverantwortlichen Schule, die selbst die möglichen Gestaltungsspielräume für die fachdidaktischen und allgemein erzieherischen Bildungsangebote erkennen und für die bestmögliche Entwicklung der Lernenden nutzen soll. Deshalb ist sie sowohl für die Einhaltung der in ihrem Bereich geltenden gesetzlichen Regelungen als auch für die systematische Verfolgung der innerschulischen Qualitätsentwicklung zuständig. Da hierbei aber externe Vorgaben im Sinne eines einheitlichen Schulsystems zu berücksichtigen sind, bleibt sie unter staatlicher Aufsicht. Zur Feststellung des Erreichens der grundlegenden Ziele sind deshalb nicht nur interne, sondern auch externe Kontrollen erforderlich. Somit sind die Schulen, Fachkonferenzen und einzelnen Lehrkräfte mit der Vereinbarung und Umsetzung geeigneter schul- und fachinterner sowie -übergreifender Maßnahmen zur wirksamen

93 Alles nach Ebd.

94 A.a.O., S. 11.

95 A.a.O., S. 16.

96 Deutscher Bildungsserver; online im Internet: https://www.bildungsserver.de/institution.html?institutionen_id=1115 (Abruf: 15.03.2015).

97 Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2004, S. 9.

Ressourcennutzung für den angestrebten Lernerfolg beauftragt.⁹⁸ Auf die geänderten Rahmenbedingungen wird durch⁹⁹

- „die Ausweisung und Fokussierung auf bis zum Ende der Sekundarstufe I verbindlich zu erreichende Standards,
- die Zuordnung erwarteter Kompetenzen und zentraler Inhaltsfelder zu den Jahrgangsstufen 5/6 sowie 7 bis 9,
- [und]
- die Bereitstellung eines Übersichtstableaus für die inhaltliche Abstimmung der Fachkonferenzen im Lernbereich Gesellschaftslehre angemessen reagiert.“¹⁰⁰

2.5 *Richtlinien und Lehrpläne für Gesellschaftslehre bzw. Geschichte, Erdkunde und Politik in der Sekundarstufe I der Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen*

2.5.1 Inhalte der Richtlinien und Lehrpläne

In NRW wurde ein Muster zur Qualitätsentwicklung und -sicherung entworfen, zu dessen zentralen Bestandteilen Kernlehrpläne gehören, die sich nach länderübergreifenden Bildungsstandards richten. Seit 2004 werden in NRW neue kompetenzorientierte Kernlehrpläne entwickelt.¹⁰¹ Sie

- „sind Lehrpläne, bei denen die erwarteten Lernergebnisse im Mittelpunkt stehen,
- beschreiben die erwarteten Lernergebnisse in Form von fachbezogenen Kompetenzen, die fachdidaktisch begründeten Kompetenzbereichen zugeordnet sind,
- zeigen, in welchen Stufen diese Kompetenzen im Unterricht in der Sekundarstufe I erreicht werden können, indem sie die erwarteten Kompetenzen am Ende ausgewählter Klassenstufen näher beschreiben,
- beschränken sich dabei auf wesentliche Kenntnisse und Fähigkeiten sowie die mit ihnen verbundenen Inhalte, die für den weiteren Bildungsweg unverzichtbar sind,
- bestimmen durch die Ausweisung von verbindlichen Erwartungen die Bezugspunkte für die Überprüfung der Lernergebnisse und Leistungsstände in der schulischen Leistungsbewertung und

98 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2007a, Vorwort u. S. 10. Hier und im Folgenden wird hauptsächlich auf den Kernlehrplan für das Gymnasium aus dem Jahr 2007 Bezug genommen, da der ausschließliche Kernlehrplan für die Gesamtschule erst im Februar 2011 erschienen ist. Sofern wichtige Änderungen bzw. Neuerungen aus dem Kernlehrplan für die Gesamtschule für die vorliegende Forschungsarbeit von Bedeutung sind, werden sie hinzugefügt.

99 Ebd.

100 A.a.O., S. 11.

101 A.a.O., S. 3.

- schaffen so die Voraussetzungen, um das definierte Anspruchsniveau an der Einzelschule sowie im Land zu sichern.“¹⁰²

Diese Lehrpläne ermöglichen den Schulen die Setzung eigener Schwerpunkte, da sie den Fokus auf die zentralen zu erreichenden Kompetenzen legen und Spielräume für eigene Ergänzungen oder Vertiefungen bleiben.¹⁰³

Zum Lernbereich Gesellschaftslehre zählen die Fächer Erdkunde, Geschichte und Politik/Wirtschaft.¹⁰⁴ Mit den Lehrplaninhalten wird die Vermittlung von Kompetenzen und Wertvorstellungen bezweckt, die für das Nachvollziehen gesellschaftlicher Realität sowie für die Mitwirkung im demokratischen Zusammenleben notwendig sind. Durch die Bearbeitung geschichtlicher, geografischer, politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Themen, Strukturen und Prozesse im Fachunterricht sollen die Lernenden in die Lage versetzt werden, sich im Alltag zurechtzufinden und in einer globalisierten Welt abwägen und handeln zu können.¹⁰⁵ Um diese Ziele zu erreichen, ist die Förderung der folgenden Kompetenzbereiche notwendig:

- „Sachkompetenz,
- Methodenkompetenz,
- Urteilskompetenz und
- Handlungskompetenz.“¹⁰⁶

Ihre konkrete Ausgestaltung wird in den Zusammenhängen der einzelnen Fächer entsprechend entwickelt. Daraus leiten sich die inhaltlichen und methodischen Grundlagen ab, auf denen die weiterführenden Bildungsbestrebungen in den Bereichen des wissenschaftspropädeutischen Lernens in der gymnasialen Oberstufe und der beruflichen Qualifizierung aufbauen.¹⁰⁷ Die im Rahmen der Gesellschaftslehre zu erwerbenden Kompetenzen sind:

- „de[r] Aufbau eines Orientierungs-, Kultur- und Weltwissens,
- die Entwicklung der eigenen Identität,
- die Wahrnehmung eigener Lebenschancen sowie
- die verantwortungsbewusste Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie an demokratischen Prozessen.“¹⁰⁸

102 A.a.O., S. 9; Dieses Zitat findet sich ebenfalls im Kernlehrplan für die Gesamtschule der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen aus 2011 für Gesellschaftslehre, Erdkunde, Geschichte, Politik auf S. 8.

103 A.a.O., S. 9 f.

104 Zum Fach „Politik“ ist anzumerken, dass der Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen den Zusatz „Wirtschaft“ enthält, der deshalb bei direktem Bezug mit erwähnt wird.

105 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2007a, S. 12 u. 14.

106 A.a.O., S. 13.

107 A.a.O., S. 14.

108 A.a.O., S. 12.

Im Zusammenhang mit der durch die Schulzeitverkürzung am Gymnasium notwendig gewordenen Lehrplanrevision wurden für die Fächer im Lernbereich Gesellschaftslehre (Erdkunde, Geschichte und Politik/Wirtschaft) an den dafür erforderlichen Kompetenzen orientierte Zielsetzungen und Ansprüche für den Unterricht formuliert. Dabei galt es, sowohl die Rahmenvorgaben für die politische als auch die ökonomische Bildung gebührend zu berücksichtigen. Dafür standen keine von der Kultusministerkonferenz festgelegten Bildungsstandards zur Verfügung, da diese auch weiterhin nur für Deutsch, Mathematik, die erste Fremdsprache und die naturwissenschaftlichen Fächer vorgesehen sind. Durch diese neu gestaltete Konzeption der Lehrpläne konnte eine pädagogisch fundierte Grundlage für die Abstimmung der drei Fächer aufeinander im Schulunterricht erreicht werden.¹⁰⁹

2.5.2 Mögliche Subsahara-Afrika betreffende Inhalte in den Richtlinien und Kernlehrplänen

In den Richtlinien und Kernlehrplänen aufgelistete Themen bilden die Grundlage für die Arbeit der Schulbuchautoren/innen. In den für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer aufgestellten Richtlinien und Kernlehrplänen, die in NRW für das Gymnasium seit 2007 gelten sowie für die Gesamtschule bis Ende des Schuljahres 2010/2011 und in Teilen bis zum Ende des Schuljahres 2011/2012 zur Anwendung kamen, sind Inhaltsfelder zu finden, in denen mehr oder weniger direkt oder indirekt auch auf Subsahara-Afrika Bezug genommen wird. Zusätzlich werden im Folgenden die Neuformulierungen, Änderungen bzw. Ergänzungen in den entsprechenden Richtlinien und Kernlehrplänen für die Gesamtschule ab dem Schuljahr 2011/2012 aufgezeigt. Diese werden zur besseren Unterscheidung kursiv dargestellt. Auch ist darauf hinzuweisen, dass die Vorgaben für das Gymnasium in diejenigen für die Jahrgangsstufen 5 bis 6 und 7 bis 9 unterteilt sind, während bei der Gesamtschule ihre Unterteilung in diejenigen für die Jahrgangsstufen 5 bis 6 und 7 bis 10 vorliegt, wobei für die Letzteren noch die erste und zweite Stufe der Lernprozesse vorgesehen sind.

Zentrale Subsahara-Afrika betreffende Inhalte im Fach Geschichte sind in den folgenden Bereichen der Kernlehrpläne möglicherweise zu finden:

Jahrgangsstufen 5/6:

„1. Inhaltsfeld: Frühe Kulturen und erste Hochkulturen

Schwerpunkte:

- Älteste Spuren menschlichen Lebens im weltweiten Überblick
- Altsteinzeitliche Lebensformen und neolithische Revolution

109 A.a.O., S. 10.

- Frühe Hochkulturen an einem ausgewählten Beispiel¹¹⁰
- „3. Inhaltsfeld:** Was Menschen im Altertum voneinander wussten

Schwerpunkte:

- Weltvorstellungen und geographische Kenntnisse in Afrika, Europa, Asien
- Interkulturelle Kontakte und Einflüsse (z. B. Herodot oder Feldzug und Reich Alexanders)¹¹¹

Im KLP für die Gesamtschule ist das letzte Teilinhaltsfeld ersetzt worden durch:

- *„Interkulturelle Kontakte und Einflüsse im Altertum“¹¹²*

Jahrgangsstufen 7 bis 9 im Gymnasium und 7 bis 10 in der Gesamtschule

„5. Inhaltsfeld: Was Menschen im Mittelalter voneinander wussten

Schwerpunkte:

- Formen kulturellen Austauschs – weltweit: z. B. christliche Missionierung, Pilgerreisen, Ausbreitung des Islam, Handelsreisen

6. Inhaltsfeld: Neue Welten und neue Horizonte

Schwerpunkte:

- Geistige, kulturelle, gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Prozesse
- Stadtgesellschaft
- Europäer und Nicht-Europäer – Entdeckungen und Eroberungen¹¹³

Das erste dieser beiden Teilinhaltsfelder ist aus dem KLP für die Gesamtschule herausgenommen worden.¹¹⁴

„8. Inhaltsfeld: Imperialismus und Erster Weltkrieg

Schwerpunkte:

- Triebkräfte imperialistischer Expansion
- Imperialistische Politik in Afrika und Asien
- Großmacht-Rivalitäten

110 A.a.O., S. 27.

111 Ebd.

112 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2011, S. 96. Dieser Inhalt befindet sich in der gebündelten Ausgabe, in der die Unterrichtsinhalte in Gesellschaftslehre fächerintegriert und für die einzelnen Fächer Geschichte, Erdkunde und Politik fachspezifisch dargestellt werden.

113 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2007a, S. 30.

114 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2011, S. 102.

- Merkmale des Ersten Weltkrieges¹¹⁵

Im KLP für die Gesamtschule ist der gesamte Text ersetzt worden durch:

- „*Motive und Formen imperialistischer Politik vor dem Ersten Weltkrieg*“
- „*Ursachen und Merkmale des Ersten Weltkrieges*“¹¹⁶

„9. Inhaltsfeld: Neue weltpolitische Koordinaten

Schwerpunkte:

- USA: Aufstieg zur Weltmacht¹¹⁷

Dieses Teilinhaltsfeld ist im KLP für die Gesamtschule ausgetauscht worden durch:

- „*USA: Selbstverständnis der amerikanischen Demokratie im 20. Jahrhundert*“¹¹⁸

„10. Inhaltsfeld: Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg

Schwerpunkte:

- Das nationalsozialistische Herrschaftssystem; Individuen und Gruppen zwischen *Anpassung* und *Widerstand*¹¹⁹

Im KLP für die Gesamtschule wird dies unter Inhaltsfeld 11 mit folgendermaßen geändertem Text behandelt:

- „*Das nationalsozialistische Herrschaftssystem; Individuen zwischen Unterstützung, Anpassung und Widerstand*“¹²⁰

„11. Inhaltsfeld: Neuordnungen der Welt und Situation Deutschlands

Schwerpunkte:

- Aufteilung der Welt in „Blöcke“ mit unterschiedlichen Wirtschafts- und Gesellschaftssystemen
- Zusammenbruch des kommunistischen Systems

12. Inhaltsfeld: Was Menschen früher voneinander wussten und heute voneinander wissen

115 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2007a, S. 30.

116 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2011, S. 103.

117 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2007a, S. 31.

118 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2011, S. 108.

119 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2007a, S. 31.

120 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2011, S. 109.

Schwerpunkte:

- Reisen früher und heute

oder:

- Selbst- und Fremdbild in historischer Perspektive¹²¹

Im KLP für die Gesamtschule ist das erste Teilinhaltsfeld nicht mehr enthalten.

Im Fach Erdkunde können möglicherweise an den folgenden Stellen in den Kernlehrplänen zentrale Inhalte gefunden werden, die sich auf Subsahara-Afrika beziehen.

Jahrgangsstufen 5/6

„1. Inhaltsfeld: Zusammenleben in unterschiedlich strukturierten Siedlungen

Schwerpunkte:

- Grobgliederung einer Stadt
- Unterschiede in der Ausstattung von Stadt und Dorf¹²²

Im KLP für die Gesamtschule ist das letzte Teilinhaltsfeld folgendermaßen verändert worden:

- „*Unterschiedliche Lebensbedingungen in Stadt und Dorf.*“¹²³

Jahrgangsstufen 7 bis 9 im Gymnasium und 7 bis 10 in der Gesamtschule

„4. Inhaltsfeld: Naturbedingte und anthropogen bedingte Gefährdung von Lebensräumen

Schwerpunkte:

- Bedrohung von Lebensräumen durch Georisiken (Erdbeben, Vulkane, Hurrikane)
- Bedrohung von Lebensräumen durch unsachgemäße Eingriffe des Menschen in den Naturhaushalt (Bodenerosionen/Desertifikation, globale Erwärmung, Überschwemmungen)¹²⁴

Im KLP für die Gesamtschule ist dies Inhaltsfeld 5 zugeordnet, aber mit einem in folgender Weise veränderten ersten Teilinhaltsfeld:

121 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2007a, S. 31.

122 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2007b, S. 26.

123 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2011, S. 68.

124 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2007b, S. 30.

- „Naturbedingte Bedrohung von Lebensräumen durch Georisiken.“¹²⁵

Im KLP für die Gesamtschule sind in den ersten beiden Teilinhaltsfeldern die eingeklammerten Inhalte entfernt worden.¹²⁶

Die beiden neuen dritten und vierten Teilinhaltsfelder lauten darin:

- „Regionale und globale Folgen der Eingriffe des Menschen in den Naturhaushalt am Beispiel des Klimas.“
- „Grenzen der Tragfähigkeit der Erde unter dem Einfluss demographischer und ökonomischer Prozesse.“¹²⁷

„5. Inhaltsfeld: Leben und Wirtschaften in verschiedenen Landschaftszonen

Schwerpunkte:

- Temperatur und Wasser als Begrenzungsfaktoren des Anbaus und Möglichkeiten der Überwindung der natürlichen Grenzen
- Nutzungswandel in Trockenräumen und damit verbundene positive wie negative Folgen
- naturgeographisches Wirkungsgefüge des tropischen Regenwaldes und daraus resultierende Möglichkeiten und Schwierigkeiten ökologisch angepassten Wirtschaftens
- die gemäßigte Zone als Gunstraum für landwirtschaftliche Nutzung
- Landschaftszonen als räumliche Ausprägung des Zusammenwirkens von Klima und Vegetation“¹²⁸

Im KLP für die Gesamtschule, in dem dieses Inhaltsfeld als Nr. 6 eingereiht ist, wurde das erste Teilinhaltsfeld entfernt sowie das fünfte Teilinhaltsfeld an die erste Stelle gesetzt und folgendermaßen erweitert:¹²⁹

- „Landschaftszonen als räumliche Ausprägung des Zusammenwirkens von Klima und Vegetation sowie Möglichkeiten der Überwindung natürlicher Nutzungsgrenzen“¹³⁰

Außerdem ist darin im dritten Teilinhaltsfeld „Schwierigkeiten ökologisch angepassten Wirtschaftens“ durch „Schwierigkeiten nachhaltigen Wirtschaftens“ ersetzt worden.

125 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2011, S. 74.

126 Ebd.

127 A.a.O., S. 81.

128 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2007b, S. 30.

129 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2011, S. 74.

130 Ebd.

Während im KLP für die Gesamtschule das fünfte Teilinhaltsfeld ersatzlos gestrichen wurde, wurde das vierte Teilinhaltsfeld durch das folgende ausgetauscht¹³¹:

- „Agroindustrielle Produktion in der gemäßigten Zone im Spannungsfeld von natürlichen Faktoren, weltweitem Handel und Umweltbelastung.“¹³²

„6. Inhaltsfeld: Innerstaatliche und globale räumliche Disparitäten als Herausforderung

Schwerpunkte:

- verschiedene Indikatoren in ihrer Bedeutung für die Erfassung des Entwicklungsstandes von Wirtschaftsregionen und Staaten
- Raumentwicklung auf der Grundlage von Ressourcenverfügbarkeit, Arbeitsmarktsituation und wirtschaftspolitischen Zielsetzungen
- das Ungleichgewicht beim Austausch von Rohstoffen und Industriewaren als eine Ursache für die weltweite Verteilung von Reichtum und Armut auf der Welt“
- Chancen und Risiken des Dritte-Welt-Tourismus für die Entwicklung der Zielregion“¹³³

Im KLP für die Gesamtschule, in dem dieses Inhaltsfeld unter Nr. 7 geführt wird, wurden in der Überschrift die beiden letzten Worte und im ersten Teilinhaltsfeld das erste Wort entfernt sowie im dritten Teilinhaltsfeld „das Ungleichgewicht“ durch „Ungleichgewichte“ ersetzt.¹³⁴

Außerdem wurde folgendes fünftes Teilinhaltsfeld hinzugefügt:

- „Die Förderung von Erdöl und Erdgas sowie ihre Rolle bei der Überwindung räumlicher Disparitäten.“¹³⁵

„7. Inhaltsfeld: Wachstum und Verteilung der Weltbevölkerung als globales Problem

Schwerpunkte:

- Ursachen und Folgen der regional unterschiedlichen Verteilung, Entwicklung und Altersstruktur der Bevölkerung in Industrie- und Entwicklungsländern
- Wachsen und Schrumpfen als Problem von Städten in Entwicklungs- und Industrieländern

131 Ebd.

132 A.a.O., S. 82.

133 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2007b, S 30 f.

134 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2011, S. 75.

135 A.a.O., S. 82.

- räumliche Auswirkungen politisch und wirtschaftlich bedingter Migration in Herkunfts- und Zielgebieten¹³⁶

Die Überschrift dieses Inhaltsfelds, das im KLP für die Gesamtschule an achter Stelle steht, wurde wie folgt geändert:

- „Wachstum, Verteilung und Migration der Weltbevölkerung.“¹³⁷

Das dritte Teilinhaltsfeld wurde im KLP für die Gesamtschule in der folgenden modifizierten Form zum ersten gemacht:

- „Ursachen und Auswirkungen politisch und wirtschaftlich bedingter Migration in Herkunfts- und Zielgebieten“¹³⁸

„8. Inhaltsfeld: Wandel wirtschaftsräumlicher und politischer Strukturen unter dem Einfluss der Globalisierung

Schwerpunkte:

- Veränderungen des Standortgefüges im Zuge weltweiter Arbeitsteilung
- landwirtschaftliche Produktion im Spannungsfeld von natürlichen Faktoren, weltweitem Handel und Umweltbelastung
- Global Cities als Ausdruck veränderter Welthandelsbeziehungen¹³⁹

Dieses im KLP für die Gesamtschule an neunter Stelle positionierte Inhaltsfeld wurde in der folgenden Weise grundlegend abgewandelt:

- „Standortfaktoren und Strukturen der Industrie
- Die Folgen der Globalisierung – weltweite Arbeitsteilung, veränderte Standortgefüge, Global Cities
- Strukturwandel von Unternehmen und Arbeitswelt durch neue Technologien für die Wirtschaft¹⁴⁰

In den folgenden Kernlehrplaninhalten können zentrale, sich auf Subsahara-Afrika beziehende Inhalte im Fach Politik/Wirtschaft erwartet werden:

Jahrgangsstufen 5/6

„3. Inhaltsfeld: Ökologische Herausforderungen für Politik und Wirtschaft

Schwerpunkte:

136 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2007b, S. 31.

137 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2011, S. 76.

138 A.a.O., S. 76.

139 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2007b, S. 31.

140 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2011, S. 76 u. 84.

- Nachhaltigkeit gesellschaftlichen Handelns sowie ökologische Herausforderungen im privaten und wirtschaftlichen Handeln, wie z. B. Umgang mit Müll, Wasser u. a.¹⁴¹

Im KLP für die Gesamtschule wurde die Überschrift wie folgt ergänzt:

- „Ökologische Herausforderungen für Politik, Wirtschaft und Gesellschaft“¹⁴²

Außerdem wurde darin das erste Inhaltsfeld folgendermaßen eingegrenzt:

- „Nachhaltigkeit gesellschaftlichen Handelns sowie ökologische Herausforderungen im privaten Handeln“¹⁴³

„4. Inhaltsfeld: Chancen und Probleme der Industrialisierung und Globalisierung

Schwerpunkte:

- Lebensbedingungen von Menschen in Industrie- und Entwicklungsländern, z. B. Kinder in Deutschland, Afrika und Südamerika“¹⁴⁴

Dafür wurden die Überschrift im KLP für die Gesamtschule und das erste Inhaltsfeld wie folgt geändert:

- „Identität und Lebensgestaltung im Wandel der modernen und globalisierten Gesellschaft“¹⁴⁵
- „Umgang mit Konflikten im Alltag“¹⁴⁶

Jahrgangsstufen 7 bis 9 im Gymnasium und 7 bis 10 in der Gesamtschule

„7. Inhaltsfeld: Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie

Schwerpunkte:

- Grundlagen des Rechtsstaats sowie Gefährdungen und Sicherung von Grund- und Menschenrechten
- Ursachen und Abwehr von politischem Extremismus und Fremdenfeindlichkeit“¹⁴⁷

141 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2007c, S. 27.

142 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2011, S. 136.

143 A.a.O., S. 121.

144 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2007c, S. 27.

145 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2011, S. 121.

146 A.a.O., S. 122.

147 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2007c, S. 31.

Im KLP für die Gesamtschule steht dieses Inhaltsfeld bereits an erster Stelle. Die Formulierung der beiden genannten Schwerpunkte wurde aber unverändert übernommen.¹⁴⁸

„12. Inhaltsfeld: Identität und Lebensgestaltung im Wandel der modernen Gesellschaft

Schwerpunkte:

- personale Identität und persönliche Lebensgestaltung im Spannungsfeld von Selbstverwirklichung und sozialen Erwartungen
- Werte und Wertewandel in der Gesellschaft
- Ursachen und Folgen von Migration sowie Möglichkeiten und Schwierigkeiten des Zusammenlebens von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen¹⁴⁹

Die Überschrift wurde im KLP für die Gesamtschule wie folgt ergänzt:

- „Identität und Lebensgestaltung im Wandel der modernen und globalisierten Gesellschaft“¹⁵⁰

Während im KLP für die Gesamtschule das zweite Teilinhaltsfeld an die dritte Stelle verschoben und folgendermaßen verändert wurde:

- „Ursachen und Auswirkungen politisch und wirtschaftlich bedingter Migration in Herkunfts- und Zielgebieten“¹⁵¹,

wurde das erste Teilinhaltsfeld an die vierte Stelle verschoben, das dritte Teilinhaltsfeld an die zweite Stelle gerückt und das folgende Teilinhaltsfeld an erster Stelle neu eingefügt wurde:

- „Veränderte und sich verändernde Lebenswirklichkeiten von Frauen und Männern (Gender Mainstreaming)“¹⁵²

„13. Inhaltsfeld: Die Rolle der Medien in Politik und Gesellschaft

Schwerpunkte:

- Bedeutung von Formen und Möglichkeiten der Kommunikation sowie Information in Politik und Gesellschaft
- politische und soziale Auswirkungen neuer Medien

148 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2011, S. 120 u. 124.

149 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2007c, S. 32.

150 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2011, S. 129.

151 Ebd.

152 Ebd.

- globale Vernetzung und die Rolle der Medien“¹⁵³

Im KLP für die Gesamtschule wird dieses Inhaltsfeld bereits an fünfter Stelle behandelt.¹⁵⁴ Darin wurde offenbar aus dem ersten und dritten Teilinhaltsfeld folgendes neues erstes Teilinhaltsfeld hergeleitet:

- „Funktionen der Medien in der Demokratie, Folgen beschleunigter und globalisierter Kommunikation sowie Information für die Politik“¹⁵⁵

Das zweite Teilinhaltsfeld wurde darin auf die „[s]ozialen Auswirkungen von Medien“¹⁵⁶ eingegrenzt.

**„14. Inhaltsfeld: Internationale Politik im Zeitalter der Globalisierung
Schwerpunkte:**

- Europa: Entwicklungen, Erwartungen und aktuelle Probleme
- ökonomische, politische und kulturelle Folgen von Globalisierungsprozessen anhand ausgewählter Beispiele
- aktuelle Probleme und Perspektiven der Friedens- und Sicherheitspolitik“¹⁵⁷

Die Überschrift wurde im KLP für die Gesamtschule folgendermaßen ergänzt:

- „Europäische und internationale Politik im Zeitalter der Globalisierung“¹⁵⁸

Das erste Teilinhaltsfeld wurde darin in der folgenden Weise verändert:

- „Europa: Politische und kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede“¹⁵⁹

Das zweite Teilinhaltsfeld wurde durch das folgende ersetzt:

- „Deutsche Entwicklungspolitik *an einem ausgewählten Beispiel*“¹⁶⁰

153 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2007c, S. 32.

154 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2011, S. 129 u. 138.

155 A.a.O., S. 138.

156 A.a.O., S. 130.

157 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2007b, S. 33.

158 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2011, S. 130.

159 Ebd.

160 Ebd.

Das dritte Teilinhaltsfeld wurde an die vierte Stelle verschoben¹⁶¹, um in der dritten Position das folgende Teilinhaltsfeld einzufügen:

- „Das politische System der Europäischen Union: Entwicklungen, Chancen und Herausforderungen“¹⁶²

Hinsichtlich der Inhalte in den Richtlinien und Kernlehrplänen für das Gymnasium in NRW von 2007 für die Fächer Gesellschaftslehre, Erdkunde, Geschichte und Politik und derjenigen für die Gesamtschule in NRW von 2011/2012, bei denen ein Bezug auf Subsahara-Afrika möglich ist, sind keine nennenswerten grundlegenden Veränderungen festzustellen. Daraus kann gefolgert werden, dass in dieser Hinsicht von neu entwickelten Schulbüchern oder veränderten Auflagen zumindest in den nächsten Jahren kaum neue Inhalte zu erwarten sind.

Zur Berücksichtigung von Themen, die Fragestellungen zu Subsahara-Afrika aufgreifen könnten, ist darauf hinzuweisen, dass

- in einer großen Zahl von Inhaltsfeldern eine Beschäftigung damit durchaus erlaubt sein wird, aber dabei
- elementare Begriffe wie Versklavung, Kolonialismus oder Neokolonialismus nicht explizit benannt werden.

2.6 *Forderungen der Schulbuchentwicklung im internationalen und nationalen Kontext*

Für die Schulbuchentwicklung sind auf globaler Ebene vor allem die UNESCO und die OECD („Organization for Economic Cooperation and Development“, „Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung“) zu nennen. Beide Organisationen verfolgen das Ziel die internationale Zusammenarbeit zu fördern und auszubauen. Für die Kooperation von Schulbuchverlagen auf europäischer Ebene wurde 1991 die „European Educational Publishers Group“ (EEPG) gegründet, deren hauptsächliches Ziel darin besteht, in einem Netzwerk führender Schulbuchverlage europäische pädagogisch-didaktische Materialien zu erstellen.

Die wichtigste dieser internationalen Organisationen ist die seit 1945 bestehende¹⁶³ und 195 Mitgliedsnationen umfassende¹⁶⁴ UNESCO, der die Bundesrepublik Deutschland 1951 beitrug.¹⁶⁵ Die UNESCO setzt sich für Grundfreiheiten und Menschenrechte ein. Diese Ziele verfolgt sie im Rahmen eines

161 A.a.O., S. 138.

162 Ebd.

163 Leppek, 2002, S. 5 f.

164 Deutsche UNESCO-Kommission e.V.; online im Internet: <http://www.unesco.de/mitgliedstaaten.html> (Abruf: 01.07.2015).

165 Leppek, 2002, S. 5.

freien Gedankenaustauschs in den Massenmedien und bei der Unterstützung der Bildung aller. Rechtlich ist sie nicht befugt in innere Angelegenheiten der Mitgliedsstaaten zu intervenieren;¹⁶⁶ dennoch setzt sie sich durch vielfältige Aktivitäten wie Publikationen, Veranstaltungen, Konferenzen für internationalen Austausch, Verständigung und Zusammenarbeit ein, bei denen nationale Regierungen mitwirken.¹⁶⁷

Die UNESCO-Dokumente im Bereich „Internationale Erziehung“ sind eine weitere Hilfestellung. Bei „Internationaler Erziehung“ geht es um Friedens-, Entwicklungs- und Menschenrechtserziehung sowie um Umwelterziehung und Erziehung zur Bewahrung des kulturellen Erbes. Im Einzelnen setzt sich die UNESCO ein:

- „für eine Friedenserziehung, für die Frieden mehr ist als nur die Abwesenheit von Krieg;
- für eine Menschenrechtserziehung, die nicht nur die eigenen Menschenrechte, sondern auch die der anderen zu respektieren lehrt und die Rassismus, Sexismus und Fremdenfeindlichkeit bekämpft;
- für eine Entwicklungserziehung, die die Verantwortlichkeit für die Armut in der sog. 3. Welt nicht verschweigt;“
- „für eine Umwelterziehung, die für den Kampf gegen die Umweltzerstörung internationale Zusammenarbeit fordert und
- für eine Erziehung zur Erhaltung des kulturellen Erbes, die einerseits das Recht auf kulturelle Verschiedenartigkeit und die Pflicht zur Toleranz betont, andererseits aber auch hervorhebt, dass Standpunkte zurückgewiesen werden sollen, die gegen die universellen Menschenrechte verstoßen (z. B. die Ungleichbehandlung der Frau).“¹⁶⁸

In diesen Zielen wird angestrebt auf nationaler und kultureller Ebene unterschiedlichen Perspektiven Raum zu geben, ohne dass dies auf einen Relativismus der Werte hinausläuft. Wenn die UNESCO sich mit der Erstellung und Bewertung von Curricula und Schulbüchern beschäftigt, richtet sie ihre Aufmerksamkeit auf die Wissenschaftlichkeit, den pädagogisch-didaktischen Ansatz, die Reduzierung von Vorurteilen, die Transparenz aller Abläufe und einen zutreffenden Einsatz von Bildern.¹⁶⁹

Die internationale Schulbuchforschung beschäftigt sich insbesondere mit der Untersuchung von Vorurteilen und Feindbildern. Beginnend mit der Friedensbewegung des 19. Jahrhunderts hat sie hier ausgearbeitet, dass der nationalistisch bedingte Hass auf andere Nationen auch dadurch erzeugt und verstärkt wurde, dass diese in den jeweiligen Schulbüchern äußerst negativ dargestellt wurden sowie auch umgekehrt.¹⁷⁰ Die Schulbücher waren gewisser-

166 Deutsche UNESCO-Kommission e.V.; online im Internet: http://www.unesco.de/unesco_verfassung.html (Abruf: 22.05.2013).

167 Leppek, 2002, S. 6.

168 Fritzsche, in: Fritzsche, 1992, S. 20 f.

169 A.a.O., S. 20.

170 Bönkost, 2014, S. 17.

maßen „gedruckte Siegesalleen“¹⁷¹. Vor allem nach dem Ersten Weltkrieg nahm die Auseinandersetzung mit Schulbüchern zu, die zunächst Schulbuchverbesserung, Schulbuchrevision oder Schulbucharbeit genannt wurde. Erst seit den 1970er-Jahren wurde der Ausdruck Schulbuchforschung breit verwendet. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde es wieder eine wichtige Aufgabe, den in den alten Schulbüchern verbreiteten Feindbildern entgegenzuwirken.¹⁷² In der Präambel der UNESCO-Verfassung heißt es hierzu:

„Da Kriege im Geist der Menschen entstehen, muss auch der Frieden im Geist der Menschen verankert werden.“¹⁷³

Da Schulbücher zum Frieden und zur Völkerverständigung erziehen sollen, müssen ihre Inhalte immer wieder verändert und kontrolliert werden.¹⁷⁴

Aus dem Zweiten Weltkrieg entnommene Konsequenzen bilden den zentralen Inhalt der am 16. November 1946 in Kraft getretenen Verfassung der UNESCO:¹⁷⁵

„Ein ausschließlich auf politischen und wirtschaftlichen Abmachungen von Regierungen beruhender Friede kann die einmütige, dauernde und aufrichtige Zustimmung der Völker der Welt nicht finden. Friede muss – wenn er nicht scheitern soll – in der geistigen und moralischen Solidarität der Menschheit verankert werden.“¹⁷⁶

Eines der Mittel, diese Erziehung in der Gesellschaft zu verankern, stellen die Schulbücher dar.

Vor dem Hintergrund der Initiative der UNESCO zur Überwindung nationalistischer Denkweisen wurde das Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung gegründet.

Georg Eckert, der den Vorsitz der deutschen UNESCO-Kommission von 1964–1974 inne hatte,¹⁷⁷ gründete 1951 in Braunschweig das Internationale Institut für Schulbuchverbesserung, das später in Internationales Schulbuchinstitut umbenannt wurde. Kommissionen wurden eingerichtet, in denen sich deutsche und internationale Bildungspraktiker/innen und Wissenschaftler/innen mit den Stereotype – und Vorurteile produzierenden Darstellungen in den bis dahin eingeführten Schulbüchern beschäftigten.

171 Schüddekopf, in: Eckert/Schüddekopf: Schriftenreihe des Internationalen Schulbuchinstituts, 1966, S. 36.

172 Fritzsche, in: Fritzsche, 1992, S. 107 f.

173 Deutsche UNESCO-Kommission e.V.; online im Internet: http://www.unesco.de/unesco_verfassung.html (Abruf: 22.05.2013).

174 Bönkost, 2014, S. 17 ff.

175 Deutsche UNESCO-Kommission e.V.; online im Internet: <http://www.unesco.de/infothek/dokumente/unesco-verfassung.html> (Abruf: 11.02.2012).

176 Deutsche UNESCO-Kommission e.V.; online im Internet: http://www.unesco.de/unesco_verfassung.html (Abruf: 22.05.2013).

177 Deutsche UNESCO-Kommission e.V., 2011, S. 29.

Mit seiner nahezu alle Länder erfassenden Sammlung erstellte er den Grundstock für eine der weltweit bedeutendsten Schulbuchsammlungen. Zu Beginn der 1960er-Jahre wurde daraus die Sondersammelgebietsbibliothek der „Deutschen Forschungsgemeinschaft“ (DFG) und 1965 das „Schulbuchzentrum des Europarates“.¹⁷⁸

Heute ist die Sammlung von Analysen von Schulbüchern in Geschichte, Geografie und Politik/Sozialkunde¹⁷⁹ für externe Wissenschaftler/innen und Interessenten/innen zugänglich. Ergänzt wurde sie durch Fibeln, Deutschlehrbücher, Lehrpläne, Zulassungsverzeichnisse und Forschungsergebnisse. Die Arbeit des Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung besteht darin, Schulbücher zu untersuchen und dadurch Lehrende in der Auswahl von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien zu unterstützen.¹⁸⁰

Als 1974 Georg Eckert starb, erhielt ein Jahr später das Institut den Namen Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung und bekam durch den Niedersächsischen Landtag eine gesetzliche Grundlage.¹⁸¹ Zu Beginn des Jahres 2011 wurde das Institut Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft, in der 86 unabhängige Forschungsinstitute kooperieren. Dieser Beitritt wirkte sich auf den Namen des Instituts aus, das seit 2013 Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung heißt.¹⁸²

Zu einer der wichtigsten Aufgaben des Instituts gehört der Vergleich politischer Darstellungen im Schulbuch. Zudem übernimmt das Institut eine nationale und internationale Beratungstätigkeit¹⁸³, fördert Forschungsarbeiten und führt Begutachtungen durch¹⁸⁴.

Eine besonders wichtige Arbeit geleistet hat das Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung bei auf Schulbücher bezogenen internationalen bzw. binationalen Gesprächen und Beratungen zwischen Vertretern/innen von Ländern, die im Zweiten Weltkrieg verfeindet waren. 1951 gab es eine Einigung zwischen Deutschland und Frankreich hinsichtlich einer europäischen Geschichtsschreibung; 1975 fanden Beratungen über Geschichts- und Erdkundeschulbücher zwischen deutschen und polnischen

178 Gabriel, in: Becher/Riemenschneider, 2000, S. 11 u. Teistler, in: Blumesberger/Seibert, 2008, S. 162 ff.

179 Teistler, in: Blumesberger/Seibert, 2008, S. 154.

180 Wolff, in: Becher/Riemenschneider, 2000, S. 39.

181 Wernstedt, in: Becher/Riemenschneider, 2000, S. 126 f.

182 Georg-Eckert-Institut – Leibniz Institut für internationale Schulbuchforschung; online im Internet: <http://www.gei.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung-details/news/detail/News/05082013-ein-neuer-name-und-ein-neues-corporate-design-fuer-das-georg-eckert-institut-wir-v.html> (Abruf: 09.10.2013).

183 Wernstedt, in: Becher/Riemenschneider, 2000, S. 126.

184 Rumesz, in: Wieczorek, 1995, S. 31.

Experten/innen statt. Ähnliche Gespräche gab es 1985 zwischen deutschen und israelischen Schulbuchverantwortlichen.¹⁸⁵

Angesichts der heutigen Globalisierung ergeben sich neue Probleme, z. B. der schnelle Fluss von Daten und Informationen. Veränderte Methoden der Analyse von Texten und Bildern sind erforderlich. Die neuen Schulbücher sind nicht frei von Vorurteilen und Ethno-/Eurozentrismen¹⁸⁶. Somit bleibt die Notwendigkeit, dass sie von einer neutralen wissenschaftlichen Instanz, in diesem Falle vom Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung erforscht werden.¹⁸⁷

Seit Ende der 1990er-Jahre bearbeitet das Institut auch Themen wie Nachhaltigkeit, Weltgeschichte oder Globalisierung in der Schule. Hinzugekommen sind interkulturelle pädagogische und didaktische Konzepte.¹⁸⁸ In Schulbüchern werden nationale und kulturelle Grenzen aufgezeigt, deren Analyse es ermöglicht, sich mit Aufbau und Entwicklung von Identitäten zu befassen.

Das Institut und die vorliegende Forschungsarbeit verfolgen Ansätze, die in eine ähnliche Richtung weisen. Es wird untersucht, inwieweit in Schulbüchern der Grundgedanke der Völkerverständigung gefördert wird, wo Problematiken bestehen und wie sie behoben werden können. Die gleichen Vorstellungen liegen auch der Arbeit der UNESCO zugrunde. Für beide Organisationen gilt, dass sie hauptsächlich Empfehlungen formulieren und keine direkten Interventionsmöglichkeiten haben.

3 Das Schulbuch als Politikum

Debatten aus den 1970er- und 1980er-Jahren über Schulbücher sowie die große Anzahl von Abhandlungen über ihre Bewertung zeigen, dass Schulbücher sowohl als Mittel politischer Manipulation als auch als ein Mittel der Gewinnmaximierung betrachtet wurden, jedoch weniger unter dem Aspekt ihrer eigentlichen Idee, der didaktischen Aufgabe.¹⁸⁹ In diesen Jahren fand eine Auseinandersetzung in pädagogischen Fachkreisen statt, da von einem Großteil dieses Bereichs Schulbücher primär als politisches Werkzeug gesehen

185 Riemenschneider, in: Bergmann/Fröhlich/Kuhn et al., 1997, S. 573; Vogel, in: Becher/Riemenschneider, 2000, S. 22.

186 Zu den Begriffen „Ethnozentrismus“ und „Eurozentrismus“ findet sich unter Kap. III.9.2 eine nähere Erklärung.

187 Wolff, in: Becher/Riemenschneider, 2000, S. 38.

188 Riemenschneider, in: Bergmann/Fröhlich/Kuhn et al., 1997, S. 573; Sattler, in: Schallenberg, 1973b, S. 19.

189 Koch, in: Schallenberg/Stein, 1976, S. 9 u. Pöggeler, in: Wiater, 2003, S. 46.

wurden.¹⁹⁰ Innerhalb dieser politischen Auseinandersetzungen entstanden medienwirksame Titel wie

„Schulbuchschele“, „Immer Ärger mit den Schulbüchern“, und „Muss der Schulbuchhändler sein?“¹⁹¹

Interessengruppen versuchten gegenüber Bildungspolitikern/innen unter Berücksichtigung ihrer Vorstellungen durch inhaltliche Kritik an Schulbüchern Ansprüche an die Neukonzeptionen zu stellen.¹⁹²

Das politische Ausmaß der Diskussion über das Schulbuch zeigte sich vor allem

- in einer parteipolitisch-weltanschaulichen Sichtweise der Inhalte von Unterrichtsmaterialien,
- wenn Politiker/innen mit der Lernmittelfreiheit ihre Parteipolitik betrieben,
- wenn Verlage mit ihrer Werbung für Schulbücher einen vorgeblich gesellschaftskritischen Ansatz in den Mittelpunkt stellten.¹⁹³

An der gesamten Diskussion wird deutlich, dass Schulbücher durch ihren Informationsgehalt eine politische Größe sind:

„Die politische Dimension des Unterrichtsmediums Schulbuch ernst zu nehmen, vom *Politikum* Schulbuch nicht nur zu reden, heißt somit, sich mit dem *Politikum* Schule sowie mit dem *Politikum* Lehrplan bzw. Curriculum zu befassen. Denn auch Schulbuchfragen i. e. S. (d. h. didaktische Reflexionen über das Schulbuch als Lehr- und Lernmittel, als Medium schulischer Unterrichts- und Erziehungsprozesse) stehen in einem unauflösbaren Zusammenhang sowohl mit curricularen Problemen (Richtlinien- und Lehrplanrevision) als auch mit den Kernproblemen innerer und äußerer Schulbuchreform (Entschulung von Unterricht und Erziehung; Partizipation von Lehrern, Schülern und Eltern; begrenzte Selbständigkeit der Schule).“¹⁹⁴

Die Analyse und Auseinandersetzung mit Schulbüchern wird vor einem politischen Horizont begründet. Ebenso von Bedeutung ist es, den gesellschaftlichen Einfluss des Schulbuchs und seine politische Relevanz für schulische und außerschulische Belange zu bestimmen.¹⁹⁵ In Bezug auf Schule und Schulbuch fasst Lässig wie folgt zusammen:

„Schulbücher sind also weit mehr als nur ein Lehrmittel – sie sind in nahezu allen politischen Systemen auch ein Politikum, auf das Nationalisten wie Pazifisten, Demokraten wie Diktatoren ihre Vorstellungen von Gesellschaft projiziert haben und immer noch projizieren. Seit der Ausformung des modernen Schulsystems im 19. Jahrhundert dienten Lehrbücher, insbesondere die für Geschichte, als bevorzugte Instrumente staatsbürgerlicher Bildung und nationaler Erziehung. Für Millionen von Menschen waren dies die

190 Bernhard, 2013, S. 11 f.

191 Stein, in: Schallenberger/Stein, 1976, S. 55.

192 Stein, in: Wiater, 2003, S. 23 f.

193 A.a.O., S. 25 f.

194 A.a.O., S. 25.

195 Bönkost, 2014, S. 9 f.

ersten und oft auch die einzigen säkularen Druckwerke, mit denen sie direkt in Kontakt kamen.“¹⁹⁶

Pöggeler ergänzt wie folgt:

„Ein Politicum sind Schulbücher – auch die der scheinbar unpolitischen Fächer insofern, als sie das Grundwissen vermitteln, das für das Leben eines Staatsbürgers unerlässlich ist. Wo anders und wie sonst erfährt die Jugend die Grundrechte und -pflichten, die für den täglichen Umgang wichtigen gesetzlichen Bestimmungen, die Wirkungsweisen der Politik und anderer Lebensbereiche? Weil der Staat ein vitales Interesse daran hat, dass jeder Bürger schon vor Erreichung der Mündigkeit die Werte der Kultur und den Sinn des Lebens kennenlernt, leisten Schulbücher eine öffentliche und mehr als nur private Aufgabe. Das, was in Schulbüchern an die Jugend herangetragen wird, sollte sorgfältiger bedacht werden als Vieles, worüber rein privat autorisierte Bücher ganz verschiedene (vielleicht sogar abstruse) Ansichten kundgeben. Dieses Öffentlichkeitscharakters von Schulbüchern müssen sich natürlich auch die Autoren und Verbreiter von Schulbüchern bewusst sein. Die Formel ‚Papier ist geduldig‘ d. h. es erträgt auch Irrtum und Unsinn, ist wertneutral und toleriert alles, darf für Schulbücher nicht gelten.“¹⁹⁷

Deshalb ist die Untersuchung von Schulbüchern keine rein methodische Aufgabe, da ihr Inhalt eine grundlegende Bedeutung für die Gesellschaft hat, wodurch politische Einstellungen gestaltet werden¹⁹⁸.

4 Schulbuchforschung: Methoden und Kritik

Schulbuchanalysen werden anhand unterschiedlicher Methoden durchgeführt. Die Auseinandersetzung mit der Methodik der Schulbuchanalyse fand überwiegend in den 1970er- bis Anfang der 1990er-Jahre statt. Bezogen auf die Anzahl wurden in den 1970er-Jahren die meisten methodischen Analysen veröffentlicht. Zu späterer Zeit gab es nur noch wenige Veröffentlichungen. Je nach Forschungsschwerpunkt des/der jeweiligen Autors/in werden quantitative und qualitative Methoden, und diese zumeist in einem Kombinationsverfahren, angewendet.¹⁹⁹

196 Lässig, in: Der Tagesspiegel, 14.08.2014, S. 26.

197 Pöggeler, in: Heinze/Matthes, 2005, S. 24.

198 Höhne, 2003, S. 163.

199 Mönter/Schiffer-Nasserie, 2007, S. 205.

4.1 Stand der Schulbuchforschung

Bisher findet die Schulbuchforschung an deutschen Hochschulen wenig Beachtung.²⁰⁰ Darüber hinaus stellt Weinbrenner bereits 1992 fest, dass die Schulbuchforschung folgende Defizite aufweist:²⁰¹

- „Das theoretische Defizit besteht darin, dass es eine elaborierte und allgemein anerkannte Theorie des Schulbuchs noch nicht gibt. Auch die didaktischen und methodischen Funktionen eines Schulbuchs können noch nicht hinreichend bestimmt werden.
- Das empirische Defizit besteht darin, dass wir immer noch sehr wenig darüber wissen, in welcher Weise Lehrer und Schüler innerhalb und außerhalb des Unterrichts mit einem Schulbuch umgehen.
- Das methodologische Defizit besteht darin, dass wir noch nicht über einen Satz bewährter Verfahren und Instrumente für die Dimensionierung, Kategorienbildung und Evaluation von Untersuchungen zur Schulbuchforschung verfügen.“²⁰²

Diese Aussage gilt bis zum Jahr 2005, in dem Höhne bestätigt, dass die Aussagen von Weinbrenner zur Schulbuchforschung nach wie vor gültig sind. Ähnlich dem formuliert Höhne Folgendes:

- „Es liegt keine umfassende Theorie des Schulbuchs vor, die gegenstandstheoretisch grundlegend wäre. Herkömmliche Schulbuchforschung lässt sich von der Vorstellung leiten, dass das Wissen in Schulbüchern ausreichend durch ExpertInnen approbiert und akkreditiert ist. Daher erscheint es ausreichend, dass die Inhalte aufgrund wissenschaftlicher Kriterien nachvollziehbar sind.“
- „Die Wirkungen von Schulbüchern bzw. Schulbuchinhalten sind bislang empirisch nicht ausreichend systematisch erforscht worden.“
- „die Schulbuchforschung ist methodisch durch eine ausschließlich inhaltsanalytische Ausrichtung charakterisiert.“²⁰³

Zudem gibt es kaum Untersuchungen, die den Einfluss von Schulbüchern auf das Lernen und auf die Entfaltung einer bestimmten Denkweise bei Lernenden aufzeigen.²⁰⁴ Dies wird oft von Wissenschaftlern/innen kritisiert und steht seit Langem in der Diskussion. Dies ist u. a. auf mangelnde Forschungsförderung zurückzuführen.²⁰⁵ Diese Defizite zeigen sich bis heute.

Trotz der von Weinbrenner und Höhne angeführten Defizite methodischer und theoretischer Schwierigkeiten gibt es seit den 1960-Jahren Methoden-

200 Ludwig Maximilians-Universität München – Fakultät für Psychologie und Pädagogik; online im Internet: http://www.edu.lmu.de/kahlert/forschung_entwick/didaktentwfor/sch/schulbuchforschung/index.html (Abruf: 08.07.2015).

201 Weinbrenner, in: Fritzsche, 1992, S. 33.

202 A.a.O., S. 33 f.

203 Höhne, in: Heinze/Matthes, 2005, S. 69 ff.

204 Astleitner, in: Doll/Frank/Fickermann et al., 2012, S. 103 u. Höhne, 2003, S. 12 f. u. Thonhauser, in: Fritzsche, 1992, S. 58.

205 Fritzsche, in: Fritzsche, 1992, S. 115.

diskussionen über die Schulbuchanalyse.²⁰⁶ In diesen Arbeiten werden Methoden zur Analyse des Mediums Schulbuch sowie daraus erworbene Erkenntnisse vorgestellt und diskutiert. Aktuellere Untersuchungen wie von Natterer (2001)²⁰⁷, Höhne, Kunz und Radtke (2005)²⁰⁸, Schütze (2010)²⁰⁹, Biener (2011)²¹⁰, Hoppe (2011)²¹¹, Bernhard (2013)²¹², Bönkost (2014)²¹³, Geuenich (2015)²¹⁴ und Niehaus (2015)²¹⁵ erforschen weitestgehend die Art und Weise der Darstellung eines bestimmten Themenfeldes in Schulbüchern. Intentionen und Methoden der jeweils untersuchten Schulbücher unterscheiden sich stark voneinander. Aus diesem Grunde werden Schulbücher auf ihren Inhalt überprüft, wodurch u. a. mögliche vorgefasste Meinungen und Intoleranzen aufgedeckt werden. Ziel ist es, die gewonnenen Erkenntnisse in zukünftige Ausgaben aufzunehmen.²¹⁶ So wird bei diesen Untersuchungen dem Aspekt der Vermittlung von Multiperspektivität eine besondere Bedeutung zugemessen.²¹⁷

Schulbücher gelten als Beleg für einen Teil der Einstellungen von Akteuren/innen einer Gesellschaft. Daher müssen sie bei der Analyse in ihrem sozialen Zusammenhang gesehen werden. Es reicht nicht aus, nur den Inhalt zu analysieren und zu bewerten,²¹⁸ denn

206 Dazu gehören u. a. Arbeiten von Otto-Ernst Schüddekopf (in: Eckert/Schüddekopf: Schriftenreihe des Internationalen Schulbuchinstituts, 1966; Alleinautorenschaft des gesamten Bandes); Jürgen Hüther (in: Schallenger, 1973, S. 77-82); Horst Koch (in: Schallenger/Stein, 1976, S.9-20); Wolfgang Marienfeld (in: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht, 1976, S. 47-58); Peter Meyers (in: Schallenger, 1976, S. 47-73); Gerd Stein (in: Schallenger/Stein, 1976, S. 37-44); Ernst Uhe (in: Schallenger, 1976, S. 74-93); Winfried Böttcher (in: Stein, 1979, S. 140-157); E. Horst Schallenger u. Stein (Schallenger/Stein, in: Stein, 1979, S. 133-139); Ernst Uhe (in: Stein, 1979, S. 158-164) und Untersuchungen aus den 1990er Jahren wie von K. Peter Fritzsche (in: Fritzsche, 1992, S. 9-22); Peter Weinbrenner (in: Olechowski, 1995, S. 21-42); Waltraud Rumesz (in: Wiczorek, 1995, S. 10-68). Neuere Arbeiten in der Diskussion der Methodik der Schulbuchforschung gehören u. a. die Veröffentlichungen von Siegfried Lamnek (in: Schreiber, 2000, S. 319-347); Thomas Höhne (2003); Thomas Höhne (in: Heinze/Matthes, 2005, S. 65-93); Alexander Schöner, Waltraud Schreiber und Florian Sochatzy (Schöner/Schreiber/Sochatzy, 2013).

207 Natterer, 2001.

208 Höhne/Kunz/Radtke, in: Radtke, 2005.

209 Schütze, in: Djurovic/Matthes, 2010, S. 299-312.

210 Biener, 2011.

211 Hoppe, 2011.

212 Bernhard, 2013.

213 Bönkost, 2014.

214 Geuenich, 2015.

215 Niehaus, in: Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2015 (gesamte Studie).

216 Uhe, in: Stein, 1976, S. 158.

217 Bönkost, 2014, S. 14.

218 Geuenich, 2015, S. 59.

„Schulbücher sind Dokumente der Zeitgeschichte und damit gesellschaftliche Produkte. Sie atmen den Geist ihrer Epoche und sind Spiegel der gesamtgesellschaftlichen Verfassung und Bewußtseinslage. Schulbuchforschung ist insofern immer auch *Zeitgeistforschung* oder – anders ausgedrückt – Schulbuchforschung ist *Kontextforschung*.“²¹⁹

Schulbücher werden nach der jeweiligen Fachdisziplin und nach didaktisch-methodischen Aspekten erforscht um ihre Bedeutung für den Unterricht zu bestimmen.²²⁰ Im Allgemeinen stellen Schulbuchautoren/innen Sachzusammenhänge dar, um wissenschaftlich belegte Ergebnisse an die Lernenden weiterzugeben.²²¹

4.2 *Methoden der Schulbuchanalyse und die Verbindung von quantitativen und qualitativen Methoden*

Vorherrschende Methoden der Schulbuchanalyse sind quantitative und qualitative Ansätze, die in der Regel in Kombination miteinander Verwendung finden.

Die meisten Schulbuchuntersuchungen bedienen sich der Methoden der Raum- und Frequenzanalyse.²²² Bei der Raumanalyse werden durch konkrete Messungen je nach Fragestellung und Exaktheitserwartung Seiten- bzw. Zeilenzählung aufgelistet. Es wird also untersucht, wie viel Raum – sowohl absolut als auch relativ – hinsichtlich des Umfangs eines Schulbuches einer Gegebenheit eingeräumt wird. Daraus kann auf die Bedeutsamkeit dieses Themenbereichs geschlossen werden. Bei der Frequenzanalyse hingegen wird durch das Auszählen z. B. von Namen während einer bestimmten Epoche oder historischer Abläufe ein Ergebnis gefunden. So kann u. a. ein sicheres Resultat herausgearbeitet und die den Menschen zuerkannte Bedeutung festgestellt werden.

Bei der Raumanalyse kann mit Hilfe Dritter das Messverfahren so verbessert werden, dass eine höchstmögliche intersubjektive Übereinstimmung erzielt wird. Dies erfolgt durch die Überprüfung und Anpassung der herausgearbeiteten Kategorien und Kriterien. Zudem kann eine quantitative Analyse auf die gesamten Inhalte bezogen sein. Sie kann aus der Gesamtheit der Einzelwerte, wie durch das Aufzeigen von Textzitatzen, gezogen werden, wodurch sie ersichtlich, nachvollziehbar und nachprüfbar ist.

Allerdings stehen diesem Vorteil gravierende Nachteile gegenüber. Quantitative Inhaltsanalysen beschränken die an Schulbücher zu stellenden Fragen auf jene, für die zählbare Lösungen zu erwarten sind. Bestimmte Themen könnten so unter Umständen übersehen werden. Möglicherweise führt dies zu

219 Weinbrenner, in: Fritzsche, 1992, S. 50.

220 Uhe, in: Stein, 1976, S. 158.

221 Siebert, in: Schallenberg/Stein, 1976, S. 37.

222 Natterer, 2001, S. 55 f.

sicheren Resultaten, die jedoch keine nennenswerten Informationen enthalten.²²³

Die Grenzen der quantitativen Schulbuchuntersuchung sind dort zu finden, bei denen auf Seiten der Schulbuchautoren/innen u. a. verdeckte Absichten, assoziative Verknüpfungen, subtile Stellungnahmen oder Bewertungen eine quantitative Erfassung nur schwer zu erkennen sind.²²⁴ Es kann jedoch besonders wichtig sein genau diese zu finden und zu bewerten. Deshalb ist eine Verknüpfung der quantitativen und qualitativen Methoden von besonderer Bedeutung.²²⁵ Seit den 1970er-Jahren konnten viele Untersuchungen durch die Verbindung qualitativer und quantitativer Methoden valide und reliable Ergebnisse erzielen.²²⁶ In den letzten Jahren werden unter dem Begriff „Mixed Methodologies“ bewährte Methodenkombinationen angewendet, um so möglichst angemessene, wichtige und vielfältige Untersuchungsergebnisse zu erreichen.²²⁷

Das Unterscheidungskriterium zwischen quantitativen und qualitativen Methoden zeigt sich wie folgt:

„Sobald Zahlbegriffe und deren In-Beziehung-Setzen durch mathematische Operationen bei der Erhebung oder Auswertung verwendet werden, sei von quantitativer Analyse zu sprechen, in allen anderen Fällen von qualitativer Analyse.“²²⁸

Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass in qualitativen Analysen auch quantitative Teilanalysen einbezogen werden – wie auch umgekehrt. Die qualitative Inhaltsanalyse sieht aber ihre Aufgabe nicht nur darin, Themen, Kontexte und Verläufe zu analysieren, sondern sich empathisch hineinzusetzen.²²⁹ Ihr Auftrag ist es, die vielfältigen Deutungsmöglichkeiten aufzuzeigen.²³⁰ Hier soll auf den noch immer zu berücksichtigenden Aufsatz von Meyer eingegangen werden, der für die Analyse von Schulbüchern für die Fächer Geschichte und Politik sechs Grundregeln aufstellt:

- „Jede Schulbuchanalyse sollte mit einer eingehenden Erörterung von Ziel und Zweck der Arbeit beginnen. Dies ist umso wichtiger, als nachgewiesen werden konnte, dass der einzuschlagende Weg für die Verfahrensweise von dieser Zielsetzung entscheidend mitgeprägt wird.
- Es ist notwendig, dass sich der Autor bei einer Schulbuchanalyse über die Relevanz dieser seiner Zielsetzung genau im Klaren ist. Da die Bedeutung, die ein Forscher seinen Untersuchungszielen zumißt, letztlich von seiner Weltsicht abhängig ist,

223 Marienfeld, in: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht, 1976, S. 51.

224 Koch, in: Schallenberg/Stein, 1976, S. 11.

225 A.a.O., S. 13.

226 Kelle, 2008, S. 47.

227 Mayring, 2010, S. 8.

228 A.a.O., S. 17.

229 Mayring, 2010, S. 18 f.

230 Koch, in: Schallenberg/Stein, 1976, S. 12.

sollte zumindest an dieser Stelle auch das Erkenntnis leitende Interesse deutlich werden.

- Untersuchungen ohne eindeutig eingegrenzte Kategorien sind indiskutabel. Die Kategorienbildung sollte durchsichtig sein, der Forschungsgang offen bleiben. Kategorien können induktiv aus der Durchsicht des Quellenmaterials erwachsen, sie können je nach Ziel und Methode z. B. auch aus der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik oder der gesellschaftspolitischen Diskussion deduziert werden. Die Brauchbarkeit der Kategorien kann in einem Vortest geklärt werden. Je tiefer die Analyse in die Sinnzusammenhänge eines Textes eindringen will, desto notwendiger ist ein solcher Pretest.
- Die genannten Verfahrensweisen, die deskriptiv-analytische Methode, die quantitative, die qualitative und die ideologie-kritische Methode erbringen meist nur in der Kombination zufriedenstellende Ergebnisse. In jedem Fall sollten Schulbuchanalytiker hermeneutisch und quantifizierend arbeiten.
- Wertungen dürfen nur vorgenommen werden, wenn die Kriterien, nach denen geurteilt wird, dem Leser bekannt sind. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand des jeweiligen in der Wertung angesprochenen Wissensschatzgebietes.
- Alle Aussagen, dies insbesondere bei Gruppenanalysen, müssen durch möglichst viele Quellenstellen belegt werden.²³¹

Der Sinn und Zweck einer Inhaltsanalyse ist die Untersuchung von Material, das aus einer zur Kommunikation geeigneten Form entstanden ist.

Aktuell sind die Arbeiten und die Definition von Mayring in der Inhaltsanalyse wegweisend. Er fasst die spezifischen Punkte der Inhaltsanalyse als sozialwissenschaftliche Methode wie folgt zusammen: Die Inhaltsanalyse beschäftigt sich u. a. mit Texten, Bildern, Sprache, Musik, Noten oder symbolischem Material. Dieses Material muss in irgendeiner Art festgehalten werden,²³² welche als „fixierte Kommunikation“²³³ definiert wird. Sie geht systematisch vor. Dies zeigt sich darin, dass sie Regeln folgt, wodurch die Ergebnisse nachvollziehbar und überprüfbar werden. Sie basiert auf einer Theorie; dieses zeigt sich darin, dass die Forschung einer zentralen Fragestellung nachgeht. Neben der eigentlichen Kommunikation, der Verbindung zwischen Lernenden und Schulbuchautoren/innen geht es ihr auch um Aussagen über den Sender und dessen Absichten, also über die Schulbuchautoren/innen und ihre Motive und ihre Grundhaltungen sowie ihre Vorerfahrungen. Außerdem geht es darum, wie die Schulbuchinformationen in einer Zeit, in der die Bedeutung von Büchern allgemein zurückgeht, bei den Lernenden ankommen und welche Wirkungen sie auslösen.

Nach Mayring will die Inhaltsanalyse in einer bestimmten Form festgelegte Kommunikation analysieren. Hierbei soll planmäßig, d.h. regel- und theoriegeleitet verfahren werden, mit der Absicht, Ergebnisse auf bestimmte Gesichtspunkte der Kommunikation schließen zu können.

231 Meyers, in: Schallenberger, 1976, S. 68 f.

232 A.a.O., S. 11 f.

233 A.a.O., S. 12.

In dieser Forschungsarbeit steht nicht die oben skizzierte Art der Kommunikation im Mittelpunkt, sondern eine besondere Art der interpersonellen Informationsvermittlung, mittels derer Schulbuchautoren/innen über das jeweilige Schulbuch mit Lernenden kommunizieren. Dabei spielt eine besondere Rolle, dass die Empfänger, in diesem Fall Lernende, eine passive Rolle einnehmen, da hier nicht die unmittelbare Möglichkeit besteht, mit Schulbuchautoren/innen über das Geschriebene zu diskutieren. Im Normalfall entsteht eine Kommunikation über den Inhalt des Schulbuchs zwischen Lehrenden und Lernenden, wodurch Schulbuchautoren/innen die Rolle der Kommunikationsanreger/innen einnehmen.

Zu den Grundtechniken inhaltsanalytischer Verfahren gehört die Häufigkeitsanalyse, auch genannt Frequenzanalyse, die in der Schulbuchforschung angewendet wird. Zum inhaltsanalytischen Arbeiten gehören demnach die Zählung des Materials und der Vergleich mit anderen.

Eine weitere methodische Vorgehensweise ist die Anwendung umfangreicher Kategoriensysteme, die alle Gesichtspunkte eines Textes aufnehmen und sie computergestützt auszählen. Daraus werden Häufigkeiten deutlich, die der statistischen Analyse dienen. Infolgedessen kann es jedoch zu Schwierigkeiten bei der Erkennung von Änderungen im Kontext eines Satzes kommen,²³⁴ wie die folgenden Beispiele zeigen:

- „die Mehrdeutigkeit von Begriffen (z. B. wahrscheinlich als umgangssprachlicher Superlativ oder psychische Störung betreffend)
- die inhaltliche Färbung von Begriffen durch den Kontext
- die Extensionsbestimmung durch den Kontext (bei keine Angst, wenig Angst und viel Angst wird jeweils einmal Angst gezählt)
- der inhaltliche Bezug des gezählten Begriffes (z. B. bei Ich habe Angst vor X, der X hat Angst vor mir, wird jeweils einmal Angst gezählt)
- das Problem substitutiver Wörter (z. B. bei Ich habe davon nichts gemerkt, weiß der Computer nicht, worauf sich 'davon' bezieht)²³⁵

Als weitere Verfahren sind die Valenz- und Intensitätsanalysen heranzuziehen. Hierbei geht es um inhaltsanalytische Vorgehensweise, die mit zwei- oder mehrstufiger Einschätzungsskala zur Bestimmung von Textbestandteilen arbeitet und wie folgt angewendet werden: Wie beim Vorgang der Häufigkeitsanalyse werden bei der Valenz- und Intensitätsanalyse in erster Linie die Fragestellung bestimmt und die Materialstichproben festgelegt. Darauf folgen das Aufstellen und die Definition der Variablen, die untersucht werden sollen, und die Bestimmung der Skalenpunkte (Ausprägungen pro Variable; bei Valenzanalysen bipolar z. B. positiv – negativ), bei Intensitätsanalysen mehrstufig (z. B. sehr aktiv – aktiv – mittel – weniger aktiv – gar nicht). Abschließend folgen die Klärung der Analyseeinheiten (Codier-, Kontext- und Auswertungseinheit), die Codierung, d. h. Skalierung der Auswertungseinheiten nach dem

234 Mayring, 2010, S. 12 ff.

235 A.a.O., S. 14.

Kategoriensystem sowie die Berechnung (Erhebung und Vergleich der Anzahl der Skalierungen) und die Ausführung sowie die Deutung der Ergebnisse.

Die Kontingenzanalysen, die auf Charles Osgood (1959) zurückzuführen sind, stellen eine weitere Gruppe inhaltsanalytischer Methoden dar. Aufgabe dabei ist es herauszufinden, ob eine gewisse Wortwahl im selben Kontext (z. B. zentrale Begriffe) besonders häufig vorkommt und damit übereinstimmt. Mit solchen häufig festzustellenden Kontingenzen wird versucht, aus dem Untersuchungsgegenstand eine Struktur von verbundenen Textteilen zu finden.²³⁶

In dieser Arbeit finden vorwiegend die Methoden der Frequenzanalyse und der Kategorienbildung aufgrund ihrer methodischen Klarheit und der weiten Etablierung im wissenschaftlichen Forschungskontext Verwendung.

4.3 *Leistung und Grenzen der Schulbuchanalyse*

Die grundlegende Schwierigkeit bei der Analyse von Schulbüchern liegt in der Subjektivität der Forscher/innen und in der Problematik der Vergleichbarkeit der Bücher selbst. Bei Untersuchungen derselben Schulbücher unter identischer Fragestellung von verschiedenen Forschern/innen kann es zu kontroversen Ergebnissen kommen.²³⁷

Schallengerger weist bei den Reflexionen zur Methode darauf hin, dass sich die Probleme bei der Analyse des Schulbuchs vor allem darin zeigen, dass die historischen Quellen in der Menge und in ihrer Vielfalt der Perspektiven selbst mithilfe ergänzender Materialien für Lehrende nur schwer zu erkennen sind. Hier erklärt sich das grundlegende Problem warum viele Schulbuchanalysen nicht zu Ende geführt werden. Meyers sieht das entscheidende Problem darin, dass das Schulbuch angesichts seiner vielfältigen Aspekte dermaßen kompliziert ist, dass bei nur etwas beliebigem Vorgehen nahezu alles zu beweisen ist. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die Erstellung von Kategorien nur als methodische Hilfe zu sehen ist.²³⁸ Darum schlussfolgert Schallengerger:

„Die Verabsolutierung einer derartigen Setzung würde die Konstruktion zur Realität, das Werkzeug zum Inhalt, das methodische Mittel zur vorhandenen Tatsache erheben.“²³⁹

Bei der Schulbuchanalyse ist es vor allem seitens des/der Forschers/in erforderlich, dass Hintergründe und Motivierung dem Leser für ein Urteil deutlich gemacht werden. Er muss jeden Schritt des Forschungsverlaufs verfolgen können. So reicht es z. B. bei einer Gruppenanalyse nicht aus, wenn die Tendenz der Lehrbücher eines Zeitraumes durch Einzelzitate aufgezeigt wird. Ein anderer Forscher könnte bei einer etwas anderen Zitatenauswahl zu ganz anderen

236 A.a.O., S. 15 f.

237 Rumesz, in: Wieczorek, 1995, S. 32.

238 Meyers, in: Schallengerger, 1976, S. 52 f.

239 Schallengerger, 1964, S. 47.

Schlüssen kommen. Der Leser muss stets nachvollziehen können, welche Bedeutung das jeweilige Ergebnis hat.²⁴⁰

Quantitative Methoden lassen nur begrenzt Aussagen über Absichten und Lernziele der Verfasser/innen von Schulbüchern zu. Daher ist es besonders wichtig, dass solche Methoden angewandt werden, die u. a. Latenz, Kontext und Singularität mehr einbeziehen. Auch ist zu beachten, dass bei präzisierten quantifizierenden Methoden keine genauso verlässlichen und objektiven Schlüsse erzielt werden können, wie sie teilweise in anderen Wissenschaftsbereichen erreichbar sind.

In den Geisteswissenschaften ist die Teilung von Subjekt und Objekt auch bei Anwendung von computergestützten Programmen nicht möglich, da der Mensch immer noch in einem ersten Schritt selbst über die Kategorien und Kriterien entscheidet.²⁴¹

Beim Vergleich der Schulbücher der 1970er und 1980er-Jahre mit denen der 1990er stellt Weinbrenner fest, dass sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der konzeptionellen Ebene erhebliche Verbesserungen zu verzeichnen sind. Dazu hat die Schulbuchanalyse und -kritik einen großen Teil beigetragen. Dennoch sind durch die stets erneuerten didaktisch-methodischen und pädagogischen Standards bei neueren Untersuchungen entscheidende Mängel zu erkennen. Daher ist die Schulbuchanalyse und -kritik ein fortwährender Auftrag für die Erziehungswissenschaft.²⁴²

So fasst Weinbrenner abschließend zusammen:

- „Schulbuchforschung ist ein äußerst komplexes, mehrdimensionales und mehrperspektivisches Unternehmen, das nur in interdisziplinärer Zusammenarbeit erfolgreich sein kann,
- Schulbuchforschung hat noch immer große Defizite im Hinblick auf die Bestimmung ihrer Forschungsfelder, ihre Dimensionierung und Kategorienbildung sowie ihr methodisches Instrumentarium,
- Schulbuchforschung sollte sich hüten, die rigiden Standards empirisch-analytischer Inhaltsanalysen, die heute oft nur noch mittels computerunterstützter Analyse- und Auswertungsverfahren durchgeführt werden können, ungeprüft zu übertragen, und sich auf eine *pragmatische Vorgehensweise* verständigen, durch die hinreichende *Reliabilität* und *Validität* gesichert werden können und bei der Aufwand und Ertrag in einem vertretbaren Verhältnis stehen.“²⁴³

Aus den methodologischen Auseinandersetzungen zu Untersuchungsmethoden wird deutlich, dass die vielfältigen Fragestellungen wie die Zeitgeistforschung, Ideologie- und Vorurteilkritik, Lernpsychologie oder die Völkerverständigung höchst unterschiedliche Verfahrensweisen ermöglichen und bedingen.²⁴⁴

240 Meyers, in: Schallenberger, 1976, S. 53.

241 A.a.O., S. 57.

242 Weinbrenner, in: Fritzsche, 1992, S. 50 f.

243 A.a.O., S. 52.

244 Fritzsche, in: Fritzsche, 1992, S. 11.

Marienfeld kommt zu dem Ergebnis, dass:

„In dem Maße, wie unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt werden, muss auch das methodische Instrumentarium höchst unterschiedlich sein.“²⁴⁵

Schulbuchanalyse ist nur als Teilanalyse möglich. Denn es können innerhalb einer Untersuchung Schulbücher immer nur auf ausgewählte Merkmale, Inhalte sowie Funktionen erforscht werden, aber nicht als gesamtes Werk.

Festzustellen ist, dass trotz der Problematik der Untrennbarkeit von Subjekt und Objekt und der damit einhergehenden Minderung von Objektivität weder auf die quantitative noch auf die qualitative Forschung verzichtet werden kann. Für den/die Forscher/in ist es von Bedeutung, die bisher angewendeten Methoden und analytischen Erkenntnisse für die Fragestellung des Forschungsgegenstandes zu berücksichtigen und auf dieser Grundlage Methoden auszuwählen bzw. neu zu definieren, um so weitergehende Ergebnisse zu erhalten oder Thesen zu widerlegen. Um ein Höchstmaß an Differenziertheit zu erzielen, ist diese Form der Untersuchung für den/die Forscher/in, der/die sich während seiner/ihrer Tätigkeit seiner/ihrer eigenen Sozialisation und Position bezüglich der Fragestellung bewusst sein muss, unerlässlich.

Aus dem oben dargestellten Stand der Schulbuchforschung zeigt sich, dass kein einheitliches methodisches Vorgehen seitens der Schulbuchforscher/innen besteht.²⁴⁶ Weitgehende Einigkeit herrscht darüber, dass ein Methodenmix zwischen quantitativen und qualitativen Elementen für die Schulbuchforschung von Bedeutung ist.

245 Marienfeld, in: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht, 1976, S. 50.

246 Bönkost, 2014, S. 14 u. 22.

II Bisheriger Stand der Forschung über die Darstellung Subsahara-Afrikas in Schulbüchern

1 Schulbuchanalysen – Stand der Forschung

Bei Betrachtung der bisherigen Schulbuchforschung in Deutschland lässt sich belegen, dass die Beschäftigung mit Subsahara-Afrika in deutschen Schulbüchern bislang keinen großen Raum einnimmt. Das geringe Forschungsinteresse mag damit zusammenhängen, dass allgemein die Länder von Subsahara-Afrika in der deutschen bzw. weltweiten öffentlichen Wahrnehmung kaum eine Rolle spielen. Eine Ausnahme bilden hier die Untersuchungen von Poenicke, die seit den 1990er-Jahren eine kontinuierliche wissenschaftliche Bearbeitung dieses Themas leistet. Allgemein lässt sich feststellen, dass in den Schulbüchern subsahara-afrikatypische Themen wie Kriege, Konflikte, Katastrophen, Flüchtlingsbewegungen, Armut, Hunger, HIV/Aids (HIV: Human Immunodeficiency Virus – Humanes Immunschwäche-Virus; Aids: Acquired Immuno Deficiency Syndrome – Erworbenes Immunschwäche-Syndrom) und ähnliche Problematiken im Vordergrund stehen.

1.1 Forschungsarbeiten über Erdkunde- und Geschichtsschulbücher

Der Schwerpunkt der bisherigen Untersuchungen findet sich in Erdkunde- und Geschichtsschulbüchern. Dabei findet Subsahara-Afrika oftmals in Verbindung mit der kolonialen Vorgeschichte Erwähnung und wird mit kolonialen Begriffen²⁴⁷ und Stereotypen beschrieben. Vorzufindende Forschungsarbeiten zum Thema sind die Arbeiten von Schmitt (1963),²⁴⁸

Die Broschüren mit Ergebnissen von Poenicke in den Jahren 2001, 2003 und 2008²⁴⁹ sind wegen ihres ausführlichen Forschungsansatzes hervorzuheben. Diese Autorin veröffentlichte außerdem Aufsätze im Jahr 2002 und

247 Nähere Erklärungen zu „koloniale Begriffe“ finden sich u. a. in Kap. III, insbesondere unter den Punkten 8.1 – 8.10.

248 Schmitt (1963) analysiert die Darstellung Afrikas in Erdkunde- und Geschichtsschulbüchern der Bundesrepublik Deutschland.

249 Poenicke analysiert 2001 die Darstellung von Subsahara-Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern. In der Ausgabe von 2003 gab die Autorin Ergebnisse aus Diskussionen einer Fachgruppe zur Darstellung von Subsahara-Afrika mit dem Schwerpunkt deutscher Schulbücher wieder. Anhand des benannten Themas analysiert sie 2008 aktuelle deutsche Geschichtsschulbücher.

2006.²⁵⁰ Weitere Beiträge erschienen u. a. von Heinze und Matthes (2004)²⁵¹ sowie von Macgilchrist und Müller (2012)²⁵². Engel (1972),²⁵³ Paeffgen (1976),²⁵⁴ Diestel (1978),²⁵⁵ Hillers (1984),²⁵⁶ Stach u. Bernhauser (1984)²⁵⁷, Guggeis (1992),²⁵⁸ Poenicke (1995),²⁵⁹ Sollinger (1995)²⁶⁰ und Kemme

-
- 250 Poenicke (2002) stellt Diskussionen und Ergebnisse aus einer Fachtagung zur Darstellung des Subsahara-Afrika in deutschen Schulbüchern vor. 2004 setzte sie sich mit für Subsahara-Afrika in deutschen Schulbüchern verwendeten Begriffen auseinander.
- 251 Heinze u. Matthes (2004) beschäftigen sich mit der Vermittlung von Stereotypen und Feindbildern in deutschen Schulbüchern anhand allgemeiner Überlegungen und ausgewählter Beispiele der Darstellung von Subsahara-Afrika in deutschen Erdkundeschulbüchern. Da dieser Aufsatz anhand einer selektiven Auswahl von Beispielen, die das Thema zu sehr einschränken, verfasst worden ist, wird auf ihn hier nicht näher eingegangen.
- 252 Macgilchrist und Müller (2012) beschäftigen sich mit bisherigen Aufsätzen zum Thema und beschreiben den Prozess der Erarbeitung der neuen Auflage eines Geschichtsschulbuchkapitels zum Thema Imperialismus für die Jahrgangsstufe 9/10 des Gymnasiums.
- 253 Engel (1972) analysiert die Darstellung Subsahara-Afrikas anhand einer vergleichenden Untersuchung von Erdkundeschulbüchern aus Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Niederlande, Italien und den USA.
- 254 Paeffgen (1976) analysiert das Bild Subsahara-Afrikas in der Öffentlichkeit der Bundesrepublik Deutschland. Dabei analysiert er u. a. Schulbücher. Es wird auf seine Arbeit nicht näher eingegangen, da die Schulbücher nicht Schwerpunkt seiner Untersuchung waren. Für die vorliegende Arbeit konnten keine Erkenntnisse gewonnen werden.
- 255 Diestel (1978) wertet in ihrer Arbeit Geschichtsschulbücher der Sekundarstufe I aus fünf westeuropäischen Ländern (Frankreich, England, Italien, Portugal, Spanien) bezüglich Subsahara-Afrika aus. Auf ihre Arbeit wird hier nicht näher eingegangen, da sie keine Schulbücher aus Deutschland analysiert hat und somit für diese Arbeit keine Vergleiche möglich sind.
- 256 Hillers (1984) analysiert die Behandlung von Gesellschaften und Kulturen aus Subsahara-Afrika aus europäischer Sicht in ausgewählten europäischen Erdkundeschulbüchern (Belgien, Bundesrepublik Deutschland, England/Wales, Frankreich und Niederlande).
- 257 Bernhauser u. Stach (1984) veröffentlichen ein Buch, das sich mit der Darstellung von Subsahara-Afrika in der Schule beschäftigt. Darin setzen sich u. a. andere Autoren/innen mit dem Thema auseinander oder geben Erfahrungsberichte in Form von Aufsätzen wieder.
- 258 Guggeis (1992) analysiert Gesellschaften von Subsahara-Afrika in deutschen Erdkundeschulbüchern aus ethnologischer Sicht.
- 259 Poenicke (1995) analysiert die Darstellung von Subsahara-Afrika in europäischen Schulbüchern für Französisch am Beispiel England, Frankreich und Deutschland.
- 260 Sollinger veröffentlicht 1994 ihre Arbeit über Rassismen und Eurozentrismen in Musikschulbüchern der Sek. I, bei der u. a. die Darstellung von Menschen aus Subsahara-Afrika zum Thema gemacht wird. Darauf aufbauend folgte 1995 ein für diese Arbeit relevanter Aufsatz über die Darstellung und Präsenz von Schwarzen in deutschen Musikschulbüchern der Sek. I und II.

(2004)²⁶¹. Tröger analysiert 1993 das Bild von Subsahara-Afrika bei Lernenden. Mit dem gleichen Thema beschäftigte sich Reichart-Burikukiye 2001 in einem Aufsatz. Darauf wird später näher eingegangen.

Wie oben dargestellt, wurden Untersuchungen auf internationaler Ebene von Engel (1972), Hillers (1984) und Poenicke (1995) unternommen und hauptsächlich innerhalb Deutschlands u. a. von Guggeis (1992) und Tröger (1993).

Zu den frühesten Forschungsarbeiten zum Thema gehört die Arbeit von **Schmitt (1963)**. Sie ist eine umfangreiche Untersuchung zur Darstellung Afrikas²⁶² in deutschen Schulbüchern. Dieser untersucht Erdkunde- (45 Schulbücher und 10 Atlanten) und Geschichtsschulbücher (121 Schulbücher und 11 Atlanten), die in den Jahren 1950 bis 1961 erschienen sind. Auch wenn Schmitt nicht benennt, welche Methode/n er für seine Schulbuchuntersuchung verwendet, zeigt sich bei seinen Darstellungen der Ergebnisse, dass er vorwiegend quantitativ vorgegangen ist.

Seine Forschungen ergeben, dass der Kontinent Afrika mehrheitlich in Erdkundeschulbüchern dargestellt wird, während das Thema in Geschichtsschulbüchern kaum zu finden ist.

Durchgängig stellt Schmitt fest, dass Afrika als Thema in allen Schulbüchern zu kurz kommt. Des Weiteren konstatiert er bei den Erdkundeschulbüchern und Atlanten, dass

- diese als zentrales Thema das Klima und die Darstellung des Pflanzengürtels – meist undifferenziert wiedergegeben – in den Mittelpunkt rücken,²⁶³
- keine Informationen dazu gegeben werden, welche wichtigen pflanzlichen Nahrungsmittel in Afrika ihren Ursprung haben,
- das Tierreich aus einem veralteten Blickwinkel dargestellt wird,²⁶⁴
- im Allgemeinen die Eroberungswege, die Darstellung der Gesellschaften sowie die europäisch-afrikanischen Beziehungen verkürzt wiedergegeben werden,²⁶⁵
- Begriffe wie „Rasse“, „Volkstum“ und Sprache fortwährend unterschiedlich benutzt werden,
- eine Erwähnung der Verkehrs- und Schriftsprachen kaum stattfindet,²⁶⁶
- eine selektive Auswahl von Regionen mit geschichtlich ungenauer Darstellung die Regel ist,²⁶⁷
- die Probleme nach der Zeit der Entkolonialisierung und die Rolle Afrikas als Rohstofflieferant Europas nicht konkret benannt werden,

261 Kemme (2004) untersucht die Darstellung Subsahara-Afrikas in deutschen katholischen Religionsschulbüchern für die Sekundarstufe I.

262 Schmitt verwendet bei seinen Ausführungen den allgemein gehaltenen Begriff „Afrika“, sodass hier dieser Ausdruck, bezogen auf seine Texte, ebenso verwendet wird.

263 Schmitt, in: Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht, 1963, S. 130 ff.

264 A.a.O., S. 138 f.

265 A.a.O., S. 131.

266 Schmitt, in: Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht, 1963, S. 135 f.

267 A.a.O., S. 133.

- die Rolle von Arabern beim Handel mit Versklavten sowie die Emanzipation von Afrikanern/innen nach der Kolonialisierung nicht deutlich gemacht werden,²⁶⁸
- über Epidemien in Afrika zwar gesprochen wird, jedoch die Erreger kaum im Einzelnen benannt werden. Auch wird die Auseinandersetzung damit häufig in Zusammenhang mit Albert Schweitzer erwähnt, während die Krankheitsfolgen für die Menschen kaum besprochen werden,²⁶⁹
- oft Bilder ohne Erläuterungen zu finden sind oder sie nicht in den Kontext dazu passen,
- auffällt, dass die Schulbuchautoren/innen unzureichende Geschichtskennnisse besitzen, welches sich u. a. bei der Tatsachenzwiedergabe, bei der Prioritätensetzung oder den Jahresangaben zeigt,²⁷⁰
- viel zu selten auf die Probleme Afrikas eingegangen wird,²⁷¹
- kaum Arbeitsaufträge erteilt werden, die Lernende zur Reflexion bringen könnten.²⁷²

Nach Schmitt zeigen sich bei den Geschichtsschulbüchern in der methodischen Vorgehensweise wenige Unterschiede zu den Erdkundeschulbüchern. So stellt er fest,

- dass sich darin über Afrika nur sehr wenig finden lässt und wenn, dann nur aus eurozentrischer Sicht formuliert.

Weiter führt er aus, dass

- die Urgeschichte Afrikas selten vermittelt wird, dass sie im Allgemeinen mit der Behandlung der ägyptischen Pharaonen beginnt und teilweise erst mit der Völkerwanderung oder der Verbreitung des Islam,²⁷³
- über die Expeditionen der Portugiesen an die afrikanische Küste zwar geschrieben wird, jedoch ohne die Begegnungen mit den Menschen einzubeziehen, die als „Eingeborene“ bezeichnet werden und von deren gesellschaftspolitischem Zusammenleben nichts berichtet wird,
- über das Leid der Versklavten und über die Hintergründe für den jahrhundertelangen Handel mit ihnen nur selten gesprochen wird,
- über das Afrika des 17.–18. Jahrhunderts kaum berichtet wird,
- in einer Weise auf die Aufteilung Afrikas im 19. Jahrhundert eingegangen wird, bei der nicht die betroffenen Menschen im Fokus stehen, sondern Vorbereiter des Kolonialismus wie Livingstone und Stanley,
- die fortwährend unabhängigen Nationen wie Äthiopien und Liberia kaum eine Erwähnung finden,²⁷⁴
- die Rolle afrikanischer Kolonialsoldaten für die Errichtung und Aufrechterhaltung der kolonialen Herrschaft sowie ihr Einsatz in beiden Weltkriegen u. a. in Europa und in Afrika kaum vermittelt, sowie Erklärungen für die Entstehung der Kolonien selten beschrieben werden,

268 A.a.O., S. 145 f.

269 A.a.O., S. 138.

270 A.a.O., S. 132 f.

271 A.a.O., S. 139 f.

272 A.a.O., S. 132.

273 A.a.O., S. 149 u. 154.

274 A.a.O., S. 150 ff.

- kaum auf die Unabhängigkeitswerdung und Schwierigkeiten der Eigenstaatlichkeit der afrikanischen Länder eingegangen wird,²⁷⁵
- die Mehrheit der Karten sich nur mit der kolonialen Aufteilung befasst.

So resümiert Schmitt, dass die Darstellung Afrikas allgemein mangelhaft²⁷⁶ und vieles lückenhaft sei.²⁷⁷ Er fordert eine grundlegende Aufhebung der eurozentrischen Sicht auf Afrika.²⁷⁸ Dennoch unterliegt der Autor dem damaligen Zeitgeist, indem auch er ebenso häufig aus der eurozentrischen Sicht argumentiert. So stellt er z. B. fest, dass im Zusammenhang mit dem Kolonialismus kaum etwas über die „Kleidereinführung“ durch Europäer/innen sowie über die „Bemühungen“ und das „Versagen“ von Europäer/innen, die Afrikaner/innen auf die Selbstregierung vorzubereiten, geschrieben stehe.²⁷⁹ Ein weiteres Beispiel dazu:

„Die ehemaligen deutschen Kolonien werden stets genannt, die Leistungen und Erfolge der Deutschen in diesen Kolonien dagegen nur selten. Keinerlei Hinweise werden gegeben in Bezug auf die zahlreichen deutschen Bemühungen, die eigenen Kolonien wirklich im besten Sinne des Wortes zu entwickeln.“²⁸⁰

Mit einer vergleichenden Untersuchung deutscher und ausländischer Erdkundeschulbücher hat sich **Engel (1972)** beschäftigt.²⁸¹ Als Basis der Forschungsmethoden werden quantitative, qualitative und hermeneutische Analysen angewendet.²⁸² Untersuchungsmaterial sind 56 deutsche und ausländische Schulerdkundebücher, in denen Subsahara-Afrika für Lernende der Sekundarstufe I dargestellt wird. Sie erschienen im Zeitraum von 1959 bis 1970. Engels hat sie nach Nationen (Bundesrepublik Deutschland 26, Frankreich 8, Großbritannien 7, Niederlande 5, Italien 5, USA 5), nach Schultypen und nach Erscheinungsjahren zusammengestellt.²⁸³

Im Ergebnis richtet sich Engels Analyse auf die in Erdkundeschulbüchern ausgelöste Vorurteilsbildung gegenüber Subsahara-Afrika.²⁸⁴ Der Autor plädiert für die Einhaltung fachlicher, pädagogischer und gesellschaftspolitischer Standards.²⁸⁵

275 A.a.O., S. 154 f.

276 A.a.O., S. 157 ff.

277 A.a.O., S. 142 ff.

278 A.a.O., S. 157 ff.

279 A.a.O., S. 139.

280 A.a.O., S. 140. Erneut eine unkritische Aussage des Autors, der die Kolonialisierung von Subsahara-Afrikanern/innen durch Deutsche als positiv darstellt.

281 Engel, 1972, S. 24.

282 A.a.O., S. 39 ff.

283 A.a.O., S. 37.

284 A.a.O., S. 24.

285 A.a.O., S. 26.

Engel ermittelt mithilfe einer Raumanalyse den Anteil der Darstellung Subsahara-Afrikas im Verhältnis zu den übrigen Kontinenten.²⁸⁶ Daneben errechnet er für die einzelnen Schulbuchgruppen Streuungsmaße, welche Aussagen darüber zulassen, ob diese vom Umfang und von der Ausrichtung der Darstellungen über Subsahara-Afrika eher homogen oder eher heterogen sind. In der Arbeit finden sich mehrfach synoptische Vergleiche sowie quantitative Auszählungen, in wie vielen Büchern welches Phänomen auftritt. Engel wendet eine modifizierte Frequenzanalyse an, indem er zum einen zentrale Wörter zählt und zum anderen die Anzahl der Fragen und Aufgaben einer für das Schulbuch typischen Seite errechnet und daraus Rückschlüsse auf das jeweilige Lehrbuch zieht. Er beschränkt sich bei der Zählung zentraler Wörter auf deutschsprachige Bücher, da fremdsprachige Begriffe semantisch schwierig zu interpretieren sind.²⁸⁷

Nach der Analyse der Beurteilung von Subsahara-Afrikanern/innen in Erdkundeschulbüchern der 1960er-Jahre kommt Engel zu dem Ergebnis, dass

- überwiegend Vorurteilsstrukturen dominieren,²⁸⁸
- sich die Darstellungen in qualitativer Hinsicht sehr voneinander abheben,
- bei der Darstellung ethnologischer, sozialer, kultureller und demografischer Faktoren einige Schulbücher abstrakt und wenig fundiert sind, während in anderen eine strukturierte und pädagogisch vermittelnde Form vorzufinden ist,²⁸⁹
- die Schulbuchautoren/innen eine verzerrte Beschreibung der Gesellschaften in Subsahara-Afrika geben,
- das „Exotische“ und „Rückständige“, welche sich aus einer unreflektierten Perspektive der eigenen Lebenswirklichkeit ergeben, in den Vordergrund gerückt werden.²⁹⁰

Engel liefert dafür die folgende Erklärung:

„Wie jedes Werk der Menschen, wie jedes Instrument, das Erzieher im Bildungsvorgang gebrauchen, unterliegt auch das Schulbuch zeitlichen Wandlungen, es spiegelt die Einflüsse des Denkens und Handelns von Menschen in verschiedenen Epochen wider. Neben der Zeit beeinflusst der Kulturkreis die Lehrformen und Lehrwerke. Nationale Schul- und Bildungssysteme entwickeln eigenständige, die besonderen Bedürfnisse der jeweiligen Völker berücksichtigende Lernmittel.“²⁹¹

Zunehmend handelt es sich jedoch um Einwanderungsgesellschaften, in denen das interkulturelle Lernen eine wachsende Bedeutung besitzt, welches ebenso Berücksichtigung finden sollte. Nach Engels Analyse finden sich große Defizite in den von ihm untersuchten Schulbüchern, so dass die daraus entstehenden Nachteile nicht vertretbar seien. Daher kommt er, ebenso wie Schmitt²⁹²,

286 A.a.O., S. 48.

287 A.a.O. S. 35 ff., S. 47 ff., S. 235 ff. u. S. 290 f.; Uhe, in: Schallenger, 1976, S. 89.

288 Engel, 1972, S. 243.

289 A.a.O., S. 219.

290 A.a.O., S. 333.

291 A.a.O., S. 2.

292 Schmitt, in: Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht, 1963, S. 162 f.

zu dem Ergebnis, dass in Zukunft Schulbücher während ihrer Entwicklung inhaltlich begutachtet und in der Unterrichtspraxis geprüft werden sollten.²⁹³

Bei der Betrachtung der Arbeit von Engel ist festzustellen, dass seine methodische Vorgehensweise differenzierter ist und er dadurch zu konkreteren Ergebnissen kommt als Schmitt. Engels methodisches Vorgehen hat die Schulbuchanalyse vorangetrieben.²⁹⁴

Die Arbeit von **Hillers (1984)** umfasst eine Analyse von 114 Erdkunde-schulbüchern (Sekundarstufe I).²⁹⁵ Sie hat Länder ausgewählt, die eine koloniale Vergangenheit haben: Belgien, Bundesrepublik Deutschland, England/Wales, Niederlande und Frankreich.

Die gesetzten Schwerpunkte ihrer Untersuchungen sind Schulbuchinhalte aus spezifisch ethnologisch-geografischer Sicht:

- Aufdeckung von Vorurteilen²⁹⁶ und Stereotype produzierende Strukturen, die dem Ziel der Völkerverständigung entgegenstehen,
- internationaler Vergleich anhand eines einheitlichen Kategorien- und Kriterienrasters,²⁹⁷
- die Abkehr von ethnozentrischen und eurozentrischen Blickwinkeln und das Bemühen um eine globale Perspektive.²⁹⁸

Für die Untersuchung hat sie sich für die hermeneutische bzw. deskriptiv-analytische Vorgehensweise entschieden – unterstützt durch die quantitative und qualitative Inhaltsanalyse. Diese Methodenkombination soll ermöglichen, das vorliegende Material möglichst präzise und differenziert zu bearbeiten.²⁹⁹

Hillers kommt durch die Ergebnisse der quantitativen Inhaltsanalyse zu folgenden Arbeitshypothesen:³⁰⁰

- „Die Lehrbuchinhalte spiegeln unterschiedliche Fachtraditionen wider.
- Die Lehrbuchinhalte werden durch nationale methodisch-didaktische Prinzipien maßgeblich bestimmt.
- Die Lehrbuchinhalte spiegeln nationale Perspektiven und Interessen wider.
- Die Auswahl der Themen lässt Tendenzen zu Pittoresken und Exotismen und – daraus folgend – eurozentrischen Betrachtungsweisen erkennen.“³⁰¹

Die Autorin stellt fest, dass zahlreiche Aspekte der subsahara-afrikanischen Gesellschaften und ihre Sozialstrukturen wenig Berücksichtigung finden;

293 Engel, 1972, S. 395.

294 Poenicke, 1995, S. 184.

295 Hillers, 1984, S. 34.

296 Auf den Begriff „Vorurteile“ wird in Kap. III 9.6 näher eingegangen.

297 Hillers, 1984, S. 12 u. 36.

298 A.a.O., S. 21.

299 A.a.O., S. 34.

300 A.a.O., S. 57.

301 Ebd.

jedoch wird den Themen wie Brandrodungswanderfeldbau³⁰², Landleben³⁰³ und Familie mehr Raum gegeben, während Religionen³⁰⁴, gesellschaftliche Strukturen, Kunst oder alte Reiche Subsahara-Afrikas kaum Behandlung finden. Weiter stellt sie fest, dass ethno-/eurozentrische Sichtweisen quantitativ sowie qualitativ häufig vorzufinden sind.³⁰⁵ Erwähnt werden sachliche Fehler, ungenaue Darstellungen und Pauschalaussagen mit implizit negativen Werturteilen.³⁰⁶

Hillers Ziel ist der Abbau von Ethno-/Eurozentrismus. Sie liefert aber dennoch selbst in ihrer eigenen Arbeit starke ethno-/eurozentrische Sichtweisen, wie z. B. die häufig unreflektierte Verwendung von Begriffen wie „negerafrikanischen [...]“³⁰⁷, „Naturvölker“³⁰⁸ oder „Stämmen“³⁰⁹. Dies wird später von Guggeis (1992)³¹⁰ und ausführlicher von Poenicke (1995) aufgegriffen und kritisiert.³¹¹

Diesen Aspekt greift die nachfolgende Untersuchung von **Guggeis (1992)** auf. Sie untersucht 22 Erdkundeschulbücher aus den Jahren 1978-1989 (7. und 8. Klasse) für Haupt-, Realschule und Gymnasium, die im Schuljahr 1990/91 in Bayern zugelassen waren.³¹² In ihrer Untersuchung geht es darum, aus völkercundlicher Perspektive herauszuarbeiten, wie sich die in der deutschen Öffentlichkeit dominierenden Vorstellungen über subsahara-afrikanische Bevölkerungsgruppen in den Schulbüchern wiederfinden. Ziel ihrer Untersuchung ist eine Betrachtung aus ethnologischer Sicht des in der deutschen Öffentlichkeit verbreiteten Bildes von Gesellschaftsgruppen Subsahara-Afrikas im Medium Schulbuch.³¹³

Sie analysiert Texte und Bildmaterial.³¹⁴ Als Untersuchungsmethode nutzt Guggeis ein deskriptiv-hermeneutisches Arbeitsverfahren, das durch Elemente der quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse untermauert wird.³¹⁵

Guggeis stellt fest, dass

- Subsahara-Afrika einen Durchschnitt von 16 % des untersuchten Materials umfasst.³¹⁶

302 A.a.O., S. 90.

303 A.a.O., S. 105.

304 A.a.O., S. 110.

305 A.a.O., S. 163.

306 A.a.O., S. 180 f.

307 A.a.O., S. 13.

308 A.a.O., S. 16.

309 A.a.O., S. 51.

310 Guggeis, 1992, S. 7.

311 Poenicke, 1995, S. 129 ff.

312 Guggeis, 1992, S. 27 f.

313 A.a.O., S. 111.

314 A.a.O., S. 54 f.

315 A.a.O., S. 24, 27 u. 29.

316 A.a.O., S. 34.

- die Schulbücher die Entstehung von Vorurteilen fördern,³¹⁷
- durch die quantitative Inhaltsanalyse deutlich wird, dass bestimmte Gesellschaftsgruppen von Subsahara-Afrika besonders häufig genannt werden, worin die eurozentrische Sichtweise der unzureichenden Beschäftigung mit der Vielfalt der Gesellschaftsgruppen aus dieser Region deutlich wird.
- die Schilderungen der unterschiedlichen subsahara-afrikanischen Gesellschaftsgruppen aus qualitativer Sicht zu kritisieren sind, da die Ausdrücke „Rasse“, „Volk“ und „Stamm“³¹⁸ willkürlich benutzt werden,
- als Unterscheidungsmerkmal zwischen südlich und nördlich der Sahara lebenden Afrikanern/innen vorwiegend die Hautfarbe eingesetzt wird, was nach der Verfasserin rassistische Haltungen transportiere,
- durch bestimmte ausführliche Darbietungen das „Exotische“ und somit das besonders Fremde unterstrichen wird, womit eine eurozentrische Sichtweise gefördert wird,
- die Tatsache, dass die Schulbuchautoren/innen sehr häufig über „Pygmäen“ berichten, was auch als Hinweis für die Geringschätzung dieser Bevölkerungsgruppe gesehen werden kann,³¹⁹
- im Vergleich bei der Benennung von Gesellschaftsgruppen „Pygmäen“, „Buschmänner“ und/oder „Hottentotten“ nie fehlen, wodurch gemäß Guggeis Schulbücher gegenüber den vielfältigen Gesellschaften in Subsahara-Afrika äußerst verzerrte und auf das Exotische abzielende Eindrücke aufweisen,³²⁰
- die Zusammenstellung der Bilder einen besonderen Hang der Schulbuchautoren/innen zum Exotischen und Malerischen aufzeigt, was auch darin deutlich wird, dass häufig untätige, dem Anschein nach beneidenswerte Subsahara-Afrikaner/innen dargestellt werden. Fehlende Erläuterungen verstärken den Grad der Geringschätzung.³²¹

In ihrer Arbeit von **2001** gibt **Poenicke** in einer qualitativen Analyse den bisherigen Stand der Diskussion zur Behandlung von Subsahara-Afrika in Schulbüchern (Erdkunde, Geschichte, Französisch und Musik) und in den Medien in Deutschland wieder.³²² Dabei geht es um die Beschreibung von Subsahara-Afrika in den 1990er-Jahren.³²³ Gemäß Poenicke ist dieser Kontinent – u. a. wegen seiner klimatischen, geologischen, ökologischen, vegetativen Beschaffenheit – stets ein Unterrichtsthema im Fach Erdkunde. In anderen Schulfächern wird er seltener behandelt. Poenicke bezieht sich in ihrer Untersuchung hinsichtlich Erdkundeschulbüchern hauptsächlich auf das Ergebnis von Guggeis (1992) und fasst zusammen, dass

- die Darstellung subsahara-afrikanischer Gesellschaften weiterhin durch rassistische Haltungen geprägt ist,
- koloniale Begriffe und Einstellungen fortbestehen,

317 A.a.O., S. 113.

318 Auf den Begriff „Stamm“ wird im Kap. III 8.4 näher eingegangen.

319 Guggeis, 1992, S. 111 f.

320 A.a.O., S. 40 f., 67 u. 111 f.

321 A.a.O., S. 114.

322 Poenicke, 2001, S. 29.

323 A.a.O., S. 5.

- die exotisch wirkende körperliche Erscheinung und Bekleidung der Menschen die Darstellungen des Subsahara-Afrika prägen,
- auf Bildern nicht arbeitende Subsahara-Afrikaner/innen in dekorativen Posen gezeigt werden, wodurch das entsprechende koloniale Muster bestätigt wird.³²⁴

Bei Geschichtsschulbüchern der Jahrgangsstufen 9–13 stellt Poenicke fest, dass

- der Kontinent Afrika auf die Aspekte frühe Menschheitsgeschichte, die Pharaonenzeit Ägyptens, Versklavung, Kolonialismus und „Entwicklungsländer“ reduziert wird,
- die Geschichte Subsahara-Afrikas in Geschichtsschulbüchern kaum eine Bedeutung hat, wodurch der Eindruck von Geschichtslosigkeit erzeugt wird, der u. a. zur Aufrechterhaltung der Rechtfertigungslüge der kolonialen Eroberung dient,³²⁵
- die Vorstellung erzeugt wird, dass in Subsahara-Afrika vor Erscheinen europäischer Missionare keine Entwicklung stattgefunden habe und daher das Eintreffen von Europäern/innen äußerst notwendig gewesen sei,
- über das Thema Subsahara-Afrika erheblich weniger geforscht wird als über Europa.³²⁶

Basierend auf den Erkenntnissen der vorangegangenen Studie fasst **Poenicke** in ihrem Aufsatz von **2002**, „Afrika in deutschen Schulbüchern“, entscheidende Ergebnisse zusammen. Sie erörtert diese mit Vertretern/innen der Schulbuchverlage, Zeitschriften, Fachleuten aus Erziehungs- und Afrika-Wissenschaften sowie einzelnen Personen und Initiativen.

Übereinstimmend wird festgestellt, dass

- die einseitig defizitäre Themenwahl noch immer durch die Richtlinien und Lehrpläne bestimmt wird, eine Auffassung, die von Schulbuchautoren/innen und Schulbuchverlagen geteilt wird,
- andererseits von Schulbuchautoren/innen und -verlagen die weit gefassten Richtlinien nicht ausgenutzt werden,³²⁷

324 A.a.O., S. 29 f.

325 A.a.O., S. 32.

326 Poenicke, 2001, S. 33 f.

327 Beispielsweise werden für ein Geschichtsschulbuch die Themen Kolonialgeschichte und Imperialismus vorgeschrieben, nicht aber die subsahara-afrikanische Geschichte und Rassismus. Die Autoren/innen und Verlage könnten jedoch auf eigenes Betreiben diese Themen integrieren. Zudem müssten die Lehrpläne die Geschichte Subsahara-Afrikas auch dann berücksichtigen, wenn diese nicht nur zur Erklärung europäisch-afrikanischer Beziehungen dient. Poenicke, in: Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung. Jg./Vol. 24, 2002, S. 101.

- Schulbücher zwar nicht mehr offen rassistisch seien, jedoch subtile³²⁸, also indirekt wirksame Formen von Rassismus, offenem und verdecktem Eurozentrismus und Vorurteilen in der Begrifflichkeit wiederbelebt werden,³²⁹
- für die Wortwahl des Nationalsozialismus (NS) eine verurteilende gesellschaftliche Übereinstimmung vorhanden ist, jedoch nicht für die Wortwahl aus der Kolonialzeit, die praktiziert und gerechtfertigt wird,
- zudem bestimmte Begriffe (wie „Häuptling“), verwendet werden, die rassistische Inhalte transportieren, selbst wenn sie im Duden als neutral erläutert werden,
- Begriffe verwendet werden, die in einem bestimmten Zusammenhang eine diskriminierende Wirkung beinhalten, wie „Dschungel“, „dunkel“,
- immer noch Begriffe wie „Eingeborene“, „Schwarzafrika“, „Naturvölker“³³⁰ in den Schulbüchern benutzt werden,³³¹
- die Beeinflussung durch Bilder von Subsahara-Afrika (z. B. exotische Darstellungen) in der europäischen Darstellung ein entscheidender Gesichtspunkt ist.³³²

Zudem waren sich die Anwesenden in der Forderung einig, dass bei der Darstellung Subsahara-Afrikas die Qualität Vorrang vor der Quantität haben sollte.³³³

In einem weiteren Text mit dem Titel „Gibt es Stämme in Afrika?“ referiert **Poenicke 2004** eine Zusammenfassung der Ergebnisse einer europäisch-afrikanischen Fachgruppe zum Thema „Afrika realistisch darstellen“ (2003). Dabei stellt sie fest, dass

- bisherige Untersuchungen zur Darstellung von Subsahara-Afrika in Schulbüchern nur wenig erreicht haben, da nur wenige koloniale Begriffe korrigiert worden sind. Noch immer haben koloniale Begriffe wie „Buschmänner“³³⁴ die Aufgabe, Subsahara-Afrika, im Gegensatz zu Europa, als fremdartig und minderwertig darzustellen. Dies unterstützt die europäische Rechtfertigung der Kolonialisierung. Ebenso bestehen Defizite in der Darbietung wie z. B. der des „Edlen Wilden“³³⁵,

328 Die mit dem Ausdruck „subtil“ erfasste indirekte Wirksamkeit zeigt sich in folgendem aus der Thematik der „Defizitorientierung“ kommenden Beispiel deutlich: Eine offene Defizitorientierung liegt z. B. vor, wenn das Verhalten subsahara-afrikanischer Akteure/innen in einer bestimmten Situation im Text und/oder Bild als unfähig dargestellt wird. Subtil ist sie, wenn z. B. in einem gemeinsam erlebten Ereignis europäische Akteure/innen als aktiv und qualifiziert beschrieben werden, sodass involvierte Subsahara-Afrikaner/innen durch den naheliegenden Vergleich – auch wenn er nicht ausgesprochen wird – als weniger aktiv und eher unqualifiziert erscheinen.

329 Poenicke, in: Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung. Jg./Vol. 24, 2002, S. 102.

330 Alles nach a.a.O., S. 98.

331 Ebd.

332 A.a.O., S. 100.

333 Allein die Globalisierung und die daraus folgenden Konsequenzen rechtfertigen die Notwendigkeit, dem Thema Subsahara-Afrika mehr Platz einzuräumen, wenngleich die Vielfalt Subsahara-Afrikas nur in kleinen Ausschnitten gezeigt werden kann. A.a.O., S. 101.

334 A.a.O., S. 27.

335 Ebd.

- Multiperspektivität zur Interpretation von Vorgängen eine grundlegende Voraussetzung ist, bei der Sicht auf Subsahara-Afrika von entscheidender Bedeutung ist, sie aber nicht eingehalten wird.

Als Forderung formuliert sie, dass

- historische europäische Verbrechen an Menschen in Subsahara-Afrika wie Versklavung, Kolonialisierung und damit die verbundene Zerstörung der dortigen Kultur klar zu benennen und auszusprechen sind. Dabei darf den Lernenden kein individuelles Verschulden eingeredet werden, so dass ein Reflektieren und thematisches Kommunizieren ermöglicht werden.³³⁶

Demnach empfiehlt die Arbeitsgruppe für zukünftige Darstellungen:

- „kritische europäische Selbstreflexion,
- (möglichst) gleiche Regeln für die Darstellungen Afrikas und Europas,
- verschiedene Facetten Afrikas,
- afrikanische Beispiele bei allen Themenbereichen,
- mehr afrikanische Perspektiven,
- mehr zu Hintergründen (dafür lieber weniger Themen),
- wissenschaftlich zutreffende und wertneutrale Termini.“³³⁷

Poenicke letzte Veröffentlichung von **2008** ist ein Text mit dem Titel

„Afrika im neuen Geschichtsbuch. Eine Analyse der aktuellen deutschen Geschichtsbücher“.

Hierbei befasst sie sich anhand einer Inhaltsanalyse mit der Darstellung von Subsahara-Afrika in 31 neuesten Geschichtsschulbüchern der Erscheinungsjahre 2006 und 2007 ohne Berücksichtigung von Schulform, Jahrgang sowie Bundesland.

Dabei stellt sie fest, dass noch immer eine vorgefasste Themenauswahl festzustellen ist. Dies wird deutlich durch die primäre Gewichtung Namibias (Deutsch-Südwestafrika). Des Weiteren führt Poenicke aus, dass

- nur wenige Menschen aus Ländern von Subsahara-Afrika in ihrem Alltag respektvoll abgebildet werden. Dagegen zeigt noch immer der Großteil der Bilder Subsahara-Afrikaner/innen in Problemsituationen und die üblichen Subsahara-Afrika-Stereotype produzierenden Darstellungen wie Armut, Krieg, Krankheit, Katastrophen, Hunger,³³⁸
- die Geschichte Subsahara-Afrikas lückenhaft dargestellt wird,
- ab 1960 überwiegend über die Dekolonisation berichtet wird; gefolgt von Armut, Konflikten, Vereinte Nationen, „Entwicklungshilfe“ und Globalisierung,
- die Ursachen für Probleme hauptsächlich in Subsahara-Afrika selbst gesucht werden, wobei die Rolle Europas nicht beachtet wird,³³⁹

336 A.a.O., S. 31.

337 Poenicke, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 2004, S. 27.

338 Poenicke, 2008, S. 30 f.

339 A.a.O., S 10 ff.

- immer noch unzutreffende Begriffe verwendet werden wie z. B. „Stamm“³⁴⁰, „Häuptling“³⁴¹, „Dialekte“³⁴²
- Menschenrechte und Rassismus nur marginal behandelt werden,³⁴³
- subsahara-afrikanische Kunstwerke³⁴⁴ sowie ausreichend durchdachte Untersuchungen fehlen,³⁴⁵
- meist europäische Verfasser/innen und kaum aus dem Kontinent Afrika kommende beteiligt sind,
- fortwährend Informationsmaterialien aus Europa verwendet werden, auch wenn solche aus dem Kontinent Afrika vorhanden sind und eher dem Ereignis entsprechen würden,³⁴⁶
- dort, wo keine gründlichen Analysen gemacht werden, sich überzeichnete pessimistische Verallgemeinerungen für den Erdteil bzw. große Teile des Kontinents Afrika zeigen.³⁴⁷

Macgilchrist und Müller (2012) beschäftigen sich im ersten Teil eines Aufsatzes mit Ergebnissen bisheriger Schulbuchuntersuchungen, die in den Jahren 1963 bis 2011³⁴⁸ im Rahmen von Aufsätzen bzw. Broschüren über Subsahara-Afrika herausgebracht wurden. Sie geben wieder, dass Subsahara-Afrika in den Schulbüchern wenig behandelt wird und eine eurozentrische Sichtweise vorherrscht. Ein weiteres Resümee ist, dass in keinem Schulbuch mehr offen rassistische Positionen zu finden sind, dass jedoch wenig Informationen zur Verfügung gestellt werden, um Lernenden eine differenzierte Auseinandersetzung mit diesem Thema zu ermöglichen. Beschrieben wird hingegen, dass in einigen Geschichtsschulbüchern der Rassismus zum Thema gemacht und in diesem Rahmen das koloniale Denken untersucht wird, wodurch eine Beziehung zur alltäglichen Umgebung der Lernenden entstehen kann. Es wird festgestellt, dass es bei der Behandlung von Subsahara-Afrika in Schulbüchern der letzten Jahre thematische Veränderungen gegeben hat,³⁴⁹ dass jedoch nach wie vor die „Entwicklung“ von der „Tradition“ zur „Moderne“³⁵⁰ im Mittelpunkt steht.³⁵¹ Demnach kann es nach ihrer Auffassung auf der Grundlage dieser Begriffe und der damit verbundenen Sichtweise für diese Region, nur darum gehen nach- und aufzuholen.³⁵² Diesem steht die Forderung entgegen, die

340 A.a.O., S. 23 ff.

341 A.a.O., S. 26 f.

342 A.a.O., S. 28.

343 A.a.O., S. 11 f.

344 A.a.O., S. 34.

345 A.a.O., S. 41.

346 A.a.O., S. 10 f.

347 A.a.O., S. 48.

348 Hierbei beziehen sich Macgilchrist und Müller bezüglich deutscher Ausgaben zuletzt auf die von Poenicke aus dem Jahr 2008. Der 12-seitige Aufsatz von 2011, mit dem sie sich befassen, wurde in den USA herausgegeben und ist nicht Bestandteil dieser Arbeit.

349 Macgilchrist/Müller, in: Aßner/Breidbach/Mohammed et al., 2012, S. 195 f.

350 A.a.O., S. 196.

351 Ebd.

352 A.a.O., S. 206.

Modernität von Subsahara-Afrika in den Fokus seiner Darstellung zu bringen und dadurch auch die Distanz Lernender aus dem deutschsprachigen Raum zu dieser Region zu verringern. Macgilchrist und Müller fassen die Kritik von Schulbuchforschern/innen darin zusammen, dass

- Subsahara-Afrika als vermeintlicher Kontrast zu Europa beschrieben wird,
- mehrheitlich Europäer/innen als Handelnde und Subsahara-Afrikaner/innen als Untätige dargestellt werden,
- Sichtweisen, Positionen, Äußerungen von Subsahara-Afrikanern/innen kaum wiedergegeben werden,
- in Bildern Subsahara-Afrikaner/innen überwiegend als einheitliche Opfergruppen erscheinen,
- koloniale Perspektiven beibehalten werden, welches sich u. a. in der Benutzung von Begriffen wie „Stamm“ und „Häuptling“ zeigen.³⁵³

Im zweiten Teil des Aufsatzes wird eine Fallanalyse dargestellt. Hier wird die Überarbeitung des Kapitels zum Imperialismus in einem Geschichtsschulbuch für die Klassen 9 und 10 des Gymnasiums beschrieben. Die 2006 erschienene Auflage wird 2010 neu bearbeitet.³⁵⁴ Im ersten Entwurf für die neue Fassung werden die Gesellschaften der Nama und Herero (Namibia) als modern geschildert. Nach Kürzungsvornahme waren diese Texte, und damit diese Position, nicht mehr vorhanden. In der neuen Auflage von 2010 wird die Bedeutung der lokalen Akteure/innen stärker betont. Dies gilt nur für Namibia, jedoch nicht für die Abschnitte über die Demokratische Republik Kongo (DR Kongo) oder die Republik Südafrika. Auf Namibia bezogen findet sich hinsichtlich der Bilder ein Wandel, da hier nicht mehr anonyme Opfergruppen gezeigt werden, sondern einzelne als Führer des antikolonialen Krieges bekannte Persönlichkeiten. Dennoch stehen bei der Gesamtzahl der Bilder europäische Akteure/innen im Mittelpunkt. Es erfolgt eine Ablehnung des Kolonialismus und historische Hochkulturen aus Subsahara-Afrika werden erwähnt. Es bleibt jedoch die eurozentrische Sichtweise³⁵⁵ auf „Entwicklung“, „Modernität“ und „Fortschritt“³⁵⁶, die den Gesellschaften Subsahara-Afrikas die Rolle des Nach- und Aufholens zuweist.³⁵⁷

Zusammenfassend ist festzustellen, dass bei allen bisherigen Forschungsarbeiten zu Erdkunde- und Geschichtsschulbüchern auffällt, dass weiterhin verzerrte Darstellungen von Subsahara-Afrika vermittelt werden, die Einstellungen wie Vorurteile, Rassismen und Ethno-/Eurozentrismen enthalten. Dabei ist anzumerken, dass dies unabhängig vom Jahr der Untersuchung und der Herausgabe der Schulbücher geschieht. Einerseits ist festzustellen, dass immer

353 A.a.O., S. 196 ff.

354 Hier werden von Macgilchrist und Müller ohne Begründung der Titel des Schulbuchs, Name des Verlages oder das Bundesland nicht genannt.

355 Macgilchrist/Müller, in: Aßner/Breidbach/Mohammed et al., 2012, S. 198 ff.

356 Alles nach a.a.O., S. 200 ff.

357 A.a.O., S. 198 ff.

seltener koloniale Begriffe sowie offene Rassismen auftreten, hingegen wird auf subtile Weise der Bildung von ethno-/eurozentrischen Vorurteilen weiterhin Vorschub geleistet. Dies zeigt sich u. a. in der Art der Darstellungen, bei denen Menschen von Subsahara-Afrikas häufiger in krisenhaften Situationen beschrieben werden, während in solchen Zusammenhängen Europäern/innen öfter eine Schilderung zugestanden wird, bei der ihnen die Kompetenz der Problemlösung zugeschrieben wird. Im heutigen Neokolonialismus befinden sich die Menschen Subsahara-Afrika in schwierigeren Lebenslagen als die Menschen in Industrieländern. Hierauf wird in den Schlussfolgerungen (Kap. II. 2) Bezug genommen.

1.2 *Forschungsergebnisse über Musikschulbücher*

Auch in Musikschulbüchern ist Subsahara-Afrika Thema. Besonders zu nennende Forschungsergebnisse sind die Arbeiten von **Sollinger**. Sie veröffentlicht bereits **1994** ihre Studie über die Darstellung fremder Musikkulturen in 48 deutschen Musikschulbüchern hinsichtlich offenem und latentem Rassismus sowie Eurozentrismus.³⁵⁸ Auf dieser Untersuchung beruhend veröffentlicht sie **1995** einen Aufsatz, in dem sie sich ausschließlich auf die Darstellung der subsahara-afrikanischen und afroamerikanischen Menschen und ihre Musikkulturen in 38 erforschten deutschen Musikschulbüchern aus den 1970er (13 Schulbücher) und 1980iger-Jahren (25 Schulbücher) der gymnasialen Sekundarstufen I (35 Schulbücher) und II (3 Schulbücher) aus allen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland vor 1989 bezieht.³⁵⁹ So wird hauptsächlich in den nachfolgenden Darstellungen Bezug auf diesen Aufsatz genommen.

Die Analyse ist unterteilt in einen kleineren quantitativen und einen größeren qualitativen Teil.³⁶⁰ Sollinger findet latente Rassismen und Eurozentrismen.³⁶¹ Sie stellt fest, dass

- Musik und Kultur Schwarzer Menschen hauptsächlich auf die Vergangenheit der Versklavten reduziert und nur auf einen Teil ihrer Geschichte und ihres soziokulturellen Seins begrenzt werden,
- gesellschaftliche Unterschiedlichkeiten vereinfacht dargestellt werden, indem spezifische oder gemeinschaftlich rege Entwicklungen der Alltagswirklichkeit nicht erwähnt werden. Hierdurch werden wichtige Teile der Gesellschaft, wie die Schwarze Mittel- und Oberschicht, ausgeblendet.
- allein im Vergleich von Fotos die Zuschreibung der Stereotype „Weiß“ als Intellektualität und „Schwarz“ für Emotionalität gilt.

358 Sollinger, 1994, S. 8 ff.

359 Sollinger, in: Internationale Schulbuchforschung: Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung, 1995, S. 187 f.

360 Sollinger, 1994, S. 13.

361 Sollinger, in: Internationale Schulbuchforschung: Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung, 1995, S. 190 ff., 198.

- die Zuordnung von Gefühlen bei Weißen in der Musik als authentisch und als Feingefühl gekennzeichnet wird, während dieselben bei Schwarzen als inhaltslos gedeutet werden.³⁶²

Laut Sollinger bestehen die Herausforderungen darin, das Wissen um die fremde Theorie und das fremde Wertesystem (z. B. die in bestimmten Ländern Subsahara-Afrikas entwickelte Polyrythmik) und deren Anerkennung als kulturelle und künstlerische Leistung zu vermitteln.³⁶³

1.3 Forschungsergebnisse über Religionsschulbücher

Eine andere Forschungsarbeit zum Thema wird von **Kemme (2004)** vorgelegt. Er führt eine Analyse katholischer Religionsschulbücher hinsichtlich der Darstellung Subsahara-Afrikas aus den Jahren 1960–2002 der Sekundarstufe I im deutschen Schulsystem durch. Seine Analyse liegt hauptsächlich auf der qualitativen Ebene,³⁶⁴ eine konkrete Benennung seiner methodischen Vorgehensweise erfolgt jedoch nicht.

Kemmes Ziel ist es, ethno-/eurozentrische Darstellungen gegenüber Subsahara-Afrika aufzuzeigen.³⁶⁵ Er kritisiert u. a., dass Subsahara-Afrika als kulturell rückständig beschrieben wird, Informationen oft ohne Kontext vermittelt werden und Subsahara-Afrikaner/innen kaum zu Wort kommen. Die Anforderungen, christliche Grundaussagen mit heutigen Lebenserfahrungen Lernender in Beziehung zu setzen, werden nach seinen Ergebnissen kaum erfüllt.³⁶⁶ Als positiv sieht er u. a., dass das Ziel verfolgt wird, Lernende zu einer „Eine-Welt-Verantwortung“ zu bringen.³⁶⁷

Allerdings werden ethno-/eurozentrische Sichtweisen des Autors deutlich. Allein durch die Formulierung einiger Fragestellungen erscheint es fragwürdig, ob in seiner Studie Objektivität und Wissenschaftlichkeit gewährleistet sind, wie im Folgenden zu sehen:

„Können, dürfen sachliche Informationen falsch oder einseitig sein, wenn sich so das übergeordnete religionspädagogische Ziel, etwa die Solidarität mit den Armen zu wecken, besser erreichen lässt?“³⁶⁸

Hier erklärt er es für legitim, falsche oder einseitige Informationen einzusetzen, wenn es darum geht, ein übergeordnetes religionspädagogisches Ziel zu erreichen. Mit dieser Fragestellung wird der Wissenschaft ihre Ernsthaftigkeit

362 A.a.O., S. 192.

363 A.a.O., S. 199 f.

364 Kemme, 2004, S. 4 f.; über die genaue Anzahl der untersuchten Bücher für den katholischen Religionsunterricht macht der Autor keine Angaben.

365 A.a.O., S. 3.

366 A.a.O., S. 195 ff.

367 A.a.O., S. 322.

368 A.a.O., S. 5.

genommen. Zudem wird ebenso den jeweils gemeinten Gruppen und ihren Anliegen Unrecht getan.

Gehäuft unterlaufen Kemme Fehler u. a. in Form von Verallgemeinerungen, indem er z. B. schreibt:

„Der Afrikaner/die Afrikanerin ist äußerlich auf den ersten Blick für uns Europäer als ungewöhnlich und fremdartig zu erkennen.“³⁶⁹

Sowenig es den/die „Europäer/in“ gibt, kann es auch nicht den/die „Afrikaner/in“ geben. Hier wird eine Stereotypisierung vorgenommen, mit der Vorurteile und Rassismen genährt werden. Es wird also nicht der Einzelne, sondern die gesamte Bevölkerung von Subsahara-Afrika (mehr als 1 Milliarde Menschen³⁷⁰) zu einem „der/die Afrikaner/Afrikanerin“ zusammengefasst. Indem Kemme davon spricht, dass diese „für uns Europäer als ungewöhnlich und fremdartig zu erkennen“ seien, solidarisiert er sich mit „uns Europäern/innen“ gegenüber den als „ungewöhnlich und fremdartig“ betrachteten „Afrikanern/innen“. Das „uns“, welches Kemme öfter gebraucht, trennt zusätzlich zwischen Eigen- und Fremdgruppe. Kemme erzeugt dadurch Fremdheit, dass er Subsahara-Afrikaner/innen als „ungewöhnlich“ und „fremdartig“³⁷¹ bezeichnet, hingegen gemeinsame Grundhaltungen aller Europäer/innen unterstellt. Hiermit wird subtil eine vermeintliche Wahrnehmung erzeugt. So vollzieht er eine fragwürdige geistige Trennung in „uns“ und „ihr“.

Wiederholt verallgemeinert und verfremdet Kemme Menschen aus Subsahara-Afrika, wenn er wie folgt argumentiert:

„Da es im Religionsunterricht doch in erster Linie um den Menschen geht und nicht nur um abstrakte Phänomene, also mehr um den Hungernden und nicht nur um den Hunger, sollten in den Religionsbüchern beispielhafte Menschen in exemplarischen afrikanischen Not-Situationen vorgestellt werden. Ein konkreter Mensch in einer konkreten Situation in einer konkreten Stadt in Schwarz-Afrika könnte elementar die wirtschaftlich-soziale Situation der meisten Afrikaner darstellen. Es könnten hier also durch afrikanische Alltagssituationen, die uns normalerweise fremd sind, sehr entscheidende Grundlagen unserer modernen Wirtschafts- und Arbeitswelt ins Bewusstsein geholt werden, ohne dass im Buch schon Antworten bereitgestellt würden.“³⁷²

Eine solche Verallgemeinerung könnte ebenso wenig auf Europa angewendet werden, da die Situation eines „konkreten Menschen“, z. B. die eines „bestimmten“ arbeitslosen Deutschen, nicht das Bild der „meisten“ Deutschen bzw. Europäer/innen darstellen kann. Zudem benutzt Kemme hier den kolonial

369 A.a.O., S. 1.

370 Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung; online im Internet: http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/laender_regionen/subsahara/index.html (01.12.2015).

371 Alles nach Kemme, 2004, S. 1.

372 A.a.O., S. 68.

geprägten Begriff „Schwarz-Afrika“. Ferner verfremdet er ebenso, wenn er von

„afrikanische[n] Alltagssituationen, die uns normalerweise fremd sind“

spricht. Auch hier schafft Kemme wieder eine Unterscheidung, indem er von „uns“ und den „Afrikaner[n]“ schreibt. Weiterhin sollen die „Afrikaner“³⁷³, wie der letzte Satz deutlich macht, auf subtile Weise für das Gefühl der Höherwertigkeit von Europäerinnen und Europäern erhalten. Unterschiedliche kulturelle Leistungen in verschiedenen Ländern von Subsahara-Afrika werden damit von ihm ignoriert.

Kemme schreibt in seiner Arbeit, dass es keinen offenkundigen Rassismus in den untersuchten Schulbüchern gebe. Das folgende Beispiel zeigt seinen eigenen Rassismus:

„Die Afrikaner sind nicht immer hungrig, krank und ziemlich dumm;“³⁷⁴

Bei dem obigen Zitat sind vor allem die ungenauen Begriffe „nicht immer“ und die Steigerung „ziemlich“ von besonderer Bedeutung. Nach Auffassung des Autors ist demnach davon auszugehen, dass „die Afrikaner/innen“ in der Regel „hungrig“, „krank“ und „ziemlich dumm“ seien. Allerdings macht er Einschränkungen, indem er erklärt, dass dieses „nicht immer“ und auch nicht immer „ziemlich“³⁷⁵ zutrifft, was aber konnotiert, dass dies „oft genug“ der Fall sei.

Oft schreibt Kemme paternalistisch, wobei der von ihm häufig kritisierte Begriff des „christlichen Hochmuts“³⁷⁶ ebenso ihm unterstellt werden kann:

„Afrikaner müssten das Christentum von ihrer eigenen konkreten Situation aus `wieder aufnehmen`, sonst wird es in Afrika nie glaubhaft werden, es wird zumindest unangepasst bleiben.“³⁷⁷

Hier führt er ausschließlich subjektive Belege an, indem er u. a. Begriffe wie „müssten“, „nie glaubhaft“ und „unangepasst“³⁷⁸ verwendet, ohne die dafür erforderlichen objektiven Beweisführungen anzuführen. Wie im obigen so auch im folgenden Zitat implizieren Kemmes Aussagen, dass der christliche Glaube die eigentlich wahre Religion sei:

„Trotzdem kann die Kirche auf dem Wege der Inkulturation durch die afrikanische Religion bereichert werden, auch wenn das Christentum die Fülle hat und die afrikanische Religion nur Vorbereitung auf diese Fülle ist.“³⁷⁹

373 Alles nach ebd.

374 A.a.O., S. 204.

375 Alles nach a.a.O., S. 204

376 A.a.O., S. 199.

377 A.a.O., S. 128.

378 Alles nach ebd.

379 A.a.O., S. 81.

Kemme erklärt nicht, was er mit „Fülle“ im Christentum und mit „Vorbereitung“ bei der „afrikanische[n] Religion“ meint. Dadurch entsteht der Eindruck, dass die christliche Religion in der Rangordnung über der „afrikanischen Religion“ stehe. Hier wäre noch anzumerken, dass Kemme sehr oft den Begriff „afrikanische Religion“ verwendet, wodurch er das Trugbild erzeugt, es gebe „nur“³⁸⁰ eine bestimmte. Durch die Pluralität der Glaubensrichtungen wäre hier z. B. die wertfreie alternative Begrifflichkeit „subsahara-afrikanische Religionen“ zu wählen.³⁸¹ Denn die „subsahara-afrikanischen Religionen“ umfassen eine Vielzahl von religiösen Riten, Mythologien und Bekenntnissen in unterschiedlichen Ausprägungen; z. B. Formen des Animismus, verschiedene kulturelle Ausprägungen eines göttlichen Pantheons bis hin zu fest verankerten Strukturen des Islam und des Christentums. Selbst wenn sich die eine oder andere grundlegende Gemeinsamkeit finden ließe, wäre eine Pauschalisierung nicht zulässig.

Im nächsten Punkt werden zwei weitere ethno-/eurozentrische Sichtweisen als exemplarische Beispiele aufgezeigt:

„Da Schwarz-Afrika fast nur durch Rohstoffverkäufe Devisen beschaffen kann, wird es die Schulden nie bezahlen können. Falls es keine soziale Lösung geben sollte, wird die Masse der afrikanischen Völker weiter verelenden.“³⁸²

und

„Der Afrikaner ist von den technischen Errungenschaften, vom Kapital und Know how des Nordens abhängiger als der Weiße von den Rohstoffen und Lebensmitteln Afrikas.“³⁸³

Wie bereits oben dargestellt benutzt Kemme den kolonialen Begriff „Schwarz-Afrika“³⁸⁴. Er spricht verallgemeinernd von „der Afrikaner“ und „der Weiße“³⁸⁵ und stellt pauschalisierende Behauptungen auf, ohne diese zu belegen. Beides wird den objektiven Situationen in den Ländern von Subsahara-Afrika nicht gerecht und dient weiterhin dem ethno-/eurozentrischen Gedankengut. Kemme übernimmt unreflektiert die angebliche „Unfähigkeit“ für eine eigene subsahara-afrikanische Entwicklung und lässt dabei die neokolonialistischen, innen- und außenpolitischen Einflüsse europäischer und anderer Länder außer Acht.

Ein kolonialer Ausdruck, den Kemme besonders häufig und unreflektiert verwendet, ist der Begriff „Stamm“. Gleichzeitig zeigen die nachfolgenden Beispiele, dass er bei seinen Ausführungen nicht allein bei diesem Begriff bleibt:

380 Alles nach ebd.

381 Poenicke, 2003, S. 49.

382 Kemme, 2004, S. 49.

383 A.a.O., S. 54.

384 A.a.O., S. 49.

385 Alles nach a.a.O., S. 54.

„von kriegerischen Nationalismen im früheren Jugoslawien bis zum mörderischen Stammesrassismus in Ruanda und vielem Andren mehr.“³⁸⁶

„Eingegrenzt auf den eigenen Stamm, kann die Solidarität z.B. nicht nur zu ungeheurer Korruption führen, sondern mehr noch zu starker Abgrenzung, ja Feindschaft gegenüber anderen Volksgruppen. Das wurde besonders in Ruanda deutlich.“³⁸⁷

„Bei einigen Volksstämmen Schwarz-Afrikas war die Sklaverei ganz unbekannt, z.B. im Inneren Ostafrikas. Andere Völker verweigerten sich dem Sklavenhandel, z.B. in Guinea.“³⁸⁸

Der Begriff „Stamm“ sollte nicht undifferenziert gebraucht werden, da er Primitivität ausdrückt und europäische bzw. westliche Gesellschaftsformen von denen in Subsahara-Afrika abgrenzt.³⁸⁹

Ein weiteres Problem besteht darin, dass Kemme fast durchgehend veraltete Quellen als Sekundärliteratur verwendet. Er zitiert z. B. Texte, die inhaltlich nicht dem heutigen Stand der Wissenschaft entsprechen. Dies wird an folgendem Beispiel verdeutlicht, indem er Bürkle wiedergibt:

„Eine große geistige Umstellung bedeutet für den Afrikaner der Wechsel vom zyklischen Denken zur gerichteten Geschichtsvorstellung.“³⁹⁰

Kemme zitiert Bürkle, dessen Texte aus den 1960er- und 1970er-Jahren stammen und der kolonial und ethno-/eurozentrisch argumentiert. Bürkles Zitat enthält die Konnotation, dass „der/die Afrikaner/in“ mit ausgerichtetem planvollem Denken „Schwierigkeiten“ hätte und daher „eine große geistige Umstellung“³⁹¹ vollziehen müsste.

Kemmes Arbeit macht deutlich, dass nicht jeder/e Autor/in die eigene Sozialisation so reflektiert, dass keine eigenen Vorurteile, Diskriminierungen oder ethno-/eurozentrischen Sichtweisen in die Untersuchungen einfließen. Teile der Fragestellungen, z. B., ob die Texte in den Schulbüchern ethno-/eurozentrische Sichtweisen enthalten, werden durch seine eigenen Formulierungen und Schlüsse auf ihn persönlich zurückgeworfen. Er benutzt häufig unreflektiert u. a. Stereotype, Vorurteile und Rassismen produzierende und verfestigende Darstellungen gegenüber Subsahara-Afrikanern/innen.

386 A.a.O., S. 14.

387 A.a.O., S. 130.

388 A.a.O., S. 161.

389 Poenicke, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 2004, S.28.

390 Kemme, 2004, S. 131; Quellen, in denen sich Kemme auf Bürkle bezieht, stammen aus den Jahren 1968, 1971 und 1977. Jedoch wird im Literaturverzeichnis nicht erkennbar, aus welcher konkreten Quelle er das obige Beispiel übernommen hat. Eine Recherche in den universitären Datenbanken hat ergeben, dass die Veröffentlichungen von Bürkle nicht auffindbar sind, sodass daher hier keine genaue Zitation erfolgen kann.

391 Kemme, 2004, S. 131; nähere Information zur Quelle siehe vorangegangene Fußnote.

Kemme bezieht sich bei der Begründung zur Bearbeitung dieses Themas auf Poenicke, die in ihrer Broschüre von 2001 anmerkt, dass eine Untersuchung von Religionsschulbüchern notwendig sei. Daher bleibt das Zustandekommen eigener unreflektierter Abwertungen, die sowohl von Poenicke als auch von ihm selbst problematisiert wurden,³⁹² umso unverständlicher.

1.4 Forschungsarbeiten zu Schulbüchern in unterschiedlichen Fächern

Poenicke analysiert **1995** quantitativ und qualitativ die Darstellung von Subsahara-Afrikas in Französisch-Schul- und Lehrbüchern für die Oberstufe, da erst ab dieser Stufe im Fremdsprachenunterricht vertiefte Inhalte bearbeitet und Texte für Mutter- und Fremdsprachler/innen verglichen werden können.³⁹³ Die benutzten Schulbücher stammen aus den Jahren 1979-1989 und aus den folgenden Ländern:

„England: 9 Schülerbücher, 1 Lehrerbuch
Frankreich: 9 Schülerbücher
Deutschland: 22 Schülerbücher, 12 Lehrerbücher
Insgesamt: 40 Schülerbücher, 13 Lehrerbücher.“³⁹⁴

Sie beschreibt die Darstellungen Subsahara-Afrikas, analysiert versteckte Botschaften, Fehler und Verzerrungen und weist auf einige Verbesserungen hin.³⁹⁵ Untersucht werden Texte und Bilder. Dabei geht es um Themenauswahl, Inhalte, Aufbereitung und Kontexte.³⁹⁶

Da frühere und heutige außerschulische Darstellungen Subsahara-Afrikas großen Einfluss auf gegenwärtige Schulbücher haben, gibt Poenicke zunächst die verbreiteten Darstellungen in Fernsehen, Presse, Literatur für Kinder, Jugendliche und Erwachsene wieder.³⁹⁷

„Die Klärung des außerschulischen Kontextes führt zur Klärung der Afrikadarstellung im schulischen Kontext.“³⁹⁸

In dieser Analyse wurden versteckte Formen des Rassismus herausgearbeitet und eingehend untersucht.³⁹⁹ Um die Auswertung nachvollziehbar zu machen und damit Objektivität zu wahren, sind gemäß Poenicke alle relevanten Daten

392 A.a.O., S. 3.

393 Poenicke, 1995, S. 32.

394 A.a.O., S. 199.

395 A.a.O., S. 21.

396 A.a.O., S. 190 ff.

397 A.a.O., S. 34 f.

398 A.a.O., S. 35.

399 A.a.O., S. 127.

und Aussagen der Schulbücher berücksichtigt worden. Dabei seien alle Ergebnisse zusammengefügt und die Arbeitshypothesen überprüft worden.⁴⁰⁰

Poenicke stellt fest, dass Subsahara-Afrika sowohl außerhalb der Schule als auch in den Schulbüchern nach wie vor eine Beschreibung findet, bei der europäische Interessen wie u. a. der Kolonialismus und Neokolonialismus, wenn auch auf subtile Weise, gerechtfertigt werden.⁴⁰¹ Dazu gehört die Darstellung von „primitiven“, „hilflosen“, „kulturell zurückgebliebenen“ Subsahara-Afrikanern/innen, die mit Bezeichnungen wie „Eingeborene“, „Stämme“ gekennzeichnet werden.⁴⁰² So finden sich vorherrschend offene und verdeckte Eurozentrismen, weit weniger offene Rassismen und Exotismen. Der Abbau dieser Haltungen bildet für Poenicke u. a. die Voraussetzung für die Verbesserung künftiger Schulbücher.⁴⁰³

Aus den oben dargestellten Forschungsarbeiten ist zu verzeichnen, dass Poenicke von allen Autoren/innen diejenige ist, die sich dem Thema am langfristigen und am intensivsten gewidmet hat. In Kap. II. 2 wird unter dem Gesichtspunkt der Gesamtbetrachtung hierauf näher eingegangen, während nachfolgend Forschungsergebnisse dargestellt werden, die sich mit Untersuchungen bezüglich der Vorstellungen von Lernenden über Subsahara-Afrika beschäftigen. Einstellungen bei Lernenden bezüglich Subsahara-Afrika sind einerseits nicht zwingend abhängig von Schulbüchern mit entsprechenden Inhalten. Andererseits sind diese Forschungsergebnisse für Schulbuchforscher/innen wichtig, da die Voreinstellungen Lernender gegenüber Subsahara-Afrika Auswirkungen darauf haben können, wie sie auf die Schulbücher reagieren.

1.5 Untersuchungen über die Vorstellungen von Subsahara-Afrika bei den Lernenden

Untersuchungen bei Lernenden bieten einen weiteren Zugang zum Thema. Hier liegen Forschungsarbeiten von **Tröger (1993)** und **Reichart-Burikukiye (2001)** vor, die sich mit der Perspektive von Lernenden auseinandergesetzt haben.

Tröger untersucht die Einstellung von Lernenden gegenüber Fotos von Menschen und Situationen in Subsahara-Afrika. Beteiligt sind Lernende im Schuljahr 1986/87 an drei ausgewählten Gymnasien in Bochum, deren sozio-ökonomisches Umfeld divers ist. An der Untersuchung nehmen 554 Lernende aus der 5. und 8. Jahrgangsstufe teil. Tröger setzt das Verfahren der assoziativen Bildbeschreibung ein. Die Lernenden erhalten 13 Fotos. Die erste Aufgabe besteht darin, bei einem Teil der Fotos den Inhalt wiederzugeben und zu

400 A.a.O., S. 36 f.

401 A.a.O., S. 123 u. 139 f.

402 A.a.O., S. 95, 124 f., 192, 195, 258, 321 u. 356 f.

403 A.a.O., S. 359.

erläutern. Die übrigen Fotos sollen von den Lernenden sortiert werden nach den Gesichtspunkten „typisch“ sowie „untypisch“ für Subsahara-Afrika und ferner sollte die getroffene Auswahl erklärt werden.⁴⁰⁴ Die Kommentare der Lernenden werden daraufhin untersucht, inwieweit hier Vorurteile erkennbar sind, die in die Abstufungen „gering“, „mittel“ und „stark“ eingeteilt werden.⁴⁰⁵ Diese Erfassung ist für die Lernenden nicht sichtbar. In der Auswertung werden neben den abhängigen als unabhängige Variablen die folgenden Merkmale verwendet: Alter, Geschlecht, Schule sowie Note des vorangegangenen Zeugnisses in Deutsch und Erdkunde.⁴⁰⁶

Dabei stellt Tröger fest, dass

- die Lernenden auf der prinzipiellen Ebene Schwarze als ebenbürtig ansehen, jedoch Teile des Alltags von afrikanischen Kindern romantisieren und dadurch Fremdheit und Ungleichheit erzeugen,⁴⁰⁷
- sich die Mehrheit in erster Linie an den Gegebenheiten hiesigen Sozialverhaltens orientiert, die sie dann unreflektiert auf Subsahara-Afrika anwendet,⁴⁰⁸
- bei der Betrachtung von Fremden wenig über Ursache und Wirkung reflektiert wird,⁴⁰⁹
- das Verständnis für Subsahara-Afrikaner/innen abhängig von der Klarheit über deren persönliche Lage ist,⁴¹⁰
- die großen Unterschiede von den Vorurteilsstufen „gering“ zu „stark“ aufzeigen, dass sich die Lernenden in ihren Haltungen gegenüber Subsahara-Afrikanern/innen noch nicht festgelegt haben,
- die Kategorie „mittelstark“, die einen Hinweis auf eine ethnozentrische Haltung gegenüber Subsahara-Afrikanern/innen darstellt, für die Hälfte der Lernenden gilt,⁴¹¹
- innerhalb der Einstufung „stark“ eine besonders abwertende Haltung sichtbar wird, wenn gegenüber Subsahara-Afrika Position bezogen werden soll. Dies deutet daraufhin, dass eine sehr große Verschiedenartigkeit zwischen Subsahara-Afrikanern/innen sowie Europäern/innen gesehen wird.⁴¹²
- Eine weitere Untersuchung bei Lernenden hinsichtlich ihrer Vorstellungen von Subsahara-Afrika⁴¹³ ist der von **Reichart-Burikukiye (2001)** im Rahmen eines studentischen Forschungsprojekts durchgeführte und unter dem Titel „Wo liegt Afrika? Das Afrikabild an Berliner Schulen“ veröffentlichte Aufsatz. An dieser Untersuchung nahmen Lernende aus sieben Berliner Schulen (Grundschule, Gymnasium und Gesamtschule) teil. Das gesamte Material umfasst 200 ausgefüllte Fragebögen, 100 Aufsätze und 30 Collagen zum Thema Subsahara-Afrika.

404 Tröger, 1993, S. 65 f.

405 A.a.O., S. 79.

406 A.a.O., S. 66.

407 A.a.O., S. 110.

408 A.a.O., S. 147.

409 A.a.O., S. 129.

410 A.a.O., S. 109.

411 A.a.O., S. 147.

412 A.a.O., S. 111.

413 Reichart-Burikukiye verwendet in ihrer Erforschung ausschließlich den Begriff „Afrika“, sodass diese Form, bezogen auf ihre Texte, Verwendung findet.

Reichart-Burikukiye fasst zusammen, dass

- die Lernenden in den Fragebögen angeben, dass ihr Wissen über Subsahara-Afrika aus den Medien, aus der Schule und aus der Literatur außerhalb der Schule stammt und demzufolge nicht feststellbar sei, in welcher Größenordnung die Schule an der Entstehung der Vorstellungen der Lernenden über Subsahara-Afrika beteiligt ist,
- Subsahara-Afrika in den Erläuterungen vorwiegend als Symbol für Fremdheit wahrgenommen wird,⁴¹⁴
- die Lernenden eine dualistische Vorstellung von Europa bzw. von westlichen Ländern und Subsahara-Afrika haben, indem dem Ersteren ausschließlich positive Eigenschaften zugeschrieben werden, während Subsahara-Afrika mit negativen Merkmalen etikettiert wird,
- ein Kontakt zwischen Europa und Subsahara-Afrika auf gleicher Augenhöhe nicht möglich erscheint, sondern nur in einem Verhältnis von Über- und Unterordnung – eine Haltung, die Eurozentrismus und Rassismus fördert,
- anhand der Ergebnisse deutlich wird, dass die Schulen kaum die angestrebten Bildungsziele der Achtung und Respektierung von Subsahara-Afrikanern/innen erreichen, sondern dem entgegengesetzte Wirkungen fördern bzw. neu aufbauen,
- die rassistische Haltung gegenüber Subsahara-Afrikanern/innen nicht nur an den Rändern der Gesellschaft vorzufinden ist, sondern auch in ihrer Mitte, in dem Fall in der staatlichen Einrichtung Schule, die für die weitere Lebensgestaltung Lernender eine wichtige Rolle spielt.⁴¹⁵

Aus beiden Untersuchungen geht hervor, dass Lernende Subsahara-Afrika betreffende Informationen sowohl aus den verschiedensten Medien, dem Elternhaus als auch in der Schule und aus Schulbüchern erhalten. Dies erschwert eine Trennschärfe hinsichtlich der Prägung, die durch Elternhaus, Gesellschaft, Medien oder Schulbücher erzeugt wird.

Insofern kann nicht benannt werden, inwiefern über Schulbücher in Bezug auf Subsahara-Afrika abwertende Haltungen weitergegeben werden, die Lernende unreflektiert übernehmen könnten.

2 Schlussfolgerungen

Im Zeitverlauf kann festgestellt werden, dass eine Verbesserung in der Darstellung von Subsahara-Afrika erfolgt, die z. B. durch den teilweisen Wegfall kolonialer Begriffe erreicht wird. So kommt der Begriff „Neger“, welcher z. B. bei Engels Untersuchungen deutscher Erdkundeschulbüchern im Rahmen der Kennwortanalyse häufig verwendet wurde⁴¹⁶, spätestens seit den Forschungen der 1990er-Jahre nur noch selten vor. Allerdings werden koloniale Begriffe häufig zugunsten solcher ausgetauscht, die eine Neutralität nur vortäuschen,

414 Reichart-Burikukiye, in: Ethnographische Momentaufnahmen, 2001, S. 72 f.

415 A.a.O., S. 92 f.

416 Engel, 1972, S. 236.

wie „Ethnie“ statt „Stamm“. ⁴¹⁷ Daneben finden die häufig kritisierten kolonialen Begriffe wie „Häuptling“ immer noch undifferenziert Verwendung. ⁴¹⁸ Diese und andere kolonialen Begriffe sind Teile des herabsetzenden und kolonialen Denkens sowie Handelns. Sie sind diskriminierend und eine Umdeutung ihres Inhalts ist nicht möglich.

Nach Poenicke kommen in neueren Schulbüchern kaum offene Rassismen vor; jedoch seien sie auf subtile Weise vorhanden und wirksam. ⁴¹⁹ Verdeckt rassistische Formulierungen und idyllisch überspitzte fremdartige Darstellungen und Bilder werden vielmehr, wie u. a. im Rahmen der kritischen Weißseinsforschung ⁴²⁰ aufgezeigt werden konnte, in den letzten Jahren häufiger durch den Verweis auf „das Andere“, das „Gute“, „Reine“, „Hilfsbereite“ und „Mildtätige“ der Europäer/innen bzw. der aufgeklärten westlichen Menschen ersetzt. Entsprechend finden sich noch offene und weit häufiger verdeckte ethno-/eurozentrische Sichtweisen wie in Form von Vorurteilen, Stereotypen, Exotismen, Sexismen. Dies bedeutet, dass nach wie vor in den Schulbüchern eine vorwiegend defizitorientierte und verzerrte Sichtweise auf Subsahara-Afrika besteht. Ähnlich verzerrte Auffassungen zeigen sich bei den Untersuchungen, bei denen die Einstellungen Lernender untersucht wurden.

Selbst von Schulbuchforschern/innen, wie oben in den Arbeiten von Schmitt, Hillers und Kemme aufgezeigt, werden ethno-/eurozentrische Inhalte und koloniale Begriffe verwendet. Deutlich wird, dass nur wenige Schulbuchautoren/innen bereit sind, die historische Verantwortung gegenüber den in Subsahara-Afrika begangenen Verbrechen der Versklavung und der kolonialen Ausbeutung zu thematisieren. ⁴²¹

Wichtig ist, dass die vermeintlich objektiven Perspektiven hinterfragt werden. Zu einer differenzierten Darstellungsweise gehört, dass Begrifflichkeiten zur Darstellung von Gesellschaften von Subsahara-Afrika und Europa in gleichem Maße wertneutral verwendet werden. Immer noch unterscheiden sich Begriffe bei der Beschreibung von Subsahara-Afrika im Verhältnis zur Darstellung von Europa („Stammeskrieg“ vs. „Bürgerkrieg“). ⁴²²

Die meisten Schulbuchforscher/innen fordern, dass die Geschichte Subsahara-Afrikas nicht erst mit der Kolonialzeit beginnen darf, sondern dass auch Frühhochkulturen darzustellen sind. Dazu gehören beispielsweise die Hochkultur der Aschanti in Westafrika wie auch die des alten Äthiopiens.

417 Poenicke, 2008, S. 19.

418 A.a.O., S. 23 f.

419 Poenicke, 2001, S. 8.

420 Ein Forschungsfeld, welches in den 1990er-Jahren von afroamerikanischen Frauen im Rahmen der Emanzipationsbewegung entwickelt worden ist und sich mit der Rolle und privilegierten Situation von Weißen in einer rassistischen Gesellschaft reflektierend auseinandersetzt.

421 Poenicke, in: Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung, 2002, S. 103.

422 Poenicke, 2001, S. 6.

Ebenso wird erwartet, dass das Team der Schulbuchautoren/innen über Kenntnisse aus den verschiedenen Fachbereichen wie Gesellschaftslehre, Geschichte, Erdkunde, Politik, Religion oder Ethik verfügen muss. Auch von Teilen der Schulbuchforschung wird gefordert, verstärkt Autoren/innen aus dem Kontinent Afrika, insbesondere, wenn es um Afrika geht, mit einzubeziehen, um so die Chance für Multiperspektivität zu erhöhen.

Der bisherigen Schulbuchforschung sowie der Untersuchung bei Lernenden wird entnommen, dass sich für die vorliegende Forschungsarbeit die Frage stellt, ob die dargebotenen Schulbuchtexte und -bilder ressourcenorientiert und multiperspektivisch sind oder diese weiterhin eher defizitorientierte, problembehaftete, offene bzw. subtile ethno-/eurozentrische, rassistische, Stereotype und Vorurteile produzierende, sexistische und/oder exotische Darstellungen vermitteln.⁴²³ Mit diesen Kategorien wird genauer in den Blick genommen, an welchen Stellen die Schulbuchautoren/innen von einer wissenschaftlichen Sichtweise und von einem auf Gleichheit und Menschenwürde basierenden Menschenbild abweichen. Es sei darauf verwiesen, dass die in dieser Arbeit verwendeten Kategorien in weiten Teilen den hier genannten entsprechen. Allerdings wurden die Kategorien mittels des Pretests überprüft und im Bedarfsfall modifiziert bzw. ergänzt. Ebenso stellt sich die Frage, inwiefern die hier zu kritisierenden Darstellungen entschlüsselt und Vorschläge zu ihrer Vermeidung erarbeitet werden können und ob die aus der Schulbuchforschung aufgestellten Forderungen eine positive⁴²⁴ Auswirkung auf die Gestaltung und Weiterentwicklung der neueren und zum Teil z. Z. noch verwendeten Schulbücher haben. Dabei sind mit „positiv“ in dieser Untersuchung Darstellungen gemeint, die einen neutralen, kritischen, differenzierten, aber auch auf die eigenen Stärken gerichteten und von der Grundauffassung der Gleichwertigkeit getragenen Blick auf die Realität des Subsahara-Afrika ermöglichen bzw. fördern, ohne dabei die zweifellos vorhandenen Probleme auszublenden. So gilt auch als eine der Aufgaben für die vorliegende Arbeit, die verwendeten Begriffe auf ihren Wertgehalt und ihre Neutralität sowie den eigentlichen Gesamttext auf seine inhaltlichen Kernaussagen zu überprüfen.

423 Wie bei einigen hier benannten Kategorien bereits verwiesen, findet sich ebenfalls bei den hier neu benannten unter Kap. III im Einzelnen eine nähere Erläuterung.

424 Mit „positiv“ sind in dieser Untersuchung Darstellungen gemeint, die einen neutralen, kritischen, differenzierten, auf die eigenen Stärken gerichteten und von der Grundauffassung der Gleichwertigkeit getragenen Blick auf die Realität von Subsahara-Afrika ermöglichen bzw. fördern.

III Untersuchungsverfahren

1 Übersicht über das Verfahren

Seit den 1970er-Jahren werden verstärkt Methoden zur Schulbuchanalyse entwickelt, die in vielen empirischen Untersuchungen erprobt wurden. Koch nennt folgende Schritte, denen in dieser Arbeit gefolgt wird:

1. „Forschungsansatz/Hypothesenbildung
2. Beschreibung des Untersuchungsmaterials
3. Operationalisierung
4. Festlegung der Messeinheiten
5. Pretest/Datenerhebung
6. Auswertung der Daten
7. Kontrolle auf Reliabilität und Validität⁴²⁵
8. Überprüfung der Hypothesen⁴²⁶

2 Hypothesen der Untersuchung

Die Fragestellung für diese Arbeit leitet sich aus den bisherigen Untersuchungen zum Thema ab, vor allem aus denen der letzten zwei Jahrzehnte, die diesbezüglich weniger offene Rassismen und Ethno- und Eurozentrismen nachweisen. Dafür sind subtile Ethno-/Eurozentrismen vorherrschend, wenn auch der Eurozentrismus überwiegt. Hinzu kommen eine problembehaftete und eine defizitorientierte Darstellungsweise,⁴²⁷ die bei Poenicke mit dem Begriff „Afropessimismus“⁴²⁸ gekennzeichnet wird. Diese Tendenzen wurden durch Stichproben und im quantitativen sowie qualitativen Pretest zur vorliegenden Arbeit bestätigt. Die Darstellung des Subsahara-Afrika aus problembehafteter,

425 Da diese Kriterien im Rahmen sozialwissenschaftlicher Arbeiten nur schwer nachweisbar sind, kann eine Kontrolle, wie von Koch gefordert, hier nur ansatzweise stattfinden. Aus diesem Grunde werden im Folgenden keine weiteren Ausführungen zu dieser Thematik stattfinden.

426 Koch, in: Schallenberger/Stein, 1976, S. 14.

427 Guggeis, 1992, S. 31; Tröger, 1993, S. 60; Sollinger, in: Internationale Schulbuchforschung: Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung, 1995, S. 190 ff.; Poenicke, 1995, S. 124 f. u. 128; Kemme, 2002, S. 194 f.; Poenicke, in: Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung. Jg./Vol. 24, 2002, S. 102 u. Poenicke, 2008, S. 55 f.

428 Poenicke, 1995, S. 103; Der Ursprung dieses Begriffs lässt sich nicht ermitteln, wie auch Poenicke feststellte (a.a.O.). Es ist zu vermuten, dass er aus den 1970er-Jahren stammt.

defizitorientierter, ethno-/eurozentrischer Sichtweise – ob subtil oder offen – kann u. a. eine Grundlage für Stereotype, Vorurteile, Rassismen, die Verwendung kolonial tradiert⁴²⁹ Begriffe, die Relativierung von europäischer Verklavung, Kolonialherrschaft und Neokolonialismus schaffen. Dies steht in wechselseitiger Beziehung zu fehlender ressourcenorientierter Darstellung und Multiperspektivität. Daraus ergibt sich die folgende forschungsleitende Fragestellung:

Findet in den Schulbuchtexten und -bildern eine den Ethno-/Eurozentrismus oder eher eine den Ansatz der Multiperspektivität ermöglichende bzw. unterstützende Darstellung von Subsahara-Afrika statt?

Nachfolgend werden die für die vorliegende Arbeit zu den Schulbuchtexten und -bildern über Subsahara-Afrika formulierten Hypothesen vorgestellt:

1. Subsahara-Afrika betreffende Themen werden, gemessen am Gesamttext, prozentual wenig⁴³⁰ behandelt.⁴³¹
2. Die Texte und Bilder beinhalten mehr defizitorientierte, problembehaftete, undifferenzierte, Vorurteile und Stereotype produzierende Darstellungen über Subsahara-Afrikaner/innen als multiperspektivische, ressourcenorientierte sowie neutrale.⁴³²
3. Kolonial geprägte Begriffe und Bilder finden Verwendung.⁴³³
4. Offene bzw. subtile Rassismen kommen in Texten und Bildern weniger vor als offene bzw. subtile Ethno-/Eurozentrismen.⁴³⁴
5. Exotische und sexistische Darstellungen sind in Texten und Bildern kaum vorhanden.

429 Mit „kolonial tradiert“ ist auch die bis heute reichende Fortsetzung des kolonialen Denkens gemeint.

430 Mit „wenig“ ist in dieser Arbeit Subsahara-Afrika als „Hauptthema“ unter 5% gemeint.

431 Der Anteil ist ein Indikator für eine mengenmäßig ausgewogene Behandlung des Themas Subsahara-Afrika im Schulbuch. Dies wird in dieser Arbeit als Hinweis dafür betrachtet, ob die Schulbuchgestaltung eher in ethno-/eurozentrischer oder multiperspektivischer Weise geschieht.

432 Bei den Texten und Bildern wird darauf geachtet, in welcher Weise die subsahara-afrikanischen, europäischen und andere Akteure/innen sowie die offenen Texte und Bilder dargestellt werden.

433 Kolonialgeprägte Begriffe und Bilder, die nicht im Rahmen einer multiperspektivischen Reflexion eingeordnet werden, deuten in der Forschungsliteratur auf ethno-/eurozentrische Darstellungen der Menschen und Gegebenheiten Subsahara-Afrikas hin.

434 Mit dieser Hypothese wird ein zusätzlicher Aspekt des Phänomens des Ethno-/Eurozentrismus behandelt, nämlich die Problematik, inwieweit sich diese von dem Bereich Rassismus in den Texten und Bildern abgrenzen lassen.

3 Die Auswahl des Untersuchungsmaterials

Aufgrund der föderalen Struktur der Bundesrepublik Deutschland ist in Bildungsfragen das Kultusministerium des jeweiligen Bundeslandes zuständig. Wegen der großen Anzahl der in den einzelnen Bundesländern zugelassenen Schulbücher für die Fächer Gesellschaftslehre, Erdkunde, Geschichte und Politik beschränkt sich die vorliegende Analyse aus pragmatischen Gründen auf das Bundesland NRW. Daher ist darauf hinzuweisen, dass die im Weiteren dargestellten Forschungsergebnisse vor diesem Hintergrund nur bedingt auf andere Bundesländer übertragbar sind. Die genannten Schulfächer wurden ausgewählt, da in Schulbüchern dieser Unterrichtsfächer am ehesten zu erwarten ist, dass Subsahara-Afrika in ihnen thematisiert wird. Es stellte sich zudem die Frage, welche Schulform und Jahrgangsstufen ausgewählt werden sollten. Die Entscheidung fiel auf die Gesamtschule, da diese Schulform Lernende sämtlicher Leistungsstufen der Haupt- und Realschule sowie des Gymnasiums umfasst. Entsprechend inhaltlich angelegt ist die Auswahl der für die Gesamtschule zugelassenen Schulbücher durch das Kultusministerium NRW in diesen Schulfächern. Dabei wurde die Sek. I ausgewählt, da innerhalb dieser Schulstufe und auch dieser Altersgruppe Lernende aller Schulformen angesprochen werden. Es spricht nichts dafür, dass die Ergebnisse der Untersuchungen bei Schulbüchern anderer Schulformen deutlich abweichen würden. Untersucht werden die im Schuljahr 2009/10 für die Sek I verwendeten Schulbücher, und zwar alle 28 in diesem Zeitraum zugelassenen Schulbücher, die sich wie folgt verteilen:

Tabelle 3: Alle im Schuljahr 2009/10 für die Sekundarstufe I zugelassenen Schulbücher zum Thema

Fach	Anzahl	Verlage	Erscheinungsjahre
Gesellschaftslehre	3	Westermann	2005 – 2008
Erdkunde	9	Klett, Westermann	2003 – 2009
Geschichte	6	Klett	2002 – 2009
Politik	10	Klett, Cornelsen, Schöningh	2002 – 2009

Quelle: Eigene Darstellung

4 Die Untersuchungsmethode

Die Methode lehnt sich an das Verfahren der Triangulation an. Demnach

„wird mit dem ersten Zugang ein rekonstruktives Verfahren angewendet und mit einem interpretativen Verfahren (dem zweiten Zugang) kombiniert.“⁴³⁵

In dieser Forschungsarbeit findet der rekonstruktive Teil durch die quantitative Datenaufbereitung statt. Anschließend werden interpretative Schlussfolgerungen auf Basis einer theoriegeleiteten Inhaltsanalyse gezogen, bei der ausgehend vom empirischen Forschungsmaterial bestehende theoretische Konstrukte zur Kategorienbildung herangezogen wurden.

Zur Operationalisierung der Forschungsinhalte wurden unter der forschungsleitenden Fragestellung Kategorien- und Kriterienraster entwickelt. Diese wurden zunächst im Rahmen eines Pretests auf ihre Praktikabilität und ihre Aussagekraft untersucht. Zur Kontrolle der Intersubjektivität⁴³⁶ wurden im weiteren Verfahren die Ergebnisse durch Dritte⁴³⁷ überprüft. Dazu bekam die Kontrollperson nach vorheriger mehrmaliger Prüfung die Liste mit den Begriffserklärungen, Erklärungen zu den einzelnen Kategorien sowie die Text-Sinn-Einheiten aus den Schulbüchern, welche bereits für die einzelnen Themenfelder aufgelistet waren. Dabei waren die Zuordnungs-Übereinstimmungen zwischen den Ergebnissen des Verfassers dieser Arbeit und denen der Kontrollperson nicht vollständig deckungsgleich, doch die Abweichungen zwischen ihnen waren begrenzt. Anschließend konnten diese verschriftlicht werden. Nach endgültiger Festlegung wurden die gesamten Texte und Bilder erneut kontrolliert und die Ergebnisse fixiert. Diese flossen in die Analyse des Forschungsmaterials der Gesamtauswertung ein.

Zur Beantwortung der o. a. forschungsleitenden Fragestellung werden unterschiedliche Inhalte der Darstellung von Subsahara-Afrika analysiert. Dabei leiten die nachfolgenden Fragen die Analyse:

- Wie viel Platz wird den Themen zu Subsahara-Afrika eingeräumt und welche Akteure/innen werden benannt?

435 Flick, in: Flick/Kardorff/Steinke, 2000, S. 316.

436 In dieser Arbeit wird auf die Verwendung des Begriffes der Objektivität verzichtet; stattdessen wird der mittlerweile in den Sozialwissenschaften etablierte Begriff Intersubjektivität verwendet. Laut Steinke stellt die intersubjektive Nachvollziehbarkeit eines der drei Gütekriterien qualitativer Forschung dar; neben dem bereits hier erwähnten Verfahren der Überprüfung durch Dritte spielen des Weiteren die Dokumentation des Forschungsprozesses sowie die Anwendung kodifizierter Verfahren eine Rolle. Beides findet in dieser Arbeit in abgewandelter Weise statt. Steinke, in: Flick/Kardorff/Steinke, 2000, S. 324 f.

437 Bei dieser Person handelt es sich um einen ehemaligen Lehrer und Soziologen. Zu diesem Zeitpunkt war er im Ruhestand. Zu ihm stand der Autor in keinem verwandtschaftlichen oder anderem Abhängigkeitsverhältnis.

- Welche Themen werden behandelt und in welcher Dimensionierung?
- Welche Begriffe kommen zur Anwendung?
- Welche Art der Darstellung findet sich in Texten und Bildern?
- Finden in Texten und in Bildern rassistische, Vorurteile und/oder Stereotype produzierende, exotische und/oder sexistische Darstellungen statt? Wenn ja, offen oder in subtiler Form?

Im Rahmen der Raum- und Frequenzanalyse wurde der Textanteil zu Subsahara-Afrika am Gesamthalt aller untersuchten Schulbücher ermittelt. Dabei wurde zunächst unterschieden nach den Kategorien „Haupt-“ und „Nebenthema“, festgemacht an einer ausschließlichen Thematisierung Subsahara-Afrikas im Gegensatz zu allgemein beschreibenden Texten zu „Entwicklungsländern“, zur „Globalisierung“, bei denen Subsahara-Afrika zum Teil mit benannt oder implizit gemeint ist. Im Laufe der Untersuchung zeigte sich, dass ein Teil der Texte nicht eindeutig zuzuordnen war. Dadurch entstand die Notwendigkeit der Einführung einer dritten Kategorie „Subsahara-Afrika als nicht zentrales Thema“. Hierbei handelt es sich um Texte, in denen Subsahara-Afrika explizit benannt wird, jedoch nicht primärer Gegenstand des Gesamthalt ist.

Zusätzlich wurde, angelehnt an die durch das entwickelte Kategorien- und Kriteriensystem herausgearbeiteten Themen, deren jeweiliger Wortumfang am Gesamttext erhoben, bezogen auf jedes einzelne Schulbuch. Damit wurde eine numerische Gewichtung der Einzelthemen ermittelt. Ebenso wurde die Zahl der Worte bezogen auf die jeweiligen Akteure/innen (Kap. IV. 2.1 – 2.3) erfasst. Zudem wurde die Häufigkeit der Nutzung von kolonialen, Vorurteile und Stereotype schürenden Begriffen und defizitorientierten Inhalten erhoben. Ebenso wurde die Häufigkeit von weitgehend neutralen Begriffen wie „Ethnie“, „Volk“ oder „Bevölkerung“ erfasst. Ferner waren Nennungen von vorkommenden Gesellschaften, Namen von Personen sowie benannten Berufen Gegenstand der Untersuchung. Diese wurden im Hinblick auf die Kategorien und Kriterien der jeweiligen Akteure/innen verglichen.

5 Pretest/Datenerhebung

Im Rahmen des Pretests wurde jeweils eines der oben genannten Schulfächer/-bücher einer ersten Bearbeitung unterzogen. Dabei kam zur Erstellung der Kategorien- und Kriterienraster die induktive Analyseverfahren zur Anwendung. Hierbei wurde im ersten Schritt das Forschungsmaterial untersucht und in einem zweiten wurden in der Forschung etablierte Kategorien für weitere Analysen herangezogen.

Erste Versuche der Lokalisierung aussagekräftiger Kriterien im Rahmen einer Raum- und Frequenzanalyse wurden entwickelt. Neben den Anteilen des

Textumfangs zu Subsahara-Afrika wurden Begriffe herausgearbeitet, die sich im Themenzusammenhang als relevant herausstellten. Dabei wurden Begriffe wie „Ethnie“, „Stamm“, „Dritte Welt“, „Schwarzafrika“ auf Häufigkeit und Kontext ihrer Nennung untersucht. Durch die Kombination der erzielten Ergebnisse sowie eine inhaltliche Analyse der vorliegenden Texte wurde die forschungsleitende Fragestellung konkretisiert. Darauf wurden die entwickelten Kategorien- und Kriterienraster erneut auf Praktikabilität und Aussagekraft überprüft und zur endgültigen Forschungsmethode modifiziert. Anschließend wurden alle Schulbücher anhand dieser Methodik untersucht.

6 Entwicklung des Kategorien- und Kriteriensystems

Im Zentrum der Inhaltsanalyse steht das Kategorien- und Kriterienraster, das speziell für die vorliegende Untersuchung entwickelt wurde. Arbeitsaufgaben wurden in die Analyse nicht mit einbezogen.⁴³⁸

Die Kategorien wurden induktiv gewonnen: In einem ersten Schritt wurde anhand je eines Schulbuchs der Fächer Gesellschaftslehre, Erdkunde, Geschichte und Politik eine Liste der auftauchenden Themen erstellt. Die Liste wurde solange erweitert, bis keine neuen relevanten Themen dazukamen. In der Reihenfolge der Häufigkeit des Vorkommens wurden folgende Themenfelder ermittelt:

Tabelle 4: Verzeichnis der in den untersuchten Schulbüchern behandelten Themenfelder

Reihenfolge der Häufigkeit	Themenfelder
1	Landleben, Landwirtschaft und Umwelt
2	Armut, Krisen und Katastrophen (Hunger-, Umweltkatastrophe, Flucht, Vertreibung)
3	Kolonialismus
4	Wirtschaft
5	Gesundheitswesen/HIV/Aids
6	Menschenrechte
7	Bildungswesen
8	Politische Entwicklungen
9	Kriege
10	Anthropologisch-naturwissenschaftliche Funde

438 Bei der Sichtung der Schulbücher zeigte sich, dass die zumeist unter den Schulbuchtex- ten zu findenden Arbeitsaufträge einer eigenen Systematik unterliegen. Ein Eingehen auf diese Systematik hätte sich in den hier vorliegenden Kontext nicht einordnen lassen, stellt aber ein wichtiges Forschungsgebiet für künftige Arbeiten zum Thema dar.

Reihenfolge der Häufigkeit	Themenfelder
11	Infrastruktur
12	Demografische Faktoren
13	Kultur
14	Industrialisierung
15	Religionen
16	Sprachen

Quelle: Eigene Darstellung

Den Themen wurden Text-Sinneinheiten des Gesamttextes zugeordnet. Unter Text-Sinneinheiten wird nach Früh Folgendes verstanden:

„Eine Sinneinheit kann man als zusammenhängende Textpassage definieren, in der zum selben Gegenstand etwas ausgesagt wird. Solange das Subjekt der Aussagen identisch bleibt und gleichzeitig Indikator für die betreffende Kategorie ist, zählen alle Äußerungen als eine Codiereinheit, d.h. die Kategorie wird nur einmal vergeben. Man kann auch weniger streng definieren und noch einen intervenierenden Satz mit anderem Subjekt zulassen, der die Sinneinheit nicht unterbrechen soll. Es ist leicht einzusehen, dass sich solche semantischen Sinneinheiten in vielen Fällen nicht mit der formalen Einheit ‚Abschnitt‘ decken werden.“⁴³⁹

Aus dem gesamten Textmaterial der erforschten Schulbücher wurden 682 Text-Sinneinheiten herausgearbeitet, die der weiteren Analyse unterzogen wurden. Nach den benannten Akteuren/innen wurden vier Einheiten gebildet: Text-Sinneinheiten, in denen erstens Subsahara-Afrikaner/innen, zweitens Europäer/innen sowie drittens Akteure/innen aus anderen Regionen eine aktive Rolle spielen. Als Akteure/innen werden Personen, Gruppen, Organisationen und/oder Institutionen verstanden, die eine Initiative ergreifen. Einer vierten Einheit zugeordnet wurden Text-Sinneinheiten, in denen die handelnden Akteure/innen nicht benannt wurden. Damit ist gemeint, dass die tatsächlichen Akteure/innen also unklar bzw. anonym bleiben. Der gesamte Textbefund besteht aus Texten, die sich direkt oder indirekt auf Subsahara-Afrika beziehen. Hierzu gehören verschiedene Textarten wie originale Autoren/innen-Texte, eingebaute Original- oder verkürzte Fremdtex te wie z. B. Zeitschriften- und Zeitungskommentare, wissenschaftliche Abhandlungen, Fernsehberichte oder solche von bekannten Persönlichkeiten.

Die Zuordnung der einzelnen Text-Sinneinheiten wurde – bezogen auf die Themenfelder und Akteursgruppen – prozentual ermittelt. Da eine eindeutige Zuordnung einzelner Text-Sinneinheiten nur zu einem Themenfeld nicht immer möglich war, mussten einige mehreren Themenfeldern zugeordnet werden. In den 682 Text-Sinneinheiten wurden 166 Mehrfachzuordnungen ermittelt, sodass insgesamt 848 Einordnungen von Text-Sinneinheiten in den 16

439 Früh, 2007, S. 94.

Themenfeldern zu finden sind. Um die gesamten Text-Sinseinheiten, bezogen auf die entwickelte Fragestellung dieser Forschungsarbeit, untersuchen zu können, sind diese in den Kap. III. 8 und 9 erläuterten Kategorienliste, welche in der nachfolgenden Tabelle dargestellt wird, zugeordnet, sodass darüber Aussagen zu Form und Inhalt von Texten zu Subsahara-Afrika formuliert werden können. Zur Verdeutlichung werden in der nachfolgenden Tabelle die Kategorien, die einander – pro Kategorieneinheit – unmittelbar bedingen, durch eine entsprechende Zuordnung in Tabellenkästen gekennzeichnet:⁴⁴⁰

Tabelle 5: Verzeichnis der Kategorien, denen die Darstellungen in den Schulbüchern zuzuordnen waren

Verwendung von Begriffen mit negativen Konnotatione
Ethno-/eurozentrische Darstellungen Multiperspektivische Darstellungen
Defizitorientierte Darstellungen Ressourcenorientierte Darstellungen
Problembehaftete Darstellungen Undifferenzierte Darstellungen Neutrale Darstellungen
Rassistische Darstellungen Vorurteile produzierende Darstellungen Stereotype produzierende Darstellungen
Exotische Darstellungen
Sexistische Darstellungen

Quelle: Eigene Darstellung

440 Zur Herleitung und theoretischen Einordnung dieser Begriffe siehe Kap. III. 8 (Verwendung von Begriffen mit negativen Konnotationen) und Kap. III. 9 (alle übrigen Kategorien).

Die Ausführungen zu den jeweiligen Text-Sinneinheiten beziehen sich inhaltlich stets auf die Gesamtaussage des Textes. Wird hier eine bestimmte Feststellung oder Kritik ausgedrückt, wie bei der Verwendung von zu kritisierenden Begriffen oder wie das Fehlen bestimmter Inhalte oder Aspekte, bezieht sich dieses auf den Gesamttext.

7 Bildanalyse

Neben den Texteinheiten wurden die in den Schulbüchern verwendeten Bilder eingeordnet. Es ist darauf hinzuweisen, dass unter „Bild“ alle in den Schulbüchern vorkommenden bildlichen Darstellungen wie Fotos, Zeichnungen, Karikaturen, Land-/Weltkarten und sonstigen Abbildungen verstanden werden. Zur Bildanalyse wurden die in Kap. III. 9 vorgestellten Kategorien angewendet, zu denen ebenso die entsprechenden Kriterien definiert wurden.

8 Verwendung von Begriffen mit negativen Konnotationen

In Schulbüchern werden teils Begriffe verwendet, die oberflächlich betrachtet neutral und nicht wertend erscheinen, die jedoch bei näherer Betrachtung für die einen eine herabsetzende und für die Anderen eine aufwertende Wirkung haben.

Solche Begriffe sind: „Dritte Welt“, „Entwicklungsland“, „Schwarzafrika“/„Schwarzafrikaner/innen“, „Stamm“, „Naturvolk“, „Ethnie“, „Eingeborene“, „Häuptling“, „Hütte, Dschungel, Busch, Buschmann/-frau“ und „Tradition“, die nachfolgend erläutert werden.

Bevor eine Inhaltsanalyse durchgeführt werden kann, ist es notwendig, sich der Herkunft und der Bedeutung dieser Begriffe zu vergewissern.

8.1 „Dritte Welt“

Der Begriff „Dritte Welt“ stammt aus der frühen Phase des „Kalten Krieges“ (1945-1989), als damit die so genannten blockfreien Länder, zu denen anfangs auch einige Länder Subsahara-Afrikas gehörten, bezeichnet wurden. Diese – wie auch europäische Länder wie das damalige Jugoslawien, Malta, Zypern – hatten sich zunächst offiziell keinem der beiden Lager der Ost-West-Konfrontation angeschlossen. Man kann ihn auch als einen Begriff verstehen, der sich aus dem Bewusstsein entwickelt hat, historisch West-Europa, Nord-Amerika,

Australien und Japan als die „Erste Welt“ zu betrachten, sozialistische, u. a. osteuropäische Länder und die damalige Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken (UdSSR) als „die Zweite“ und als die sogenannte „Dritte Welt“ all die Länder zu bezeichnen, die ökonomisch weit hinter die entwickelten industriellen Gesellschaften der „Ersten Welt“ zurückfallen. Seit den 1960er-Jahren, der Epoche, in der die meisten Kolonien ihre formelle Unabhängigkeit erlangten, wurde dieser Begriff für die bis dahin kaum bis nicht industrialisierten Länder Afrikas, Asiens und Lateinamerikas übernommen.⁴⁴¹ Er fasst viele Länder, Regionen und Kulturen zusammen, die in ihrer Entwicklung jedoch große Unterschiede aufweisen.⁴⁴² Diese Homogenisierung leistet einer vorurteilsbehafteten und undifferenzierten Sichtweise Vorschub. Auch wird mit dieser Bezeichnung im Allgemeinen eine weltweite wirtschaftliche und industrielle Entwicklungs- und Rangstufe ausgedrückt.⁴⁴³ Durch diese skalierende Bezeichnung wird indirekt der Gedanke einer vermeintlichen menschlichen Stufung und Wertigkeit vermittelt. Dies führt dazu, dass die Mehrheit der Angehörigen der „Ersten-“ und der „Dritten Welt“ die jeweiligen Zuschreibungen als Tatsachen auffassen. Diese von beiden Seiten wiederholt eingeübte Einstellung hat im Sinne einer „Self-fulfilling-prophecy“ Einfluss auf das Handeln und damit auf die alltägliche Realität.⁴⁴⁴ Assoziativ transportiert der Ausdruck „Dritte Welt“ ein eurozentrisches Menschenbild sowie eine Kontinuität kolonialen Denkens.⁴⁴⁵ Um dies zu neutralisieren, findet allmählich der Sammelbegriff „Länder des Südens“⁴⁴⁶ teilweise Verwendung.

8.2 „Entwicklungsland“

Laut dem Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (United Nations Development Programme – UNDP) gehören nach dem Index der mensch-

441 Müller, in: Hirschberg, 1999, S. 85.

442 Markom/Weinhäupl, 2007, S.152 f. u. Poenicke, 1995, S. 150 ff.

443 Müller, in: Hirschberg, 1999, S. 85.

444 Berg-Schlosser, 1999, S. 72 f. u. Universität Hamburg – Institut für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser; online im Internet: <http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/projekte/plex/plex/lemmata/s-lemma/self-ful.htm> (Abruf: 27.07.2015)

445 Mönter/Schiffer-Nasserie, 2007, S. 162.

446 Heute@Morgen; online im Internet: <http://www.heute-morgen.info/laender-des-suedens-laender-des-nordens.html> (Abruf: 14.11.2015) und Mesghena, in: Media Watch/Amanuel, 1995, S. 81; damit sind auch Länder gemeint, die nicht auf der südlichen Halbkugel liegen, jedoch industriell und wirtschaftlich wenig entwickelt sind. Für die vorliegende Arbeit findet im Normalfall dieser Begriff seine Anwendung, auch wenn diese Einteilung ihre Schwächen hat, wenn man z. B. an Arme in reichen Ländern des Nordens denkt oder an reiche Eliten in Ländern des Südens. Dennoch enthält diese Einteilung weit weniger Bewertungen als die Nummerierung der Welt oder die Bezeichnung „Entwicklungsländer“. Derzeit findet sich kein Begriff, der die Erwartungen korrekt erfüllt.

lichen Entwicklung (Human Development Indicators – HDI) die Länder Subsahara-Afrikas, inzwischen mit Ausnahme des Schwellenlandes Republik Südafrika, zu den Staaten, die als „Entwicklungsländer“ bezeichnet werden. Dabei wird auf ökonomische Messgrößen wie Bruttoinlandsprodukt (BIP), Bevölkerungseinkommen, Pro-Kopf-Einkommen und auf soziale Indikatoren wie Nahrungsmittelversorgung, Kindersterblichkeit, Lebenserwartung, Alphabetisierungsrate Bezug genommen.

Die Verwendung des Begriffs „Entwicklungsland“ beinhaltet eine Hierarchisierung und Bewertung auf einer Skala von „unterentwickelt“ bis „hochentwickelt“. Zudem transportiert das Wort, dass diese Länder sich in einer Frühphase der „Entwicklung“ hin zur „Zivilisation“ befänden.⁴⁴⁷ Somit zeigt die Verwendung des Begriffs „Entwicklung“ einen Zustand auf, der sich langsam verändert und auf dem Wege zu einem Ziel ist.⁴⁴⁸ Konnotativ mit Rückständigkeit verbunden, entfaltet der Begriff „Entwicklung“ Wirkung auf das Handeln von Akteuren/innen. Er beinhaltet nicht nur die ökonomische und soziale, sondern die geschichtliche, psychisch-bewusstseinsmäßige, kognitiv-intellektuelle, kulturelle und allgemein gesellschaftliche Entwicklung. Die „Entwicklung“, die die europäischen bzw. westlichen Länder schon vollzogen haben, wird als Norm gesetzt. Die Nicht-Entwicklungsländer haben sich die Definitivität angeeignet und setzen sie durch.⁴⁴⁹

Ähnlich einzuordnen ist der Begriff „Schwellenländer“. Damit werden die Länder bezeichnet, die noch als „Entwicklungsländer“ gelten, aber am Beginn ihrer Industrialisierung stehen.

Mit dem Ausdruck „Entwicklungsländer“ werden, ähnlich wie mit dem Begriff „Dritte Welt“, mehr als 120 Staaten homogenisiert. Bis 1954 wurden solche Länder als „unterentwickelte Gebiete“ bezeichnet. Da dieser Begriff als herabsetzend wahrgenommen wurde, wird seit Anfang der 1970er-Jahre der euphemistische Ausdruck „Entwicklungsländer“ vorgezogen. Obgleich er seit seiner Einführung als Fortsetzung einer kolonial-tradierten Sichtweise kritisiert wird, setzte er sich in der öffentlichen Begriffsverwendung weitgehend durch. Einen ähnlichen Bezug weisen in Deutschland die im Zusammenhang mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) institutionalisierten Bezeichnungen wie „Entwicklungshilfe“, „Entwicklungszusammenarbeit“, „Entwicklungspolitik“ auf. Bei ihrer Verwendung bleibt unkenntlich, dass es bei diesen staatlichen Einrichtungen und Projekten u. a. darum geht, dass Deutschlands politische und wirtschaftliche Eigeninteressen verfolgt werden.⁴⁵⁰ Die Verwendung der oben kritisierten Begriffe verdeckt zudem den Reichtum an Rohstoffen und Bodenschätzen in vielen dieser Länder.

447 Mönter/Schiffer-Nasserie, 2007, S. 162.

448 Kluge, 2011, S. 249 „entwickeln“.

449 Mönter/Schiffer-Nasserie, 2007, S. 162.

450 Boussoulas, in: Arndt/Hornscheidt, 2009, S.120 ff.; Markom/Weinhäupl, 2007, S. 156.

8.3 „Schwarzafrika“/„Schwarzafrikaner/innen“/„Schwarze/r“

Im Zusammenhang mit Subsahara-Afrika, vor dem Hintergrund der europäischen Versklavung und Kolonialherrschaft, steht das Adjektiv „schwarz“ nicht für eine neutrale Farbbezeichnung, sondern ist verknüpft mit Assoziationen wie Dunkelheit, Verborgendem oder Verbotenem wie u. a. die Bezeichnungen „Schwarzhandel“, „Schwarzfahren“ oder „anschwärzen“ zeigen.⁴⁵¹

So sind die Bezeichnungen „Schwarzafrika“ und „Schwarzafrikaner/innen“ kolonial geprägte Begriffe und basieren auf rassistischen Denkmustern. Diese beiden Bezeichnungen beziehen sich auf Länder und Menschen in bzw. aus Subsahara-Afrika. Im Gegenzug wurde der veraltete Begriff „Weißafrika“, für Länder und Menschen in bzw. aus Nordafrika verwendet. Die Wahl dieser Begriffe entspringt der verfehlten Annahme, Menschen nach ihrer Hautfarbe in hierarchisch abgestufte „Rassen“ einteilen zu können. Den hellhäutigen Menschen aus den Gebieten des sogenannten „Weißafrikas“ wurde und wird ein gewisses Maß an Geschichte und Kultur zugestanden, wie am Beispiel Ägypten praktiziert, während „Schwarzafrika“ – oder auch zum Teil der „Schwarze Kontinent“ genannt – als kultur- und geschichtslos wahrgenommen und dargestellt wird.

Diese farblich-geschichtliche diskriminierende Einordnung des Kontinents Afrika und seiner Menschen unterstützte nicht nur die Legitimation von Versklavung und Kolonialisierung, sondern diente und dient nach wie vor der Aufwertung der „Geschichte“, „Kultur“ und „Zivilisation“ Europas bzw. der westlichen Welt.

Ein anderer Automatismus der Abwertung von Menschen aus Subsahara-Afrika zeigt sich darin, dass sich weiße Menschen meist ihrer Hautfarbe – die ihnen im Kontext des weltweiten Rassismus viele Privilegien verschafft – nicht bewusst sind, sondern dass sie ihr äußeres Erscheinungsbild und ihre Hautfarbe für die Norm und andere für Abweichler/innen halten. Aufgrund der starken Bedeutung gesellschaftlicher Normierung ist die Abweichung, das „Nicht-Weißsein“, in der Regel mit gesellschaftlicher Abwertung verbunden.

Mit den Begriffen „Schwarzafrika“, „Weißafrika“ und ihren Menschen wird der unzutreffende Eindruck erzeugt, als handle es sich jeweils um ein homogenes Gebiet. Mit der rassistischen Reduzierung auf die Hautfarbe wird ignoriert, dass z. B. in den früheren „Siedler-“Kolonien“ Simbabwe und Südafrika sowie in der früheren deutschen Kolonie Namibia vor allem ökonomisch relevante weiße Minderheiten lebten und leben, sodass u. a. aus diesem Grund die Bezeichnung „Schwarzafrika“ unzutreffend ist. Als alternative Gebietsbezeichnung wird häufig „Subsahara-Afrika“ oder „Afrika südlich der Sahara“

451 Duden, 2014, S. 764; „schwarz“; Ibrahim, in: Mabe, 2004, S. 545, „Schwarzafrika“, Kluge, 2011, S. 833 „schwarz“.

verwendet.⁴⁵² Sie enthält keine verallgemeinernden und rassistischen Konnotationen und lässt Vielfältigkeiten des Gebiets zu. Daher wird in der vorliegenden Arbeit an entsprechenden Stellen der Ausdruck „Subsahara-Afrika“ benutzt.

Der Begriff „Schwarz/er/e“ ist einer der wenigen, der eine Umdeutung durchlaufen hat. Sein Charakter wurde durch politische Bewegungen, insbesondere durch die Bürgerrechtsbewegung der 1960er-Jahre in den USA und durch die Antipartheitsbewegung in Südafrika verändert. Ursprünglich wurde er von Europäern/innen im Zusammenhang mit Versklavung und Kolonialismus u. a. als Zeichen für Primitivität, Zurückgebliebenheit, Minderwertigkeit definiert. Teilweise wird dieser Ausdruck in der öffentlichen Wahrnehmung, sei es von Weißen oder Schwarzen, noch immer damit konnotiert. Die oben erwähnten politischen Bewegungen haben jedoch bewirkt, dass sich immer mehr Schwarze positiv auf ihre Hautfarbe beziehen und ein Schwarzes politisches und kulturelles Bewusstsein entwickelt haben und entwickeln.⁴⁵³

8.4 „Stamm“

Als „Stamm“ wird eine unterschiedlich große Gruppe von Menschen bezeichnet, die ein fest umrissenes Territorium bewohnt und sich von den umgebenden Territorien durch Sprache, Sitte, Brauch, gesellschaftliche Einrichtungen und Kultur abhebt.⁴⁵⁴ In der Regel wird der Begriff „Stamm“ mit einer primitiven Entwicklungsstufe konnotiert.

Auch zur Rechtfertigung des Kolonialismus in Subsahara-Afrika wurden von Kolonisatoren und von Teilen der Öffentlichkeit ihrer Herkunftsländer innerhalb der Ideologie des Rassismus für kolonialisierte speziell herabsetzende Begriffe wie z. B. „Eingeborene“, „Stamm“, oder „Häuptling“ verwendet.

Der Begriff „Stamm“ transportiert nicht nur Assoziationen wie das Bild eines Baumstammes, der zeitlebens an einer Stelle verweilt, sondern hat auch eine homogenisierende Wirkung, wenn z. B. grundlegend unterschiedliche Volksgruppen wie die christlichen Ogonie (Südnigeria) mit etwa 800.000 Menschen und die muslimischen Haussa (Nordnigeria) mit über 80 Millionen und einer mehrere Jahrhunderte alten Monarchie mit dem gleichen diskriminierenden Begriff „Stamm“ tituliert werden.⁴⁵⁵ Dieses ist ein Teil der

452 Machnik, in: Arndt/Hornscheidt, 2009, S. 204 f.; Arndt, in: Bundeszentrale für politische Bildung, 2004, <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/afrikanische-diaspora/59407/afrikaterminologie> (S. 1) (Abruf: 27.05.2012); Markom/Weinhäupl, 2007, S. 151 f.

453 Bergmann, in: Bundeszentrale für politische Bildung; online im Internet: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/41894/rassistische-vorurteile?p=all> (Abruf: 18.07.2011).

454 Helbling, in: Hirschberg, 1999, S. 354 u. Bertelsmann Universallexikon, 1992, S. 856.

455 Beck, in: Mabe, 2004, S. 598 f., „Stamm“; Poenicke, 2008, S. 23.

überholten evolutionistischen Theorie, die Menschheit müsse sich zwangsläufig von vermeintlich niedrigen zu höheren Organisationsformen entwickeln, von der Familie über die Sippe oder Clan zu „Stämmen“ und „Stammeskonföderationen“ bis zum Volk, Staat, Nation.⁴⁵⁶

„Er impliziert weiterhin, dass diese ‚ursprünglichen‘ Gebilde sich durch eigene Sprache, Kultur und ein abgeschlossenes Territorium voneinander abgrenz(t)en, was ebenfalls nicht zutrifft.“⁴⁵⁷

Damit erweist sich der Terminus „Stamm“ als Projektion europäischer Staats- und Nationaltheorien des 19. Jahrhunderts. Es wurde nicht gesehen, dass sich z. B. in Subsahara-Afrika nichtstaatliche Gesellschaften entwickelt hatten, die auf komplexen politischen Strukturen (nicht nur verwandtschaftlichen) beruhten.⁴⁵⁸

Wenn heute noch zum Teil Subsahara-Afrikaner/innen den Begriff „Stamm“ oder „Tribalismus“ unreflektiert verwenden, zeigt dies, wie stark und wie langwierig kolonialistische Indoktrinierung ihre Wirkung entfaltet.⁴⁵⁹

Mit der Verwendung des Begriffs „Stamm“ für bestimmte Gesellschaften in Ländern Subsahara-Afrikas werden mit diskriminierenden Assoziationen wie „primitiv“, „unzivilisiert“, „geschichtslos“, „schlicht“, „simpel“, „unorganisiert“ transportiert. Indem ebenfalls für bestimmte frühzeitliche Gesellschaften in Europa, u. a. für Germanen oder Kelten, die Bezeichnung „Stämme“ verwendet wird, wird in Bezug auf das heutige Subsahara-Afrika die Vorstellung der Rückständigkeit verfestigt und tradiert.⁴⁶⁰

Der Begriff „Stamm“ in Verbindung mit den Worten „Natur“ oder „Kultur“ ist assoziativ ebenso diskriminierend konnotiert. „Stämme“ werden als „natürlich“ gewachsen verstanden, während bei Staaten davon ausgegangen wird, dass sie auf politischen Abmachungen basierende Gebilde und von daher „Kulturleistungen“ sind.⁴⁶¹ Dies wird hingegen den Gesellschaften aus Ländern Subsahara-Afrikas, die vermeintlich in „Stämmen“ organisiert sind, abgesprochen. Zudem wird ignoriert, dass die Staatenbildung in Afrika vor allem durch Kolonialismus und Postkolonialismus erschwert und bestimmt wurde und wird.

Es gibt wenige Kombinationen mit dem Wort „Stamm“, die keine negativen Assoziationen hervorrufen, wie z. B. „Familienstammbaum“, „Familienstammbuch“, „Stammbaum“ oder auch Verben wie „abstammen“, „entstammen“.

456 Alles nach Ivanov, in: Poenicke, 2003, S. 36.

457 Alles nach Ebd.

458 Harding, 2013, S. XIV f.

459 Poenicke, 2008, S. 22 ff.

460 Poenicke, 1995, S. 95 f.

461 Arndt, in: Bundeszentrale für politische Bildung, 2004, <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/afrikanische-diaspora/59407/afrikaterminologie> (S. 2) (Abruf: 27.05.2012).

8.5 „Naturvolk“

Mit dem Begriff „Naturvolk“ werden in europäischen bzw. westlichen Ländern u. a. Gesellschaften in Ländern Subsahara-Afrikas bezeichnet – wie z. B. die Surma in Äthiopien/Sudan. Diese betreiben nach wie vor eine ursprüngliche Form des Ackerbaus und der Viehzucht, welches als vermeintlich „primitiv“ bezeichnet wird. Die Bezeichnung „Naturvolk“ enthält u. a. die Konnotationen „Unzivilisiertheit“, „Rückständigkeit“, „Primitivität“, „Irrationalität“. Das dichotome Gegensatzpaar „Natur“ versus „Kultur“ wurde und wird in wichtigen Teilen der europäischen bzw. westlichen Gesellschaften hierarchisch verstanden: Die „Kultur“ sei die höhere Ebene und die „Natur“ müsse von der „Kultur“ kontrolliert und beherrscht werden. Der implizite Gegenbegriff zu „Naturvolk“ lautet „Kulturvolk“, als welche sich europäische bzw. westliche Gesellschaften sehen. Ein geringeres technisches und materielles Niveau wird aus europäischer bzw. westlicher Sicht als Mangel verstanden, so dass der hier zu findende Standard als Norm gesetzt und mit dem Ausdruck „Zivilisation“ charakterisiert sowie bezeichnet wird.

Die Bezeichnung „Naturvolk“ dient zur Kennzeichnung einer „niedrigen Stufe“ in der Menschheitsgeschichte, die durchlebt werden müsse, um zur höchsten „Stufe“ eines „Kulturvolkes“ zu gelangen. Die Auffassung dieser „Stufenlehre“ (Evolutionismus) – verbunden mit der Vorstellung der Erziehbarkeit des „Naturvolkes“ – diente zur Rechtfertigung des Kolonialismus, Rassismus und Ethno-/Eurozentrismus.⁴⁶² Zudem konnotiert dieser Begriff auch eine verklärende Sichtweise, dass die so Bezeichneten von der „Zivilisation“ nicht verdorben und damit ihre Lebensweisen ursprünglich und authentisch seien. Diese Zuschreibung, mit der oft Reiseveranstalter historisch geworben haben und immer noch werben, bedient den Exotismus und die Vorstellungen von den „edlen Wilden“.⁴⁶³

8.6 „Ethnie“

Als „Ethnie“ wird eine Menschengruppe bezeichnet, unabhängig von ihrer Bevölkerungszahl, die in einem gemeinsamen Siedlungsraum lebt und sich durch Lebensweisen, Sprache sowie Kultur von anderen Gesellschaften abhebt.⁴⁶⁴

Beim Ausdruck „Ethnie“ entstehen weniger starke negative Konnotationen als bei „Stamm“, obgleich auch er homogenisierend wirkt.⁴⁶⁵ Denn die Grenzen heutiger Staaten des Kontinents Afrika entsprechen überwiegend der

462 Kaiser, in: Arndt/Hornscheidt, 2009, S. 180 ff.; Müller, in: Hirschberg, 1999, S. 269.

463 Rousseau, 1998, S. 215 f. u. Smidt, 1999, S. 18.

464 Bertelsmann Universallexikon, 1992, S. 242 „Ethnie“; Duden, 2014, S. 261 „Ethnie“; Elwert, in: Hirschberg, 1999, S. 99 f.

465 Kersting, in: Hoffmann/Kersting, 2011, S. 62.

Aufteilung durch die Berliner-Kongo-Konferenz (15. November 1884 – 26. Februar 1885). Aus diesem Grund leben in den jeweiligen Staaten von Subsahara-Afrika verschiedene Gesellschaften, unter denen vielfältige verwandtschaftliche und andere Verbindungen entstanden sind, sodass es erforderlich ist, Differenzierungen vorzunehmen. Hierfür den Begriff „Ethnie“ undifferenziert zu verwenden, führt dazu, dass einerseits unterschiedliche gesellschaftliche Formationen verallgemeinernd mit demselben Begriff benannt, und andererseits vermeintliche gesellschaftliche und kulturelle Gemeinsamkeiten konstruiert werden.⁴⁶⁶ Als alternative Bezeichnungen kommen je nach Gegebenheit Begriffe wie „Volk“, „Bevölkerung“, „Volksgruppe“, „Bevölkerungsgruppe“, „Gesellschaft“, „Gesellschaftsgruppe“⁴⁶⁷, „Gruppe“, „Community“, „Staat“, „Nation“ oder „Land“ infrage. In Deutschland werden Anstrengungen unternommen, um für eine Bevölkerungsgruppe eine konkrete Benennung zu finden, die keine negativen Konnotationen aufweist und die gesellschaftliche Situation dieser Gruppe möglichst angemessen wiedergibt (z. B. Deutsch-Türke/in; Deutsch-Eritreer/in).

Seit einigen Jahrzehnten gibt es in europäischen bzw. westlichen Ländern Begriffe, die mit dem Präfix „Ethno-“ beginnen wie „Ethno-Beat“, „Ethnomusik“. Durch diese Wortschöpfungen wird deutlich gemacht, dass es sich um Musik handelt, die nicht aus einem europäischen bzw. westlichen Kulturkreis kommt. Mit der Vorsilbe „Ethno-“ wird sie zu einem diffusen „fremden Anderen“.⁴⁶⁸ Heute ist der Begriff „Weltmusik“ in diesem Bereich vorherrschend.

Es ist darauf hinzuweisen, dass z. B. der Begriff „multiethnische Gesellschaft“, ähnlich wie „multikulturelle Gesellschaft“ ein neutraler Ausdruck ist. Da jedoch in vielen anderen Beispielen – wie oben vorgestellt – der Begriff „Ethnie“ als solcher negativ konnotiert ist, sollte er – außer in dem gerade vorgestellten und ähnlichen Fällen – nicht benutzt werden.

8.7 „Eingeborene“

Der Begriff „Eingeborene“ hängt eng mit dem europäischen Handel mit Versklavten und dem Kolonialismus zusammen. Denn mit diesem Wort wurden Bewohner/innen der versklavten und kolonisierten Gebiete bezeichnet. Dies diente und dient dazu, Menschen aus verschiedenen Kontinenten und unterschiedlichen Kulturen zu vereinheitlichen und kollektiv als die „Anderen“ zu definieren. Europäer/innen wurden zu keiner Zeit als „Eingeborene“ bezeichnet. Zudem werden mit diesem Begriff tradierte Stereotype produzierende Darstellungen des kolonialen Subsahara-Afrika-Diskurses assoziiert wie Primiti-

466 Arndt/Hornscheidt, in: Arndt/Hornscheidt, 2009, S. 124 ff.

467 Die Begriffe „Gesellschaft“ und/oder „Gesellschaftsgruppe“ werden in dieser Arbeit aufgrund ihrer geringen negativen Konnotationen vorwiegend verwendet.

468 Poenicke, 1995, S. 97 ff.

vität, Unzivilisiertheit, Wildheit, Heidentum, Geschichtslosigkeit und Naturvolk.⁴⁶⁹ In ähnlicher Weise werden zum Teil die Begriffe „Jäger“ und „Sammeler“ benutzt.

Ein weiteres mit dem Kolonialismus einhergehendes Geschichtsverständnis besteht darin, dass vorausgesetzt wird, dass „Eingeborene“ im kolonisierten Gebiet geboren wurden, jedoch als Selbstverständlichkeit stets mittransportiert wird, dass diese nicht Besitzer des Landes seien, sondern es vielmehr die Kolonialherren sind, die über das jeweils betreffende Gebiet bestimmen dürfen.

Ähnliche Assoziationen wie „Eingeborene“ erweckt das Wort „Ureinwohner“. Auch sie gehören aus ethno-/eurozentrischer Sichtweise zu den „Anderen“. Die Vorsilbe „Ur“ erinnert an vergangene Zeiten und damit an Rückschrittlichkeit, d. h. auf einer niedrigeren Entwicklungsstufe stehend als „Wir“.⁴⁷⁰ In einer kolonialismuskritischen Sprache hat sich der Begriff „indigene Völker“ weitgehend durchgesetzt. In der Verwendung dieses Ausdrucks wird das Selbstbewusstsein dieser Menschen deutlich – verbunden mit vielfältigen Bemühungen um eine Verbesserung ihrer rechtlichen und gesellschaftlichen Lage.

8.8 „Häuptling“

Der deutsche Begriff „Häuptling“ bezeichnete ursprünglich im 14. bis 16. Jh. einen ostfriesischen Territorialführer und wurde im 17. Jhd. auf Führungspersönlichkeiten von kleinen und großen Gesellschaften in Kolonien und Regionen des Südens übertragen.⁴⁷¹ Wie der Begriff „Stamm“ gehört auch „Häuptling“ zu den gesonderten Begriffen, die von deutschen sowie auch anderen europäischen Kolonialherren (z. B. im Englischen „chief“, was mit „Stammeshäuptling“ übersetzt wird) eingeführt wurden, um Gesellschaften und ihre Institutionen in Subsahara-Afrika – wie auch in anderen Gebieten des Südens – auf rassistische Weise als rückständig, unterentwickelt und primitiv darzustellen. Diese sprachlich und ideologisch erzeugte Minderwertigkeit diente Europäern/innen zur Rechtfertigung kolonialer Eroberungen und bewirkte auf Seiten Kolonisierter psychologisch ein tatsächlich wahrgenommenes Unterlegenheitsgefühl, das wiederum das Überlegenheitsgefühl der Kolonialherren/innen bedingte. In der deutschen Umgangssprache z. B. erscheint in Witzen oder in bestimmten Liedern der „Häuptling“ teils als eine romantisierte exotische Respektperson, teils als eine lächerliche, nicht ernst zu nehmende Figur.

In den Gesellschaften von Subsahara-Afrika gab und gibt es unterschiedliche eigene Bezeichnungen für Personen und Gruppen mit Herrschaftsfunk-

469 A.a.O., S. 95.

470 Arndt, in: Arndt/Hornscheidt, 2009, S. 116 ff.

471 Harding, 2013, Vorwort (XV); Steuer, in: Beck/Geuenich/Steuer, 1999, S. 291 u. 299.

tionen, z. B. Mogho Naba, Oba, Mwami, welche von den Kolonialherren ignoriert wurden. Stattdessen wurde der deutsche Begriff „Häuptling“ eingeführt. Die Endsilbe „-ling“ ist konnotiert mit einer verkleinernden („Abkömmling“, „Jüngling“, „Schwächling“) und einer abwertenden („Sträfling“, „Schädling“) Wirkung. Für diesen Begriff gibt es keine weibliche Form, d. h. die Existenz von Herrscherinnen in subsahara-afrikanischen Gesellschaften wurde ignoriert. In mehreren subsahara-afrikanischen Ländern gab und gibt es matrilineare Gesellschaften, z.B. die Serer im Senegal, die Akan in Ghana, Togo und der Elfenbeinküste sowie die Makonde in Tansania und Mosambik. Dies wurde und wird nicht wahrgenommen.⁴⁷² Eine weitere negative und pauschalisierende Seite dieses Begriffs besteht darin, dass er unterschiedslos für den Vorsteher eines Dorfes oder für den Statthalter einer großen Provinz eingesetzt wird. Gegenwärtig wird meist unreflektiert von europäischer bzw. westlicher und auch subsahara-afrikanischer Seite weiter der Begriff „Häuptling“ für die unteren Ebenen der politischen Hierarchien in Ländern Subsahara-Afrikas benutzt. Als möglicher Alternativbegriff kann die Bezeichnung „Oberhaupt“ verwendet werden. Ein Vorteil ist, dass dieser Ausdruck im Deutschen konnotationsarm und geschlechtsneutral ist.

Eine weitere Alternative besteht darin, Titel zu vermeiden, den Namen in den Vordergrund zu stellen und die Herrschaftsausübung konkret zu benennen, z. B. A, der die B führte.⁴⁷³

8.9 „Hütte“, „Dschungel“, „Busch“, „Buschmann/-frau“

Durch die Begriffe „Hütte“, „Dschungel“, „Busch“, „Buschmann/-frau“ wird ein rückständiges Leben beschrieben, das fern von jeglicher städtischen Besiedlung und fern von der „Zivilisation“ stattfindet. Sie erzeugen Konnotationen von Undurchdringlichkeit, Naturverbundenheit und „Naturvolk“.

Die abwertende Bedeutung des Begriffs „Hütte“ erklärt Guggeis wie folgt:

„Eurozentristische Bewertungen kommen teilweise in der Begriffswahl zum Ausdruck. Auch die Bezeichnung ‚Hütte‘ enthält in der Alltagssprache eine abwertende Bedeutung und kann in den Schulbuchdarstellungen nur in diesem Sinne interpretiert werden.“⁴⁷⁴

Mit „Hütte“, auf Subsahara-Afrika wie auch auf andere Länder des Südens bezogen, verbindet man aus ethno-/europäischer bzw. westlicher Sicht die

472 Arndt, in: Warnke, 2009, S. 297 f.; Arndt, in: Bundeszentrale für politische Bildung, 2004, <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/afrikanische-diaspora/59407/afrikater-minologie> (S.1) (Abruf: 27.05.2012); Wikipedia; online im Internet: <https://de.wikipedia.org/wiki/Matriarchat> (Abruf: 28.11.2015).

473 Arndt, in: Warnke, 2009, S. 310 f.

474 Guggeis, 1992, S. 108.

Vorstellung einer primitiven Bau- und Lebensweise.⁴⁷⁵ Ebenso findet sich der Begriff „Hütte“ in der Beschreibung städtischer Gettos, oft bezeichnet als „Hüttensiedlungen“ am Rande von Städten. Damit werden Bewohner/innen solcher „Hütten“ symbolisch, gedanklich und bewusstseinsmäßig an den Rand der Gesellschaft gedrängt.

„Dschungel“ und „Busch“ stehen für Undurchdringlichkeit und dichtes Blätterwerk⁴⁷⁶, für eine faszinierende fremde Tierwelt. Alle drei Begriffe „Hütte“, „Dschungel“, „Busch“ vermitteln aus ethno-/eurozentrischer Perspektive „das Andere“, das Abenteuer und damit eine gewisse Exotik. So können z. B. Touristen/innen in Kenia ihren Urlaub in einer „Hütte“ am Rande des „Dschungels“ oder „Busches“ verbringen.

Ähnliche Konnotationen wie beim Begriff „Dschungel“ und „Busch“ gelten auch für den Ausdruck „Buschmann/-frau“. Mit diesem Wort wurde von den Kolonialherren das Volk der „San“ im damaligen Deutsch-Südwestafrika (Namibia) bezeichnet. Dadurch wurde es in ähnlicher Weise charakterisiert, wie oben bei den Begriffen „Dschungel“ und „Busch“ beschrieben.⁴⁷⁷

8.10 „Tradition“

„Tradition“ steht für die Überlieferung kultureller Formen und Inhalte über eine längere Zeit hinweg, die sich in verschiedenen Gesellschaften und Religionen mit verfestigten Grundpositionen verbindet.⁴⁷⁸ Die Anwendung und die Bedeutung des Begriffes sind ambivalent. Wenn „Tradition“ für Gesellschaften in Subsahara-Afrika benutzt wird, schwingt in der Darstellung oft subtil, wie im Falle der Massai in Kenia, einerseits die Bedeutung von Stolz und andererseits die Bedeutung von Rückständigkeit mit. Dabei überwiegt u.a. der Gedanke, dass diese Gesellschaften ihre „Traditionen“ „überwinden“ bzw. „ablegen“ müssten, um „Entwicklungen“ jeglicher Art möglich zu machen.⁴⁷⁹ Innerhalb Europas wird der Begriff jedoch differenziert wahrgenommen. Beispielsweise wird die „traditionelle deutsche Küche“ vor allem wegen des Zusatzes „traditionell“ als positiv empfunden. Ebenso gilt dies für die „traditionelle chinesische Medizin“, die erst in den letzten Jahrzehnten in Deutschland häufiger ihre Anwendung findet, die durch diesen Begriff als bewährt und als hilfreich wahrgenommen wird.

475 Boussoulas, in: Arndt/Hornscheidt, 2004, S. 102 ff.; Feest, in: Hirschberg, 1999, S. 179; Duden, 2014, S. 397 „Hütte“.

476 Duden, 2014, S. 197 „Busch“; S. 233 „Dschungel“; Kluge, 2011, S. 165 „Busch“ u. S. 219 „Dschungel“.

477 Boussoulas, in: Arndt/Hornscheidt, 2004, S. 102 ff.; Kersting, in: Hoffmann/Kersting, 2011, S. 62.

478 Bertelsmann Universallexikon, 1992, S. 908; Duden, 2014, S. 861 „Tradition“.

479 Poenicke, 1995, S. 95.

Ein anderer Bereich, in dem der Begriff „Tradition“ seit einigen Jahrzehnten eine positive Bewertung erfährt, ist in der Ökologie. Vor allem in christlichen Zusammenhängen wurde der biblische Gedanke von der „Bewahrung der Schöpfung“ betont. Darin wird die „traditionelle Erhaltung der Natur“ der Zerstörungsmacht eines dem Ziel der Nachhaltigkeit zuwiderlaufenden Fortschritts entgegengesetzt. Solch positive Seiten der „Tradition“ sind im Mainstream-Diskurs zu den Gesellschaften von Subsahara-Afrika kaum zu finden. Somit zeigen sich drei zentrale Tendenzen in der Verwendung dieses Begriffs bezogen auf Subsahara-Afrika: die Darstellung Subsahara-Afrikas als zurückgebliebene Region, die Skizzierung eines veralteten Gesellschaftsbildes und die hierarchische Anordnung der europäischen Kulturen gegenüber subsahara-afrikanischen.

9 Kategorien zur text- und bildbezogenen Analyse von Schulbüchern

Neben den verwendeten Begriffen mit negativen Konnotationen zur Beschreibung von Situationen in Subsahara-Afrika wurden analytische Kategorien entwickelt, die der Bewertung von Inhalten in den Schulbüchern dienen. Die Auseinandersetzungen mit diesen Kategorien sollen helfen, dass nachvollzogen werden kann, aus welcher Perspektive und vor welchem Hintergrund die Beschreibungen und Interpretationen der Inhalte der Schulbuchtexte und -bilder vorgenommen werden. Daher werden die aus dem Stand der Forschung und dem Pretest entwickelten Kategorien für rassistische, ethno-/eurozentrische, multiperspektivische, defizitorientierte, ressourcenorientierte, problembehaftete, undifferenzierte und neutrale, Vorurteile und Stereotype produzierende, exotische und sexistische Darstellungen für die Bearbeitung herangezogen.

9.1 Rassistische Darstellungen

Unter Rassismus wird verstanden, dass vermeintliche biologische Unterschiede zwischen Gruppen von Menschen als „Rassen“ bezeichnet und unterschiedlich bewertet werden.⁴⁸⁰ Es werden Einstellungen und Verhaltensweisen als Rassismus bezeichnet, die dazu führen, dass z. B. in einer weiß dominierten Gesellschaft Schwarzen eine schwächere – und von Diskriminierung geprägte – gesellschaftliche Position zugewiesen wird.⁴⁸¹

480 Duden, 2014, S. 677 „Rassismus“.

481 Meulenbelt, 1988, S. 148.

In Europa breitete sich die Ideologie der „Rasse“ und des Rassismus verstärkt seit dem 15. Jahrhundert aus. Sie diente u. a. als Rechtfertigungskonstrukt für die Versklavung von Millionen Subsahara-Afrikanern/innen und für die Kolonialisierung von Nord- und Südamerika, Asien und Afrika. So ist zu erklären, dass Versklavung und Kolonialisierung nicht die Produkte der rassistischen Ideologie waren, sondern der Rassismus aus der Versklavung und den kolonialen Eroberungen folgte.⁴⁸²

Im 19. Jahrhundert wurden in europäischen bzw. westlichen Ländern die Bezeichnungen „weiße Rasse“ und „reine Rasse“ üblich, die mit einem Führungsanspruch verbunden waren,⁴⁸³ mit Dominanz- und Elitedenken sowie in nicht wenigen Fällen mit Gewaltausübung wie z. B. im Hitlerdeutschland. Die rassistisch begründete Ungleichbehandlung führt – vorausgesetzt, dass die unterdrückende Gruppe die politisch-wirtschaftliche, judikative und militärische Macht dazu hat – einerseits zur Repression und andererseits zur Entstehung von gesellschaftlichen Hierarchien⁴⁸⁴ sowie zu Diskriminierungen in zentralen gesellschaftlichen Bereichen wie Wohnungs-, Bildungs- oder Arbeitsmarkt.⁴⁸⁵

Die Ideologie des Rassismus bietet Rechtfertigungen für die ungleiche Aufteilung von Ressourcen und von gesellschaftlicher Macht an. Gleichzeitig verfestigt sie diese gesellschaftlichen Verhältnisse.⁴⁸⁶

Unterschiede zwischen Menschen zu bemerken und zu beschreiben, macht keinen Rassismus aus, denn „Sein bedeutet Anderssein“⁴⁸⁷. Erst wenn kulturelle phänotypische Komponenten bewertet und die Bewertungen zum Vorteil und zum Nutzen einer Person oder einer Gruppe und zum Nachteil Anderer eingesetzt werden, ist von Rassismus zu sprechen.⁴⁸⁸ So gehört z. B. das weitverbreitete Vorurteil, dass Schwarze Männer „sexuell besonders aktiv und ausdauernd“ seien, erst mit dem konsequenten Festhalten an solch einer wissenschaftlich unhaltbaren Zuschreibung zum Rassismus.⁴⁸⁹

Oft übernehmen die von der rassistischen Repression Unterdrückten – obgleich selbst Opfer – rassistisch geprägte Begrifflichkeiten (z. B. wenn Subsahara-Afrikaner/innen über ihre Zuordnung zu „Stämmen“ reden), Denkmuster sowie Verhaltens- und Handlungsweisen. Dieser verinnerlichte Rassismus führt zu einem Minderwertigkeitsgefühl, z. B. zu dem Glauben, selbst ein Problem zu sein⁴⁹⁰, und häufig auch zu einer ablehnenden Einstellung

482 Arndt, in: Warnke, 2009, S. 294 f.; Karakayali/Tsianos, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 64. Jg. 13-14, 2014, S. 35.

483 Kluge, 2011, S. 747 „Rasse“.

484 Zitelmann, in: Hirschberg, 1999, S. 305 f.

485 Schneider/Yemane, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 64. Jg. 13-14, 2014, S. 18 u. 21.

486 Autor*innenKollektiv *Rassismuskritischer Leitfaden*, 2015, S. 7.

487 Memmi, 1992, S. 53.

488 A.a.O., S. 44.

489 Poenicke, 1995, S. 143.

490 Du Bois, 2003, S. 34.

gegenüber anderen Gruppen von Unterdrückten.⁴⁹¹ Der Rassismus ist ein weltweit feststellbares Phänomen.

Die im Zuge europäischer Versklavung und kolonialer Eroberungen praktizierten Zerstörungen vielfältiger Kulturen in Regionen Subsahara-Afrikas bewirkten Kulturverluste. Die rassistisch als minderwertig eingestuften Kulturen dienten Europäern/innen als Bestätigung ihrer Grundeinstellung und führten wiederum bei einem maßgeblichen Teil von Kolonisierten zu einer grundlegenden, sich immer wieder verfestigenden und tradierten Wahrnehmung eigener Minderwertigkeit – ein Prozess, der auch die Gegenwart bestimmt.⁴⁹² Diese Ideologie konnte auch deshalb als fundamentaler und nachhaltiger Bestandteil der europäischen Kultur Verbreitung finden, da u. a. wichtige aufklärerische und bis heute anerkannte deutsche Philosophen/innen wie Immanuel Kant (1724-1804) und Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) in Bezug auf Subsahara-Afrikaner/innen rassistische Positionen vertraten.⁴⁹³ Während der Aufklärung wurde in Europa ein sogenannter wissenschaftlicher Rassismus vertreten, dessen Hauptfunktion darin bestand, die Ausbeutung von Regionen wie die Subsahara-Afrikas und die Unterjochung der dort lebenden Menschen zu legitimieren. Die Vernunft wurde zur wichtigsten Fähigkeit des mündigen Bürgers erklärt. Den Europäern/innen wurde das höchste Maß an Vernunft zugesprochen, während diese Fähigkeit der indigenen Bevölkerung von u. a. Subsahara-Afrika abgesprochen wurde.⁴⁹⁴ Kant äußert sich in seiner Schrift „Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen“ (1764) rassistisch gegenüber Subsahara-Afrikanern/innen. Wie sehr seine Darlegungen zum Teil elementarer wissenschaftlicher Logik widersprechen, zeigt die folgende Argumentationsweise: Kant verweist zunächst auf die Äußerungen eines subsahara-afrikanischen Zimmermanns, die er als rational fundiert einstuft.⁴⁹⁵ Sodann bezeichnet er ihn als „dumm“⁴⁹⁶ und „begründet“ dies mit der Aussage, er sei vollkommen Schwarz.⁴⁹⁷ Dabei ist davon auszugehen, dass Kant bewusst Subsahara-Afrikaner/innen als Untermenschen beschrieben hat, da er aus ihm vorgelegten Reiseberichten als Beleg seiner rassistischen Position nahezu ausschließlich diskriminierende Stellen verwendete und andere Passagen unerwähnt ließ.⁴⁹⁸ Sein elementares Menschenrechte verletzendes und unwissenschaftliches Vorgehen kann nicht mit dem Hinweis auf den

491 Meulenbelt, 1988, S. 169 ff.; Memmi, 1992, S. 62.

492 Martin, 2001, S. 328.

493 Harding, 2013, S. XIV; Hegel, 1970, S. 120 ff.; Kant, 2002, S. 68; Smidt, 1999, S. 60 ff. u. 74 ff.

494 Bretz, in: Schattenblick. afrikapost Heft 4/09, 21 Januar 2010; online im Internet: <http://www.schattenblick.de/infopool/geist/philo/gpber073.html> (Abruf: 15.04.2014).

495 Kant, 2002, S. 70; Smidt, 1999, S. 65.

496 Kant, 2002, S. 70.

497 Ebd.

498 Firla, in: Rassismus und Kulturalismus. Mitteilungen des Instituts für Wissenschaft und Kunst. Jg. 52, Nr. 3. 1997, S. 77 ff.; Smidt, 1999, S. 36 ff.

sogenannten damaligen Zeitgeist begründet werden, da er die Wahl zwischen rassistischen, weniger rassistischen und nicht rassistischen Positionen hatte. Zudem widerspricht dies seinem Anspruch als Aufklärer, da er an sich selbst und an alle Menschen die Forderung richtete, nur der eigenen Vernunft zu folgen und sich von Autoritäten und gesellschaftlichen Strömungen nicht beeinflussen zu lassen.⁴⁹⁹

Ähnlich hatte Hegel Zugang zu vielfältigen Informationen, dennoch folgte er in seinem Rassismus dem Zeitgeist. Er benutzte bei seiner Beschreibung der Subsahara-Afrikaner/innen die Einteilung von „wir“ und die „Anderen“. Dabei sprach er den „Anderen“ elementare menschliche Eigenschaften ab, wodurch er das „wir“ essenziell aufwertete – ein bis heute üblicher Mechanismus der Ab- und Aufwertung.⁵⁰⁰ Er war ein Befürworter einer stufenweisen Abschaffung der Versklavung, eine Haltung, die darauf hinweist, dass er diese menschenverachtende Unterjochung nicht grundsätzlich ablehnte. Somit hat er durch seine Position zur Verbreitung rassistischen Gedankenguts beigetragen, welches noch bis in die Gegenwart, wenn auch meist auf subtile Weise, wirksam ist.⁵⁰¹

Rassismus gegenüber Subsahara-Afrikanern/innen wurde nicht nur von der Philosophie beeinflusst, sondern es waren, wie bei der Vorbereitung und der legitimierenden Begleitung und Unterstützung der kolonialen Eroberungen betrachtet werden kann, auch Vertreter/innen verschiedener anderer Wissenschaften wie der Ethnografie, Zoologie und Botanik beteiligt. Bei ihren Erkundungen sammelten sie wichtige Objekte und Beschreibungen, von denen das Meiste nach Europa verschifft wurde. Sie strebten an, die Gesellschaften und Kulturen sowie die Natur von Subsahara-Afrika zu kategorisieren und einzustufen. Die Objekte wie Masken, die in die europäischen Museen gebracht wurden, bestimmten und bestimmen noch heute Vorstellungen über Subsahara-Afrika.⁵⁰²

Im rassistischen Denken werden Hierarchien ideologisch als vermeintlich natürlich bis hin als von höherer Natur gesehen. Zum Rassismus gehört die Annahme, dass es eine „reine Rasse“ gebe, dabei die eigene „Rasse“ die vermeintlich überlegene sei und dieses Privilegien und Herrschaft rechtfertige,⁵⁰³ welches an Charles Robert Darwins (12.02.1809-19.04.1882) Theorie anknüpft, die davon ausgeht, dass bestimmte „Rassen“ bevorzugt seien,⁵⁰⁴ worauf sich auch die Nationalsozialisten im Hitler-Deutschland beriefen

499 Firla, in: Rassismus und Kulturalismus. Mitteilungen des Instituts für Wissenschaft und Kunst. Jg. 52, Nr. 3. 1997, S. 13 ff.

500 Marmer/Sow, in: Marmer/Sow, 2015, S. 17.

501 Borries, 1992, S. 80; Weiße, in: Körper, 2001, S. 1.

502 Bouba/Quintern, in: Bouba/Quintern, 2010, S. 14 f.; Kersting, in: Hoffmann/Kersting, 2011, S. 44 ff.

503 Zitelmann, in: Hirschberg, 1999, S. 305 f.

504 Ganschow, in: planetwissen; online im Internet: http://www.planet-wissen.de/natur_technik/forschungszweige/evolutionsforschung/survival.jsp (Abruf: 11.12.2014).

(Sozialdarwinismus). Wegen der Herrschaft des Nationalsozialismus war in Deutschland der Begriff Rasse aber auch Rassismus lange Zeit tabuisiert.

Spätestens seit Anfang der 1980er-Jahre wurde durch die Biologie und die Genforschung wissenschaftlich nachgewiesen, dass es keine menschlichen „Rassen“ gibt.

Gegenwärtig erfolgt die rassistische Ausgrenzung immer häufiger über den Begriff der Kultur.⁵⁰⁵ Eine solche Argumentationsweise geht oft von der Behauptung aus, dass es eine homogene (z. B. „deutsche Kultur“) gebe. Diese wurde u. a. vom damaligen CDU-Politiker Friedrich Merz im Jahre 2000 als „Deutsche Leitkultur“ in die politische Debatte eingebracht.

Die rassistische Ideologie führte in der Vergangenheit zu absurden Begriffen: Japaner/innen wurden in Nazi-Deutschland „Ehrenarier/innen“⁵⁰⁶ genannt; im Apartheids-Südafrika hießen sie „Ehrenweiße“⁵⁰⁷; europäische Historiker/innen nannten die alten Ägypter/innen „Weiße mit schwarzer Hautfarbe“⁵⁰⁸. Sobald die rassistische Benennung einer Bevölkerungsgruppe schwierig wurde, weil ihre Mitglieder nicht dem erwarteten Bild entsprachen, definierte man sie als Ausnahmegruppe. Dettmar betrachtet den Rassismus als Teil europäischer Tradition. Sie erläutert dies wie folgt:

„Gleichzeitig bildet er [der Rassismus] jedoch aufgrund seiner Verankerung im kulturellen Werte- und Normensystem der Europäer einen Bestandteil der europäischen Tradition, der, unabhängig von seiner ursprünglichen Funktion, von Generation zu Generation weitergegeben wird, eine sekundäre psychologische Funktion erhalten kann, und in der Form einer ‚self fulfilling prophecy‘ die gesellschaftliche Wirklichkeit prägen kann.“⁵⁰⁹

In der Situation des europäischen Kolonialismus wurden Wertvorstellungen und Stereotype konstruiert, die bis heute fortbestehen und einen Teil der europäischen bzw. westlichen „weißen Kultur“ bilden. Dieser Ansatz wird als idealistische Sicht auf den Rassismus bezeichnet, welche ergänzt wird durch eine materialistische Perspektive, der zufolge der Reichtum der Industrieländer und die Armut der subsahara-afrikanischen sowie der meisten asiatischen Länder einander bedingen.⁵¹⁰

Es gibt drei Arten von Rassismus: den kulturellen, den institutionellen und den individuellen.⁵¹¹ Beim Kulturellen geht es um das erzeugte und verfestigte negative Bild von Schwarzen, welches u. a. in Kinderbüchern⁵¹²,

505 Markom/Weinhäupl, 2007, S. 14.

506 Koltermann, 2009, S. 27.

507 Pabst, 2008, S. 86.

508 Barton, in: Atlantisforschung; online im Internet: http://atlantisforschung.de/index.php?title=%C3%84gypten_als_schwarz-afrikanisches_Kaiserreich (Abruf: 08.06.2014).

509 Dettmar, 1989, S. 2 f.

510 A.a.O., S. 46 f.

511 Zick, 1997, S. 41.

512 Wollrad, in: Benz, 2010, S. 63 ff. Um die Jahreswende 2012/2013 wurde von Mekonnen Mesghena (Leiter des Referats Migration & Diversity bei der Heinrich-Böll-Stiftung in

(Kinderliedern, Büchern, Medien, Hilfskampagnen oder Benefiz-Veranstaltungen verbreitet wird.⁵¹³ So zeigt sich beim Kartenspiel „Schwarzer Peter“, das häufig von Kindern gespielt wird, die defizitäre Konnotation dadurch, dass am Ende derjenige verloren hat, der die Karte des Schwarzen Peters auf der Hand hat. Auf diese Weise lernen Kinder, dass Schwarzsein Unglück bringt.

Der institutionelle Rassismus beschreibt eine Benachteiligung von Minderheiten, wie er z. B. in Behörden, Arbeitsämtern, Gesundheits- oder Bildungseinrichtungen stattfinden kann. In Deutschland konnte bislang noch nicht umfassend durchgesetzt werden, Minderheiten und ihren Vertretern/innen institutionell eine gleichberechtigte Partizipation am politischen und gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen, abgesehen von einigen Bereichen in denen es große Anstrengungen gab und gibt.⁵¹⁴ Ein bedeutendes Beispiel für die Möglichkeit der Reduzierung des institutionellen Rassismus ist die Tatsache, dass erst im November 2014 die Militärführung der USA den Begriff „Neger“ aus der Verordnung 600-20 entfernt und sich bei allen afroamerikanischen US-Bürgern/innen entschuldigt hat, die im politischen Kontext und in den Institutionen strukturell benachteiligt werden.⁵¹⁵

Der individuelle Rassismus wird im Rahmen der Sozialisation vermittelt und hängt eng mit dem institutionellen zusammen, da es Einzelpersonen sind, die Bewertungen übernehmen, Abwehrhaltungen entwickeln, die Vorschriften auslegen und diese in die Praxis umsetzen.

Berlin) eine breite öffentliche Debatte über die Verwendung rassistischer Begriffe wie „Negerlein“ im Buch „Die kleine Hexe“ angestoßen. Von dem davon betroffenen Thienemann Verlag (Stuttgart) wurden für die neue Ausgabe (2013) entsprechende Veränderungen vorgenommen. Der Friedrich Oetinger Verlag (Hamburg) hatte diskriminierende Begriffe wie „Negerkönig“, „Negerprinzessin“ in den Pippi-Langstrumpf-Kinderbüchern im Jahr 2009 durch andere Bezeichnungen ersetzt. Fokus Online; online im Internet: http://www.focus.de/kultur/buecher/literatur-wie-timmit-die-negerlein-aus-der-kleinen-hexe-vertrieb_aid_909884.html (Abruf: 06.03.2013).

Es stellt sich die Frage, wie lange noch massiv beleidigende Formen des offenen Rassismus in der Gesamtgesellschaft wie das Scheibenschießen auf Figuren von Subsahara-Afrikanern/innen auf dem Münchener Oktoberfest unkommentiert und ungestraft stattfinden können. Süddeutsche Zeitung; online im Internet: <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/schausteller-auf-dem-oktoberfest-scheibenschiessen-auf-afrikaner-1.2157573> (Abruf: 20.12.2014)

Ein ähnliches Beispiel ist die Metaldachfirma von Thomas Neger in Mainz, deren Inhaber als Logo seiner Firma einen glatzköpfigen Schwarzen Mann mit dicken Lippen, großen Ohrringen und einem Hammer in der Hand zeigt, welches Anfang 2015 auf großen Widerstand stieß. Stern; online im Internet: <http://www.stern.de/wirtschaft/news/rassismus-diskussion-in-mainz-logo-der-firma-neger-sorgt-fuer-unmut-2183981.html> (Abruf: 19.05.2015).

513 Meulenbelt, 1988, S.154 f.

514 Ha, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 64. Jg. 13-14, 2014, S. 28.

515 Die Welt; online im Internet: https://www.welt.de/newsticker/dpa_nt/infoline_nt/schlaglichter_nt/article134126192/US-Armee-streicht-Begriff-Neger-aus-Militaerverordnung.html (Abruf: 19.12.2014).

Festzustellen ist, dass Sprache ein wichtiger Gesichtspunkt ist. Dabei geht es um Begriffe, die aus einer ethno- bzw. eurozentrischen und kolonialistisch-rassistischen Sicht heraus geprägt worden sind, wie z. B. „Stamm“, die auch bei heutiger (zum Teil unreflektierter) Benutzung Bestandteil einer solchen Perspektive sind und Konnotationen von Minderwertigkeit und Rückständigkeit erzeugen.⁵¹⁶

In dieser Arbeit erfolgt eine Beschäftigung mit dem Thema Rassismus in Bezug auf die Region Subsahara-Afrikas als Unterrichtsgegenstand. Dabei geht es um die Untersuchung, ob und inwiefern in den Schulbuchtexten und -bildern rassistische Perspektiven zum Ausdruck kommen. Untersuchungsgegenstände sind hierbei die Inhalte der Texte und der dargestellten Bilder. Es gilt bei vorkommenden Rassismen auch zu analysieren, ob und inwiefern sie offen geäußert werden, indem z. B. eine „angeborene Faulheit von Subsahara-Afrikanern/innen“ als Grund für gesellschaftlich-wirtschaftliche Entwicklungshemmnisse beschrieben wird, oder ob sie subtil stattfinden, indem z. B. die Gründe für die eben genannten Entwicklungshemmnisse hauptsächlich in „Traditionen“ oder mangelnder Bildungsfähigkeit gesucht und gesehen werden.

Der Kategorie „Rassistische Darstellung“ werden Texte und Bilder in Schulbüchern zugeordnet, die die oben beschriebene Sichtweise erkennen lassen. Mögliche Beispiele für Bilder, die dieser Kategorie zugewiesen werden können, sind z. B.

- das Enteignen verschiedenster Fundgegenstände aus Subsahara-Afrika durch europäische Wissenschaftler/innen, bei denen diese „Entdeckung“ als ihre eigene wissenschaftliche Leistung bewertet wird, ohne sichtbar zu machen, dass dieses Vorgehen von Überlegenheitsgefühl und Beherrschungsmotiv geprägt war und weiterhin ist.
- dass in den Schulbuchbildern sogenanntes „traditionelles“ Leben in Subsahara-Afrika als Entwicklungshemmnis dargestellt wird.

9.2 Ethno-/Eurozentrische Darstellungen

Thematisiert wird das Denk- und Verhaltensmuster des Ethno-/Eurozentrismus in Bezug auf Subsahara-Afrika.

Der Begriff „Ethnos“ (aus dem Griechischen) bedeutet „Volk“⁵¹⁷. Dabei geht es um das Prinzip, die eigene Gruppe zum „Maß aller Dinge“ zu machen, d. h. alle Menschen nach den Gewohnheiten und Normen der eigenen Gesellschaft zu bewerten und zu beurteilen, während andere abgewertet bzw. abgeurteilt werden.⁵¹⁸ Um die „Überlegenheit“ bzw. „Höherwertigkeit“ der eigenen

516 Arndt, in: Arndt/Hornscheidt, 2009, S. 213 ff.

517 Klein/Schubert, 2011, S. 91.

518 Bertels/Bussmann, 2013, S. 68 ff.; Zick, 1997, S. 39 ff.

Gesellschaftsgruppe zu konstatieren, werden gezielt bestimmte Informationen ausgewählt und hervorgehoben sowie andere gelehnet oder ignoriert.⁵¹⁹

Ethnozentrismus ist eine Blickrichtung: Vom Eigenen wird das „Anderer“ bewertet und er impliziert eine Höher- und Tieferbewertung. In der Art der Abwertung der „Anderen“ unterscheidet sich der Ethnozentrismus vom Rassismus.⁵²⁰ Den Unterschied zum Ethnozentrismus formuliert Poenicke wie folgt:

„dass Ethnozentrismus sich, auch wenn er leicht in Rassismus übergehen kann, eben von diesem unterscheidet, indem er nicht die ‚Entwicklungsfähigkeit‘ des Menschen bestreitet, sondern einfach nur eine, nämlich seine eigene, Form von Entwicklung überhaupt als Entwicklung und als Fortschritt sieht [...], gilt aber inzwischen als entscheidendes Merkmal des Ethnozentrismus.“⁵²¹

In dem Gedanken der „Entwicklungsfähigkeit“ zeigt sich eine Geringschätzung der „Anderen“. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass die „Anderen“ sich noch nicht auf derselben „Entwicklungsebene“ befinden, während die eigene Gesellschaft vermeintlich auf dem Weg der „richtigen Entwicklung“ sei.⁵²²

Einige Wissenschaftler/innen sehen die Grenze zum Rassismus in dem Moment überschritten, wenn durch Ethnozentrismus eine Doppelmoral entsteht, die z. B. Gewalt innerhalb der eigenen Gruppe ablehnt, sie jedoch akzeptiert und vielleicht sogar begrüßt, wenn sie gegen andere Gruppen gerichtet wird.⁵²³ Da ein enger Zusammenhang zwischen dem eigenen Selbstwert- und dem Minderwertigkeitsgefühl der anderen Gruppe besteht, findet sich bei vielen europäischen Autoren/innen – wenn auch unbewusst – die Tendenz, außereuropäische Gesellschaften negativ darzustellen, womit das Selbstbewusstsein der eigenen erhöht wird.⁵²⁴

Der Eurozentrismus und das westliche Dominanzdenken sind dadurch gekennzeichnet, dass nur eine bestimmte Form von Entwicklung anerkannt wird. Dabei wird nur ein Entwicklungsweg akzeptiert. Die Welt wird nummeriert: westliche Industrieländer sehen sich als die globale Norm und als das anzustrebende Ziel, während „Entwicklungsländer“ sie auf dem Weg ihrer „Entwicklung“ als Vorbild nehmen müssen.⁵²⁵

In dieser Arbeit wird in der Regel der Begriff „Ethno-/Eurozentrismus“ benutzt, um damit zum Ausdruck zu bringen, dass hier sowohl Deutschland als auch Europa zum dominierenden „Maß aller Dinge“ gemacht werden. Eine Trennung dieser Bezugspunkte lässt sich sehr selten finden.

519 Hansen, 1993, S. 1.

520 Poenicke, 1995, S.146 ff.

521 A.a.O., S. 147 f.

522 Stagl, in: Hirschberg, 1999, S. 112.

523 Poenicke, 1995, S. 146 ff.

524 Engel, 1972, S. 228 u. Markom/Weinhäupl, 2007, S. 14 f.

525 Poenicke, 1995, S. 149 ff.

Der europäische Ethnozentrismus, der Eurozentrismus, ist dadurch gekennzeichnet, dass er andere Gesellschaften – u. a. durch Versklavung und Kolonialisierung von Menschen aus Gebieten von Subsahara-Afrika und immer noch in Form des Neokolonialismus – massiv schädigte und schädigt. An der gegenwärtigen neokolonialen Ausbeutung sind auch westliche Länder wie die USA und Kanada beteiligt. Zudem haben der Eurozentrismus und das westliche Dominanzstreben auf emotionaler, ideologischer und weltanschaulicher Ebene ein bis heute bestehendes extremes Überlegenheitsgefühl entwickelt. Dies spiegelt sich z. B. in der Regel in der staatlichen Entwicklungspolitik wider, die als „Entwicklungshilfe“ getarnt Markteroberung und Ausbeutung von Subsahara-Afrika bedeutet. Einzelne NGO-Projekte sind von dieser Bewertung auszunehmen.

Ein Kernbegriff eurozentrischer und westlicher Sichtweise ist die Zivilisation, mit dem Gemeinsamkeit und vermeintliche universale Überlegenheit definiert werden. Zivilisation wird als Entwicklungsprozess gesehen, bei dem westliche Industrieländer dem Anschein nach die Vorreiterrolle besitzen. Das „Ziel“ und die „Notwendigkeit“, europäische bzw. westliche „Zivilisation“ auf der ganzen Welt verbreiten zu wollen, war und ist z. B. ein zentraler Vorwand zur Legitimation des weltweiten Kolonialismus⁵²⁶ und des gegenwärtigen Neokolonialismus. Aus eurozentrischer und westlicher Sicht gehören Begriffe wie „Menschenrechte“, „Demokratie“, „Meinungs- und Pressefreiheit“, „Achtung vor der Würde des Menschen“, „Gleichberechtigung“, „Gewährung von Asyl“ und „westliche Werte“ zu dieser „Zivilisation“.

Ein ergänzender Zugang, um den Unterricht nicht oder möglichst wenig eurozentrisch anzulegen, besteht darin, sich nicht nur mit der Geschichte Europas zu beschäftigen, sondern eine ausführliche Unterrichtseinheit über einen außereuropäischen Erdteil, z. B. über (Subsahara-)Afrika, in seiner eigenen langfristigen Entwicklung durchzuführen.⁵²⁷ Eine andere Form eines über Europa hinausweisenden Unterrichts besteht darin, ihn so anzulegen, dass z. B. bei der Beschäftigung mit dem Untergang des „Heiligen Römischen Reiches deutscher Nation“ gleichzeitig behandelt wird, was in dieser Zeit auf den Kontinenten Afrika, Asien, Australien, Nord- und Lateinamerika stattgefunden hat. Dadurch wird es möglich, Unterschiede und Gemeinsamkeiten festzustellen und der Unterricht verliert seinen punktuellen eurozentrischen Blick. Auf diese Weise werden Lernende darin gefördert, die Sichtweisen der Anderen wahr- und einzunehmen.⁵²⁸

Schulbuchtexte werden mit der Kategorie Ethno-/Eurozentrismus gekennzeichnet, wenn in der Formulierung – z. B. durch die Benutzung kolonialer Begriffe – und/oder im Inhalt eine überwiegende Sichtweise vermittelt wird, wie sie hier dargestellt wurde.

526 Markom/Weinhäupl, 2007, S. 11 ff.

527 Borries, 2008, S. 28.

528 Alavi, 1998, S. 111.

Nachfolgend wird näher darauf eingegangen, welche der auf Subsahara-Afrika bezogenen Bilder in den Schulbüchern aufgrund ihrer visuellen Aussage der oben entwickelten Kategorie einer ethno-/eurozentrische Sichtweise zuzuordnen sind. Zentral für die Zuordnung zu dieser Kategorie sind die Begriffe „Entwicklung“ und „Zivilisation“ und damit verbundene bildhafte Darstellungen. Werden z. B. in den Schulbüchern vorwiegend Bilder von Entwicklungshilfeprojekten gezeigt, bei denen Subsahara-Afrikaner/innen eine passive Rolle einnehmen, während Europäer/innen aktiv beteiligt sind, bekommen Lernende einen Eindruck vermittelt, der sie in ihrer eurozentrischen Sichtweise bestärkt. Denn sowohl der Bereich „Entwicklungshilfe“ bzw. „Entwicklungszusammenarbeit“ als auch in der Regel die einzelnen „Entwicklungshilfe“-Projekte basieren auf der grundlegenden Vorstellung, die „Entwicklungen“, die Deutschland und andere europäische bzw. westliche Industrieländer absolviert haben, hätten unabweislichen Vorbildcharakter für subsahara-afrikanische Länder. Diese Zuordnung gilt allgemein für Bilder, in denen, wenn auch auf subtile Weise, die angebliche Überlegenheit deutscher bzw. europäischer und westlicher sowie entsprechend verallgemeinernd die vermeintliche Unterlegenheit bzw. Minderwertigkeit subsahara-afrikanischer Denk- und Handlungsweisen sowie Gegebenheiten bildhaft gezeigt wird.

9.3 *Multiperspektivische Darstellungen*

Ein weiteres Kriterium für die Bewertung von Schulbüchern ist das der Multiperspektivität. Bei der Multiperspektivität handelt es sich um eine

„[...] Form der Geschichtsdarstellung, bei der ein historischer Sachverhalt aus mehreren, mindestens zwei unterschiedlichen Perspektiven beteiligter und betroffener Zeitgenossen dargestellt wird, die verschiedene soziale Positionen und Interessen repräsentieren.“⁵²⁹

Sie ist in der Schulbuchdiskussion von zentraler Bedeutung.⁵³⁰

In einer schulischen Situation, in der viel von der Überforderung Lehrender und Lernender gesprochen wird, kann zu ihrer Bewältigung

„[...] ein von Anfang an problemorientiert-multi-perspektivischer Umgang mit Schulbüchern als Politicum/Informatorium/Paedagogicum zweifellos einiges mit beitragen.“⁵³¹

Ein Hinweis, um festzustellen, ob und wie stark Schulbuchautoren/innen sich um Multiperspektivität bemühen, besteht bei dem angesprochenen Themenbereich darin, ob Inhalte von Subsahara-Afrikanern/innen sowie Europäern/innen in Bezug auf Subsahara-Afrika in einer Weise Einzug finden, die es Lernenden ermöglicht bzw. nahelegt, mehrere unterschiedliche Sichtweisen

529 Bergmann, in: Bergmann/Kuhn/Rüsen et al., 1985, S. 271.

530 Fritzsche, in: Fritzsche, 1992, S. 17.

531 Stein, in: Wiater, 2003, S. 29.

kennenzulernen und unterschiedliche Perspektiven einzunehmen. Multiperspektivität verlangt, dass Wahrnehmungen die eigene subjektive Perspektive überwinden. Diese Perspektive steht unter dem Einfluss von Faktoren wie: Zeitalter, örtliche Gegebenheit, ethnischer, kultureller, religiöser, politischer Hintergrund, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Alter, Bildungsstand, Beruf, Schichtzugehörigkeit, persönliche Erfahrungen und Vorlieben, Charaktereigenschaften, Weltanschauung sowie körperliche und psychische Verfassung.

Multiperspektivität wurde in der Geschichtsdidaktik thematisiert. Ein frühes und typisches Beispiel einer multiperspektivischen Geschichtsschreibung waren die sogenannten „Geschichtswerkstätten“, die Ende der 1970er-Jahre von Geschichtsstudenten/innen und Mitgliedern der neuen sozialen Bewegungen gegründet wurden. Sie beschäftigten sich mit gesellschaftlichen Themen, die bis dahin von den Vertretern/innen der Geschichtswissenschaft nicht wahrgenommen wurden, wie z. B. der Geschichte von benachteiligten Minderheiten. Diese Geschichtsschreibung „von unten“, die als Methode u. a. die „oral history“ (Interviews mit Zeitzeugen) nutzte, setzte und setzt der Geschichtsschreibung „von oben“ eine andere Sichtweise entgegen.⁵³² Als eine Geschichtsschreibung „von oben“ kann im untersuchten Themenbereich jene gesehen werden, in deren Rahmen z. B. der europäische Kolonialismus in Afrika von europäischen Historikern/innen beschrieben wird, ohne dass die Perspektive von Historikern/innen, Betroffenen oder Zeitzeugen/innen aus den jeweiligen Gesellschaften eingebracht wird.

Dass die Realisierung dieses Prinzips nicht einfach ist, zeigt folgendes Beispiel: Der Geschichtsdidaktiker Walter Fürnrohr entwickelte in den 1970-iger Jahren eine Unterrichtseinheit, in der die Belagerung Wiens aus zwei Perspektiven beschrieben wurde: aus der habsburgischen und aus der türkischen, allerdings jeweils aus dem Blickwinkel der Kriegsführer. Damit werden zwar die Sichtweisen von zwei verfeindeten Nationen dargestellt, aber beide auf derjenigen der obersten Führer. So wird der bislang übliche machstaatliche Ansatz fortgesetzt und eine Geschichtsschreibung „von oben“ wiederholt.⁵³³ Jedoch kann in einem reflektiert verfassten Schulbuch mit dieser Quelle auf die Weise umgegangen werden, dass Lernende dazu gebracht werden, zu erarbeiten, inwiefern es sich hier auf beiden Seiten um Geschichtsbetrachtung aus der Perspektive „von oben“ handelt und wie eine Geschichtsschreibung „von unten“ aussehen könnte.

Im Folgenden werden die Begriffe Multiperspektivität und Kontroversität vorwiegend am Beispiel der Geschichtswissenschaft, des Geschichtsschulbuchs und des Geschichtsunterrichts dargestellt. Sie gelten aber auch für andere Schulfächer und ihre Didaktik, in denen unterschiedliche Deutungen wichtig sind wie in Gesellschaftslehre, Erdkunde, Politik, Ethik, Religion, Philosophie, Pädagogik, Sozialwissenschaften oder Wirtschaftslehre.

532 Alavi, 1998, S. 105 f.; Schneider, in: Bergmann/Fröhlich/Kuhn et al., 1997, S. 736 ff.

533 Alavi, 1998, S. 114.

Bezogen auf das Beispiel des Schulfaches Geschichte stellt Alavi wie folgt fest:

„Heute ist die Kategorie Multiperspektivität in der geschichtsdidaktischen Literatur allgemein akzeptiert und wird vielfach als unabdingbares Prinzip des Geschichtsunterrichts in einem demokratischen und pluralistischen Staat angesehen.“⁵³⁴

Durch diesen Ansatz erhalten Lernende die Möglichkeit, ihre individuell und gesellschaftlich geprägten Sichtweisen auf Subsahara-Afrika zu hinterfragen. Ziel ist, Voraussetzungen für eine reflektierte Sichtweise zu schaffen. Eine praktische Schwierigkeit kann für Schulbuchautoren/innen darin bestehen, dass nicht immer genügend wissenschaftlich fundierte Quellen auffindbar sind, die unterschiedliche Perspektiven enthalten.⁵³⁵

Ein Kriterium für die Analyse von Schulbüchern in den genannten Fächern stellt die Kontroversität dar. Der gleiche historische Text, das gleiche Ereignis, wird von verschiedenen Wissenschaftlern/innen oft kontrovers interpretiert und auch gelegentlich öffentlich ausgetragen. Die Kontroversen in der Geschichtswissenschaft machen deutlich, dass es eine objektive Geschichtsschreibung nicht geben kann, sondern dass es immer unterschiedliche Sichtweisen gibt, auch in der Interpretation desselben historischen Dokuments oder Ereignisses. In Bezug auf die Geschichtsbücher und Bücher in verwandten Schulfächern lässt sich ermitteln, ob die Darstellungen solchen Divergenzen Raum geben.⁵³⁶

Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel kann eingeübt werden, indem Sichtweisen anderer Menschen eingenommen und mit der eigenen verglichen werden. Dieses Ziel zu erreichen, wird erleichtert, wenn ein möglichst großes Angebot an unterschiedlichen Perspektiven vorgelegt wird. Wer einübt, die Welt aus der Perspektive anderer zu betrachten, erfährt, dass seine eigene Sichtweise nicht die einzig denkbare ist, dass es auch andere gut oder besser begründete gibt.⁵³⁷

Wenn Lernende zur Perspektivübernahme angeleitet werden, werden sie mit einer anderen Sichtweise und damit verbundenen Interessen und Ängsten konfrontiert. So kann ihre Toleranz und Empathie gestärkt werden.

Nach Alavi erleichtert folgender Umgang mit Quellen den Zugang zum Perspektivenwechsel:

„Das Hinterfragen der Quellen auf ihre gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Bedingungen, auf versteckte oder nur vorgeschobene Ziele, also eine Ausrichtung des Unterrichts auf eine ‚Ideologiekritik‘, ist eine wichtige Grundhaltung beim Umgang mit Quellen, die unterschiedliche Perspektiven beinhalten.“⁵³⁸

534 A.a.O., S. 106.

535 A.a.O., S. 105 ff.

536 Bergmann, 2000, S. 40 ff.

537 A.a.O., S. 48 ff.

538 Alavi, 1998, S. 110.

Demnach genügt es nicht, mehrere Quellen darzustellen, sondern es ist eine konsequente Auseinandersetzung mit ihnen eine Grundvoraussetzung für den geforderten Ansatz. Zu solch einem Unterricht gehört die Einbeziehung der Positionen und Einschätzungen von afrikanischen, asiatischen und lateinamerikanischen Autoren/innen, Wissenschaftlern/innen bzw. Informationsüberbringern/innen sowie die Beschäftigung mit zu erwartenden kontroversen Einschätzungen und Bewertungen.⁵³⁹ Bezogen auf die Gestaltung des Schulbuchs und des Unterrichts zeigt sich, dass, zur Erlangung der Multiperspektivität, eine Konzentration auf inhaltliche Schwerpunkte erforderlich ist, damit eine differenzierte und kontroverse Erarbeitung des Stoffes möglich wird.⁵⁴⁰

Multiperspektivität ist eine pädagogische Antwort auf einseitige – also nur einer Perspektive folgende – Wahrnehmungen und Darstellungen, auf vorhandene und entstehende Stereotype, Vorurteile und ethno-/eurozentrische Grundhaltungen. Ziel dieses Vorgehens ist nicht allein Vorurteilsfreiheit zu erreichen oder anzustreben, sondern vielmehr verengte Sichtweisen zum Thema einer fundierten Auseinandersetzung zu machen.⁵⁴¹ Die Multiperspektivität bricht mit der gängigen Wissensvermittlung und führt Lernende dazu, sich intensiver mit der jeweiligen Thematik auseinanderzusetzen und zu einem persönlichen Urteil zu kommen.⁵⁴² So bedeutet Multiperspektivität in Schulbüchern, dass am Beispiel des Kolonialismus in Subsahara-Afrika die Geschichte und die Gegenwart nicht nur aus der Perspektive der Nachfahren/innen der Kolonialisten/innen, sondern auch aus der der Nachfahren/innen der Kolonisierten wiedergegeben werden.

In der hier vorgelegten Analyse der Schulbücher wird ein Text dann als multiperspektivisch eingeordnet, wenn er Entwicklungen, Ereignisse und Phänomene über Subsahara-Afrika nicht allein aus europäischer, sondern auch aus subsahara-afrikanischer Perspektive – und möglichst aus verschiedenen europäischen und subsahara-afrikanischen Perspektiven – darstellt.

Neben den Texten werden in Schulbüchern durch Bilder Botschaften vermittelt. Ebenso wie für Schulbuchtexte ist es auch für Bilder in Schulbüchern von Bedeutung, dass sie multiperspektivisch sind, also dem oben erläuterten historischen Blick einer Geschichte „von unten“ folgen; es muss erarbeitet werden, ob ein Bild aus einer bestimmten Perspektive aufgenommen wurde. Um dies ermitteln zu können, sollten zu jedem Foto Angaben über Zeit, Ort und Hintergrund der Aufnahme vorliegen. Damit hängt die Frage zusammen, welche und wie viele Bilder in den Schulbüchern von Subsahara-Afrikanern/innen aufgenommen worden sind und ob sie unterschiedliche Perspektiven darstellen. Ein weiterer Aspekt ist, ob die Bilder geeignet sind, Kontroversität, d. h. unterschiedliche Deutungen nahezulegen.

539 A.a.O., S. 111.

540 Alavi/Borries, in: Reich/Holzbrecher/Roth, 2000, S. 72.

541 Alavi, 1998, S. 111; Fritzsche, in: Fritzsche, 1992, S. 115.

542 Allavi, 1998, S. 106.

9.4 Defizit- oder ressourcenorientierte Darstellung

Gesellschaften, Kulturen oder Ethnien können mit Betonung der Verfügbarkeit über Ressourcen oder der Defizite dargestellt werden. Defizitorientiert ist eine Beschreibung, wenn die tatsächlich vorhandenen oder vermeintlichen Mängel hervorgehoben werden, so z. B. mangelnde Bildung, kulturelle Rückständigkeit, Ohnmacht, Ausweglosigkeit, Unfähigkeit. Bei einer ressourcenorientierten Darstellung werden hingegen positive Gegebenheiten wie vorhandene Bildung, kulturelle Stärken, Kompetenzen zur Problemlösung, eigene Initiativen, Aktivitäten und Erfolge aufgezeigt.

Unter einer defizitorientierten Darstellung von Subsahara-Afrika in Schulbüchern wird verstanden, dass z. B. Probleme, Krisen, Katastrophen, Umweltzerstörung, Hunger, Krankheit oder Kriege dargestellt werden. Das beinhaltet, dass den Menschen negative Rollen zugeschrieben werden wie Passivität, Schicksalsergebenheit, Ohnmacht, Initiativlosigkeit, unangemessenes Reagieren, Angewiesenheit auf europäische bzw. westliche Hilfe zugeschrieben werden. Ebenso wird dazu gezählt, wenn einfache ländliche Lebensformen sowie damit zusammenhängend in Armut lebende Hirten, Bauern, Handwerker oder Nomaden zum Thema gemacht bzw. abgebildet werden. Auch das städtische Leben kann defizitorientiert dargestellt werden, wenn Straßenkinder, Slums, mangelhafte Infrastruktur, veraltete Krankenhäuser oder Schulen Themen in Texten und Bildern sind.

Eine ressourcenorientierte Darstellung von Subsahara-Afrika in Schulbüchern legt den Schwerpunkt auf vorhandene Stärken bzw. Potenziale von Menschen, Gruppen bis hin zu Gesellschaften. Dazu gehören das Streben nach Frieden und Glück, der Wunsch nach Bildung, der Kampf um eine gute politische Führung, das Erreichen einer zufriedenstellenden Gesundheitsversorgung, sowie der Einsatz für eine gesellschaftlich und ökologisch sinnvolle Nutzung natürlicher Ressourcen. Dabei liegt die Priorität der Darstellung bei den Ressourcen verschiedener Bereiche der Zivilgesellschaft wie Bürgerinitiativen, Selbsthilfegruppen, Kirchen, Sportvereine, Jugendverbände, Künstlergruppen, Protestkampagnen, Genossenschaften, Gewerkschaften, Berufsverbänden und anderen Nichtregierungsorganisationen. Im Kontakt und in der Interaktion mit Vertretern/innen europäischer bzw. westlicher Länder werden sie als gleichberechtigte Partner/innen bzw. Akteure/innen beschrieben.

Schulbuchtexte und -bilder werden der Kategorie „Defizitorientierte Darstellungen“ zugeordnet, wenn in ihnen Menschen, Gruppen, Gesellschaften, Länder oder die gesamte Region von Subsahara-Afrikas als unfähig, passiv, initiativlos, desinteressiert, perspektivlos oder in Armut verharrend beschrieben bzw. gezeigt werden. Deutlich kann z. B. die Defizitorientierung in Bildern sein, auf denen scheinbar untätige Subsahara-Afrikaner/innen dargestellt sind.

Der Kategorie „ressourcenorientierte Darstellung“ werden Schulbuchtexte und -bilder zugeordnet, wenn in ihnen Menschen, Gruppen, Gesellschaften, Länder oder die ganze Region von Subsahara-Afrika als aktiv, kompetent, mit Intellekt und vorausschauend sowie mit gesellschaftlichem Engagement agierend geschildert werden. Bilder, auf denen diese Grundhaltungen deutlich werden, können Aufnahmen von Sportvereinen, von wichtigen politischen Ereignissen, Demonstrationen, Kundgebungen, Umweltschutzorganisationen, subsahara-afrikanischen Nicht-Regierungsorganisationen (NGOs) oder Gewerkschaftsversammlungen sein.

9.5 Problembehaftete, undifferenzierte oder neutrale Darstellungen

Ein weiteres Kriterium lässt sich aus den expliziten Wertungen gewinnen. Eine Darstellung kann „problembehaftet“, „undifferenziert“ und/oder „neutral“ sein.

Unter der Kategorie **problembehaftete Darstellungen** in den Schulbuchtexten und -bildern werden Inhalte eingeordnet, in denen einzelne und/oder mehrere Problemlagen in Bezug auf Subsahara-Afrika zum vorherrschenden Thema gemacht werden. Im Bereich der Fotos gehören solche Bilder zu dieser Kategorie, auf denen z. B. beim Thema Großstädte eher Slums als intakte Stadtviertel oder beim Thema Kinder in Subsahara-Afrika eher Straßenkinder als Kinder in üblichen Schulgebäuden gezeigt werden.

Undifferenzierte Darstellungen zeichnen sich dadurch aus, dass Inhalte in Schulbuchtexten komprimiert und/oder, zumindest in Teilen, verallgemeinernd dargestellt werden. Hierbei werden Zusammenhänge oder Hintergründe nicht bzw. nicht ausführlich benannt, die notwendig wären, um sich eine differenzierte Meinung bilden zu können. Die Texte enthalten keine Informationen, die dem Leser den Blick auf ein möglicherweise vorhandenes Spektrum eröffnen. Diese Texte bieten keinen Anreiz zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit dem dargestellten Inhalt.

Der Kategorie undifferenzierte Darstellungen werden Schulbuchtexte zugeordnet, die keine bzw. nur wenig Hintergrundinformationen enthalten. Bilder werden dieser Kategorie zugewiesen, wenn sie weder in der Auswahl und Gestaltung der Bildobjekte durch die betreffenden Fotografen/innen noch in der Zusammenstellung der Bilder durch die Schulbuchautoren/innen ein Bemühen um die Vermittlung von Hintergründen und Zusammenhängen erkennen lassen, wenn also Oberflächlichkeit und Verallgemeinerungstendenzen die dominierenden Merkmale der Bilderung sind.

Neutrale textliche und bildhafte Darstellungen sind frei von wertenden oder diskriminierenden Konnotationen und Assoziationen. Dieser Kategorie werden Schulbuchbuchtexte und -bilder zugeordnet, die u. a. Regionen, Länder, Gesellschaften, Personengruppen, einzelne Personen, Ereignisse, Fakten

oder Phänomene darstellen und dabei ausschließlich sachlich und nicht wertend vorgehen.

9.6 *Vorurteile produzierende Darstellungen*

Als Vorurteil gilt ein positives oder negatives Urteil bzw. eine wertende Einstellung gegenüber einem Menschen, einer Gruppe oder anderen Objekten, die nicht auf eigenen singulären Erfahrungen beruht, welche verallgemeinert werden. Dieses ist sehr stark in der Haltung der jeweiligen Person verankert und meist durch familiäre, kulturelle, religiöse, politische oder andere gesellschaftliche Einflüsse entstanden. Oft sind solche Einstellungen so tief in der Persönlichkeit verankert, dass die Person nicht ohne Weiteres bereit ist, ihr Urteil zu revidieren oder infrage zu stellen, selbst wenn es Gegenargumente und Gegenbeweise gibt.⁵⁴³ Sozial und gesellschaftlich relevant sind Vorurteile, wenn sie die Prinzipien der Gerechtigkeit und Gleichbehandlung verletzen, wenn sie Menschen oder Menschengruppen ungleich bewerten.⁵⁴⁴

Vorurteile beruhen oft auf falschen und unzureichenden Informationen sowie mangelnder Reflexion. Zum Aufbrechen von Vorurteilen reicht es nicht aus, relevante Informationen weiterzugeben, sondern es ist erforderlich, dass sie die Empfänger/innen anregen, sich mit ihren eigenen Vorurteilen auseinanderzusetzen. Vorurteile können durch Schulbücher produziert oder unterstützt werden. Texte und Bilder in Schulbüchern vermögen aber auch Vorurteile aufzubrechen oder zu reduzieren.

Schulbuchtexte werden als vorurteilsproduzierend bewertet, wenn sie diskriminierende gesellschaftlich wirksame Zuschreibungen für einzelne Menschen, Gruppen, Gesellschaften, Länder oder die Gesamtregion von Subsahara-Afrika enthalten.

In Schulbüchern können auch Bilder als vorurteilsproduzierend eingeordnet werden. Dieser Kategorie sind Bilder zuzuweisen, bei denen durch die Darstellung zugeschriebener Eigenschaften von Subsahara-Afrikanern/innen, wie durch die von vermeintlich typisch subsahara-afrikanischen Paarbeziehungen in patriarchaler Pose, ungleichwertige Beziehungen suggeriert werden. Zudem können über entsprechende visuelle Darstellungen vorurteilsproduzierende diskriminierende Legenden- und Mythenbildungen hervorgerufen werden, wie die der gewalttätigen bzw. kriegerischen Subsahara-Afrikaner/innen.

543 Poenicke, 1995, S. 143.

544 Bergmann, in: Bundeszentrale für politische Bildung, Nr. 271, 2. Quartal, 2001, S. 3 ff.; Zick, 1997, S. 49.

9.7 Stereotype produzierende Darstellungen

Der Begriff „stereotyp“ wurde Anfang des 19. Jahrhunderts aus dem Französischen übernommen. Es bedeutete, dass bei den damaligen Druckereiverfahren mit feststehenden Buchstaben gearbeitet wurde.⁵⁴⁵ Heute wird unter „Stereotyp“ verstanden, dass Gruppen von Menschen positive oder negative Eigenschaften, Merkmale oder Verhaltensweisen zugeordnet werden, die vermeintlich typisch für sie sind. Diese in der Gruppe entwickelten Einstellungen dienen zur Vereinfachung und Abgrenzung.⁵⁴⁶ Bei den Vorurteilen werden der eigenen Gruppe positive und Mitgliedern anderer – besonders dann, wenn es um Gesellschaften aus Ländern von Subsahara-Afrikas geht – negative Merkmale zugesprochen. Stereotype können auch positive Zuschreibungen beinhalten, z. B. „Deutsche sind fleißig und pünktlich“. Sie werden innerhalb der eigenen Gruppe weitergegeben und können bereits vor der Begegnung mit „Anderen“ das Weltbild und die Wahrnehmung beeinflussen. Da sie mit Gefühlen und Werturteilen verbunden sind, sind Stereotype schwer zu überwinden. Werden einer bestimmten Gruppe immer wieder die gleichen negativen stereotypen Merkmale zugeschrieben, so wird von einer Stigmatisierung gesprochen, die zu einer Entstehung von Feindbildern führen kann.⁵⁴⁷

Das koloniale Stereotyp gegenüber Subsahara-Afrika wurde stets bestätigt, wodurch es eine hohe Wirksamkeit hatte.⁵⁴⁸ Ein wichtiges Stereotyp war und ist, dass es sich bei subsahara-afrikanischen Staaten um „Despotien“ handelte, d. h. die unkontrollierte, unberechenbare, autoritäre und repressive Herrschaft von Tyrannen/Tyranninnen. Der Begriff wurde in der Ausformung der „Orientalischen Despotie“ zunächst auf asiatische Länder angewendet. Ende des 18. Jahrhunderts wurde er als „Afrikanische Despotie“ von den Kolonialländern auf Subsahara-Afrika ausgeweitet und diente der Legitimierung der kolonialen Eroberungen. Dieses Stereotyp beinhaltet die Vorstellung, Menschen aus Subsahara-Afrika hätten von ihrer Mentalität her bevorzugt in despotischen Gesellschaften gelebt. Entsprechend diesem Stereotyp wurde der europäische Kolonialismus als Befreiung und als Errichtung von zivilisierten rechtsstaatlichen Herrschaftssystemen dargestellt.⁵⁴⁹ In der heutigen neokolonialen Zeit wird medial häufig auf Grundlage des gleichen Stereotyps berichtet: Die herrschenden Eliten in den Ländern des Südens seien grundsätzlich korrupt, und europäische bzw. westliche Interventionen – auch militärische – dienten dazu, den dortigen despotischen Verhältnissen die Entwicklung eines Rechtsstaates entgegenzusetzen.

545 Duden, 2014, S. 818 „Stereotyp“; Kluge, 2011, S. 882 „Stereotyp“.

546 Zick, 1997, S. 44.

547 Heinze/Matthes, in: Heinze/Matthes, 2004, S. 232 ff.

548 Bhabha, in: Bronfen/Kessler/Lützel et al., 2000, S. 97 f.

549 Sonderegger, 2008, S. 568 ff.

Stereotype haben auch eine andere Wirkung, wie der in Europa verbreitete Stereotyp, dass alle Schwarzen Menschen „musikalisch, sportlich und immer fröhlich“ seien. Durch solche eher positiv besetzten Zuschreibungen wird bewirkt, dass eine tradierte und althergebrachte Subsahara-Afrikavorstellung vermittelt wird, welche den Menschen Individualität abspricht und sie zu Objekten macht, somit sind auch solche Stereotype als rassistisch zu qualifizieren.

In Schulbüchern werden Stereotype verwendet, wenn in den Texten pauschalisierende Vorstellungen über einzelne Menschen, Gruppen, Gesellschaften, Länder oder die gesamte Region von Subsahara-Afrika zum Ausdruck kommen.

Stereotype produzierende Vorstellungen von Subsahara-Afrikanern/innen werden auch anhand von Bildern in Schulbüchern verbreitet. Ein Bild ist dann stereotyp, wenn Subsahara-Afrikaner/innen vermeintlich typische Eigenschaften wie in Armut lebend, Defizite im rationalen Denken, besonders ausgeprägte Sexualität, Musikalität oder Sportlichkeit zugeschrieben werden. Als stereotypisierend werden auch Darstellungen eingeordnet, die eine despotische Herrschaft darstellen, die durch Bilder in Schulbüchern von kostbar gewandeten und mit Insignien ihrer angeblich totalen Herrschaft versehenen Königen/innen visualisiert werden. Mit Fotos von Kindersoldaten/innen wird häufig subtil der Stereotyp einer scheinbar typischen kriegerischen Grundeinstellung vermittelt.

9.8 *Exotische Darstellungen*

In einer Analyse deutscher Reiseführer zu Ländern Afrikas definiert Poenicke Exotismus wie folgt:

„Exotismus bezeichnet unserer Auffassung nach das Phänomen, nichtrepräsentative Denk- und Lebensweisen repräsentativ erscheinen zu lassen, ihnen ohne Angabe von Gründen eine im Verhältnis zu ihrer Rolle überproportionale Aufmerksamkeit zu widmen und bei den Betrachtenden besonders fremd erscheinende Merkmale zu betonen.“⁵⁵⁰

Im Zuge des Handels mit Versklavten wurden Menschen aus Subsahara-Afrika nach Europa verschleppt, um z. B. an Königshöfen für Abwechslung und Unterhaltung zu sorgen. Manche von ihnen wurden in rassistischen Völkerschauen – u. a. in Zoos – präsentiert. Dabei fand die Darstellung in der Weise statt, dass die Vorstellung ihres angeblich „wilderen-Tieren-ähnlichen“, „dunklen“ und „primitiven“ Kontinents bestätigt und bekräftigt wurde. Ebenfalls aus heutiger europäischer touristischer und exotischer Perspektive werden Gebräuche dieser Länder, die ansonsten häufig als Fortschrittshemmnisse betrachtet werden, oft als sensationell und erwünscht angesehen – subtil im Sinne des

550 Poenicke, in: Deutsche UNESCO-Kommission, 1999, S. 11.

alten Völkerschaugedankens von ursprünglichen Stammesriten.⁵⁵¹ In europäischen bzw. westlichen Medien wird bei bestimmten Meldungen über Länder des Südens oft das Kuriose hervorgehoben, wodurch sie unerschwinglich als kulturell niedrig entwickelt und somit als weit unter der europäischen bzw. westlichen Kultur stehend gekennzeichnet werden.⁵⁵² Der eurozentrische Exotismus erfährt immer wieder seine Bestätigung z. B. durch Fernsehsendungen wie z. B. Dschungelcamp, bei denen eine Sensationslust erzeugt wird, die durch den Begriff Dschungel bestimmten Fremden feste Eigenschaften zuschreibt – einschließlich der angeblichen Bevorzugung von „Ekelfraß“ – und damit ihre Ausgrenzung aus der Gesellschaft betreibt.⁵⁵³ Gleichzeitig entwerfen die Mehrheitsgesellschaften aus diesen den Fremden zugeschriebenen, Eigenschaften in einem Kontrastprogramm ihr eigenes Selbstbild, das sie in ihrem Selbstbewusstsein aufwertet, da es ihnen zeigt, dass sie nicht „wild“, „dunkel“ und „primitiv“ wie „die Anderen“ sind.⁵⁵⁴

Schulbuchtexte werden dann als exotisch eingeordnet, wenn z. B. in Darstellungen von Menschen bzw. Menschengruppen aus Subsahara-Afrika bestimmte als fremd, abenteuerlich, kurios, eigentümlich empfundene Handlungs- bzw. Lebensweisen⁵⁵⁵ von kleinen Gruppen hervorgehoben werden.

Der Exotismus ist im Vergleich zu anderen hier behandelten Kategorien besonders geeignet für die bildhafte Darstellung. Dieser Kategorie werden Bilder in Schulbüchern zugeordnet, in denen das vermeintlich besonders Fremde bzw. Andere – wie auf Fotos von Pygmäen im tropischen Regenwald – dargestellt wird.

9.9 Sexistische Darstellungen

Sex bezeichnet im angloamerikanischen Sprachraum u. a. das biologische Geschlecht, während Gender auf die gesellschaftlich zugeschriebenen Geschlechterrollen ausgerichtet ist.⁵⁵⁶ Unter Sexismus wird die unangemessene Reduzierung auf sexuelle Attribute und Attraktivität verstanden.⁵⁵⁷

Um die Darstellung von Sexismen in Subsahara-Afrika zu verstehen, ist es wichtig, auf seine geschichtliche Entwicklung einzugehen.

Die gesellschaftliche Stellung von Frau und Mann in Subsahara-Afrika war historisch einer starken Veränderung ausgesetzt. Mehrere Jahrtausende lang – noch bevor arabische Händler von Versklavten und islamische Missionare ab

551 Dettmar, 1989, S. 134 ff.

552 Markom/Weinhäupl, 2007, S. 152 f.

553 Dettmar, 1989, S. 134 ff.

554 Kohl, in: Hirschberg, 1999, S. 117.

555 Duden, 2014, S. 264 „Exotismus“.

556 Markom/Weinhäupl, 2007, S. 199.

557 A.a.O., S. 199.

652 n. Chr. in diesen Gebieten auftauchten – lebten die meisten Gesellschaften in dieser Region in gesellschaftlichen Strukturen, die Frauen ökonomisch und sozial mächtige Positionen ermöglichten. Hauptsächlich durch die Einflüsse der arabischen Invasoren und später der europäischen Kolonialisten und ihrer Missionare/innen – beide mit patriarchaler Kultur – veränderten sich diese Gesellschaften hin zum Patriarchat. Bei diesem Prozess grundlegender gesellschaftlicher Umwälzungen setzten Araber/innen und Europäer/innen ihre jeweilige Kultur und Religion zur Veränderung der gesellschaftlichen Strukturen ein. Die europäischen Kolonialherren schrieben – so wie sie es aus ihrer Heimat gewohnt waren – die Benachteiligung der Schwarzen Frau in der kolonialen Gesetzgebung fest.⁵⁵⁸

In den Phasen arabisch-muslimischer (7.-19. Jh.) und europäischer Versklavung (16.-19. Jh.) sowie im Rahmen des Kolonialismus waren in den meisten Ländern von Subsahara-Afrika patriarchale Zuschreibungen Bestandteil der jeweiligen Herrschaftsideologie und -ausübung. Ein sexistisches und gleichzeitig offen rassistisches Angstmuster war das Bild des Schwarzen Mannes, dessen vornehmliches Ziel die Vergewaltigung weißer Frauen sei – ein unterstelltes Verhaltensmuster, das im Gegenzug aus seiner vermeintlich im Vergleich zum weißen Mann sexuell größeren Aktivität abgeleitet wurde.⁵⁵⁹

Dieses Urteil entstand im Kontext der Kolonialherren, die aus äußerst sexualitätsfeindlichen Gesellschaften kamen. Eine Auseinandersetzung mit sexualisierten Darstellungen von Subsahara-Afrikanern/innen im europäischen Raum hat bisher kaum – weder in der Forschung noch auf staatlicher oder kirchlicher Ebene – stattgefunden. Eine Folge dieses Defizits sind die noch immer verbreiteten sexualisierten Darstellungen von Menschen vieler Gesellschaften in Subsahara-Afrika in westlichen Medien.

Die Stellung weißer Kolonialistinnen war ambivalent: Einerseits wurden sie von ihren Männern unterdrückt, andererseits waren sie Teil der kolonialen Unterdrückung.⁵⁶⁰ Dieser Widerspruch wird besonders bei der Betrachtung der deutschen Frauenbewegung zum Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts deutlich. Ein Großteil dieser Bewegung trat für mehr Frauenrechte und für die Gleichberechtigung zwischen Frau und Mann in Deutschland ein – und gleichzeitig für die rassistische Ungleichheit und Unterdrückung in den Kolonien.⁵⁶¹

Es stellt sich die Frage, ob die für die Epoche des arabischen und europäischen Handels mit Versklavten und Kolonialismus beschriebene patriarchale und sexistische Unterdrückung sich bis heute in den Schulbüchern auswirkt.

Zudem werden subsahara-afrikanische Männer als sexuell übergriffig, gewalttätig und als Unterdrücker gezeigt. Die hier angesprochene Kategorie kann

558 Finzsch/Horton/Horton, 1999, S. 19 u. 36; N'Diaye, 2010, S. 11 f. u. 99 f.

559 Seitz, in: Gronemeyer, 1991, S. 170 f.

560 Meulenbelt, 1988, S. 206 ff.

561 Reiniger/Torenz, in: Arndt/Ofuatey-Alazard, 2011, S. 298 f.

sich auch darin zeigen, dass der doppelt untergeordnete Rang von Subsahara-Afrikanern/innen in der kolonialen sowie auch in der heutigen neokolonialen Zeit dargestellt wird, indem z. B. – ohne dies zu problematisieren – Frauen in benachteiligenden Arbeitsteilungen aufgezeigt werden.

Schulbuchtexte werden der Kategorie sexistische Darstellungen zugeordnet, wenn bezogen auf Subsahara-Afrika geschlechtsdiskriminierende Formulierungen verwendet werden, wenn z. B. Mädchen und Frauen benachteiligende Verhaltensweisen, Strukturen, Normen, Gebräuche oder Denkweisen geschildert werden. Diese Darstellungen können so aussehen, dass gesellschaftliche Missstände mit der Absicht beschrieben werden, zu ihrer Veränderung beizutragen, wie dies z.B. beim Thema der Genitalverstümmelung unterstellt werden kann. Daneben können diese Beschreibungen dazu dienen, die im Genderbereich tatsächlich oder vermeintlich vorhandene Rückständigkeit der betreffenden Subsahara-afrikanischen Gesellschaften zu belegen.

Es werden solche Bilder der Kategorie sexistische Darstellungen zugeordnet, die Subsahara-Afrikaner/innen auf eine sexualisierte Weise zeigen, auf denen vor allem Szenen, Symbole, Phänomene, geschlechtsbezogene Unterdrückung oder Benachteiligung zu sehen sind. Ähnlich wie bei den Texten geht es auch hier zum Teil um Kritik an gesellschaftlichen Zuständen bzw. um den Anstoß zur Veränderung oder um die bildhafte Darstellung, dass subsahara-afrikanische Gesellschaften wenig emanzipiert seien.

IV Auswertung der Texte und Bilder

1 Analyse der Texte

Im Rahmen dieser Schulbuchanalyse wurde quantitativ die Höhe des Anteils der Themen zu Subsahara-Afrika am Gesamttext des Schulbuches ermittelt, und es wurde differenziert, ob es sich um ein „Haupt-“, „Subsahara-Afrika als nicht zentrales Thema“ oder „Nebenthema“ handelt. Es wurde der Anteil der Themenbereiche am Gesamttext festgestellt und welche Akteure/innen darin benannt sind. Die Häufigkeit und Verwendung bestimmter Begrifflichkeiten wurden erfasst. Bei der Darstellung der Kategorien zur text- und bildbezogenen Analyse wurde auch qualitativ vorgegangen.

1.1 *Texte zu Subsahara-Afrika*

Um die Anteile der Texte zu Subsahara-Afrika in jedem Schulbuch erfassen zu können, wurde das Verhältnis zwischen den Textteilen zu Subsahara-Afrika und dem Text im Schulbuch insgesamt ermittelt. Cover, Inhaltsverzeichnis und Anhang wurden nicht einbezogen. Die Wortzahl pro Seite wurde auf der Grundlage einer Stichprobe von je 10 Seiten eines jeden Schulbuches ermittelt. Die Textanteile zu Subsahara-Afrika wurden für jedes einzelne Schulbuch auf ihren spezifischen Anteil untersucht und daraus der Gesamtanteil in allen Schulbüchern errechnet; ebenso wurde eine Aufstellung zu allen jeweils untersuchten Fächern erstellt. Im Folgenden findet vorwiegend eine Angabe der prozentualen Anteile statt.

Bei der Betrachtung der Texte erwies es sich teilweise als schwierig, sie eindeutig Subsahara-Afrika als Gegenstand der Behandlung zuzuordnen. So gab es Texte, in denen die Region im Titel angesprochen wurde, aber es waren auch Texte zu finden, in denen Subsahara-Afrika nur eine Nebenrolle spielte bzw. nur am Rande erwähnt wurde. Hätten diese keine Berücksichtigung gefunden, wäre der zu untersuchende Textanteil an den Schulbüchern weit geringer gewesen. Somit wurden alle Texte einbezogen, die Subsahara-Afrika behandelten; dabei machen die Textpassagen, in denen diese Region eine Nebenrolle spielt, den überwiegenden Anteil aus. Insgesamt wurde ein Anteil von 6 % an Texten zu Subsahara-Afrika festgestellt, davon als „Hauptthemen“ 2 %, als „Nebenthemen“ 3 % und als „nicht zentrale Themen“ 1 %.

Es bestehen Unterschiede je nach Unterrichtsfach: Bei den Erdkundeschulbüchern behandelten 5 % aller Texte das Thema Subsahara-Afrika. Bei den Geschichtsschulbüchern waren dies 3,7 %, bei Politikschulbüchern 2,8 % und bei Gesellschaftslehreschulbüchern 3,7 %. Diese Zahlen machen deutlich, dass

Subsahara-Afrika marginal behandelt wird, im Fach Politik vergleichsweise noch weniger als in den Schulbüchern der anderen Fächer.

1.2 Subsahara-Afrika als „Haupt-“, „Neben-“ und „nicht zentrales Thema“

Im nächsten Schritt wurde untersucht, wie viele Textanteile Subsahara-Afrika innerhalb eines jeden Schulfaches als „Hauptthemen“ (HT), „Nebenthemen“ (NT), „nicht zentrale Themen“ (nzT) behandeln.

Verteilt auf die einzelnen Schulfächer wurden folgende Ergebnisse erstellt:

Tabelle 6: Anteil der Texte über Subsahara-Afrika in den Schulbüchern verschiedener Fächer

Schulbücher zu den einzelnen Fächern	Wörterzahlen Gesamt	Anteile Subsahara-Afrika in %	HT (Hauptthema)	NT (Nebenthema)	nzT (nicht zentrales Thema)
Erdkunde	293406	5 ⁵⁶²	2,2	2,2	0,5
Geschichte	426782	3,7	1,4	1,7	0,5
Politik	808087	2,8	0,8	1,6	0,3
Gesellschaftslehre	207463	3,7	0,5	2,6	0,6

Quelle: Eigene Darstellung

Die Erdkundeschulbücher weisen mit 2,2 % den höchsten prozentualen Anteil von Hauptthemen zu Subsahara-Afrika auf. Die primär vermittelten Inhalte in diesem Fach in Bezug auf Subsahara-Afrika sind Landleben, Landwirtschaft und Umwelt, Armut, Krisen und Katastrophen (Hunger-, Umweltkatastrophe, Flucht, Vertreibung), Wirtschaft, Gesundheitswesen/HIV/Aids, Infrastruktur und demografische Faktoren.

Geschichtsschulbücher weisen mit einem Gesamtanteil von 1,4 % an Hauptthemen zu Subsahara-Afrika den zweithöchsten Anteil am Gesamttext auf. Die im Wesentlichen hier behandelten Themen sind Versklavung, Kolonialismus, politische Entwicklungen und anthropologisch-naturwissenschaftliche Funde.

Politikschulbücher weisen mit einem Gesamtanteil von 0,8 % an Hauptthemen zu Subsahara-Afrika den dritthöchsten Anteil am Gesamttext auf. Überwiegend werden hier Inhalte zum Landleben, Landwirtschaft und Umwelt, Armut, Krisen und Katastrophen (Hunger-, Umweltkatastrophe, Flucht, Vertreibung), Wirtschaft, Gesundheitswesen/HIV/Aids, Menschenrechte, Bildungswesen, politische Entwicklungen, Kriege, Infrastruktur und demografische Faktoren behandelt.

562 Hier werden die Ergebnisse auf eine Stelle nach dem Komma gerundet. Somit kann es beim Aufsummieren zu kleinen numerischen Ungenauigkeiten kommen.

Gesellschaftslehrebücher weisen mit einem Gesamtanteil von einem 0,5 % an Hauptthemen zu Subsahara-Afrika den niedrigsten Anteil am Gesamttext auf. Hier werden als Schwerpunktthemen Landleben, Landwirtschaft und Umwelt, Versklavung, Kolonialismus und anthropologisch-naturwissenschaftliche Funde behandelt.

1.3 Texte mit und ohne konkret benannte Akteure/innen

Nach der Erhebung der gesamten Textanteile zu Subsahara-Afrika wurden diese dahingehend untersucht, welche Akteure/innen sowie welche offenen Texte in welcher Häufigkeit vorkommen und wie sie dargestellt werden. Die Kategorisierung wurde nach bestimmten Gruppen von Akteuren/innen (Subsahara-Afrikaner/innen, Europäer/innen, andere Akteure/innen und Texte ohne konkret benannte Akteure/innen) vorgenommen.

Bezogen auf den Gesamttext ergab sich folgende Häufigkeitsverteilung der Nennungen:

- Subsahara-Afrikaner/innen als Akteure/innen: 45 %
- Europäer/innen als Akteure/innen: 22 %
- Andere als Akteure/innen: 4 %
- Texte ohne konkret benannte Akteure/innen: 29 %

Untersucht wird der 6% betragende Anteil, den Texte über Subsahara-Afrika am gesamten Text-Volumen haben. Bei der Betrachtung der oben erhobenen Zahlen, bezogen auf die Anteile am Gesamttext, wird deutlich, dass Subsahara-Afrikaner/innen als Akteure/innen überwiegen, ihr Gesamtanteil jedoch unter 50 % liegt. Der Anteil von Europäerinnen und Europäern als Akteure/innen macht deutlich, dass die Beschreibung ihrer Rolle bei Geschehnissen und Entwicklungen in Subsahara-Afrika ihnen einen bedeutenden Einfluss zuweist. So tauchen diese vor allem in den Themenbereichen „Kolonialismus“ und als „Entwicklungshelfer/innen“ in den verschiedenen Themenfeldern auf. Andere Akteure/innen spielen eher eine untergeordnete Rolle.

1.4 Akteure/innen in Subsahara-Afrika

1.4.1 Namensnennungen von Subsahara-Afrikanern/innen

Bei den namentlichen Benennungen von Subsahara-Afrikanern/innen fällt auf, dass diese hauptsächlich in Texten vorkommen, die zu den Hauptthemen gezählt werden. Meistens werden sie lediglich mit dem Vornamen benannt. Zudem verweisen Namen wie Joseph, Samuel, David, Samson, Augustin, Leticia auf eine europäische und/oder biblische Herkunft. Die Gründe dafür liegen in der damaligen Missionstätigkeit und im europäischen Kolonialismus. Die

Frage, inwieweit diese Namenszuweisungen auf den Machteinfluss der Missionare und Kolonisatoren zurückgehen, wird in keinem der untersuchten Schulbücher thematisiert.

1.4.2 Darstellung der Kinder von Subsahara-Afrikanern/innen

Bei den aufgeführten Subsahara-Afrikanern/innen handelt es sich überwiegend um Kinder und Jugendliche, deren prekäre Lebenssituation beschrieben wird. Angeknüpft wird häufig an defizitäre Lebenssituationen wie Hunger, Kinderarbeit, Flüchtlinge, Krieg, Kindersoldaten/innen und die HIV/Aids-Problematik. Die vorherrschenden defizitorientierten Darstellungen sollen durch folgende zwei Beispiele illustriert werden:

„Letticia erzählt ihre Geschichte: „Seit meine Mutter an AIDS gestorben ist, gehe ich nicht mehr zur Schule. Meine ehemaligen Freundinnen, die noch zur Schule gehen dürfen, schauen jetzt auf mich herunter, weil ich ohne Schulabschluss wohl keine Arbeit finden werde. Ich muss mich aber zu Hause um den Haushalt kümmern und bei der Feldarbeit mithelfen, denn die Arbeit kann mein Vater nicht mehr machen, er ist zu schwach und oft krank.“ (E-22, 2005, S. 85 (7/8 Jg.): Letticia, Mädchen, 14 Jahre; aus der südafrikanischen Provinz KwaZulu Natal)⁵⁶³

Die Erzählerin wird mit Vornamen genannt. Sie erzählt ihre prekäre Situation aus ihrer eigenen Perspektive. Jedoch erzählt sie nicht, welche Ressourcen, z. B. verwandtschaftliche Beziehungen, sie beinhalten.

Ein anderes Beispiel:

„Viele Kinder in den Kriegsgebieten Afrikas haben niemanden, der für sie sorgt. Sie schließen sich Soldaten an, um dem Hungertod zu entgehen. Krieg führende Gruppen ziehen oft Kinder und Jugendliche den Erwachsenen als Soldaten vor, weil junge Leute weniger Ansprüche stellen und besser gehorchen. Kindersoldaten bekommen oft keinen oder kaum Sold (Lohn für Soldaten) und begnügen sich mit dem Essen, das sie erhalten.“ (GL-9, 2008, S. 307 (9/10 Jg.): Jugendrotkreuz: Kampagne „Kindersoldaten – Youth must act“, In: www.drk.de)

563 Mit der Zitierweise aus den untersuchten Schulbüchern wird in folgender Weise verfahren: Wenn es sich um einen zusammenhängenden Text aus einem der untersuchten Schulbücher handelt, erscheint in einer Klammer zunächst die Abkürzung des Schulfaches (GL = Gesellschaftslehre; E = Erdkunde; G = Geschichte; P = Politik), danach eine fortlaufende Nummer von 1 bis 28, sodann das Erscheinungsjahr und die Seitenzahl. Für den Fall, dass der Schulbuchtext aus einer Fremdquelle entnommen wurde, wird diese nach den genannten Angaben nach einem Doppelpunkt so aufgeführt, wie sie im Schulbuch erscheint. Bei wörtlichen Zitaten entfällt der Vermerk „Zit. in/nach“. Falls es um einzelne Worte oder Teile von Sätzen geht, wird eine Fußnote erstellt, die in der gleichen Art dargestellt ist, wie soeben geschildert. Wenn sinngemäß auf einen Text, einen Satzteil, ein Wort oder einen Begriff Bezug genommen wird, erscheint eine Fußnote, die mit „Vgl.“ (für „vergleiche“) beginnt und anschließend so aufgebaut ist wie geschildert.

Für Rebellen wird die Bezeichnung „Soldaten“ benutzt. Berichtet wird, in welchen Problemlagen sich ihnen Kinder anschließen, welche Vorteile sie haben und wie ihre Besoldung aussieht. Die Bezeichnung „in den Kriegsgebieten Afrikas“ ist eine unvollständige Darstellung, da die betreffenden Länder nicht genannt werden. Auch die Begründung „um dem Hungertod zu entgehen“ scheint fragwürdig, da die meisten Kindersoldaten/innen in Subsahara-Afrika zu finden sind und hier besonders rund um die Region der DR Kongo, wovon ein großer Teil in der Region Zentralafrika liegt. Durch das dort herrschende Regenwaldklima sind Hungerkatastrophen selten. Die Darstellung der „freiwillig in den Krieg ziehenden Kinder“⁵⁶⁴ erzeugt bzw. verstärkt die Vorstellung eines permanent kriegswilligen und Krieg führenden Subsahara-Afrika.

Die beiden Beispiele machen deutlich, wie durch undifferenzierte und primär defizitorientierte Darstellungen der Situationen von Kindern und Jugendlichen stereotype Sichtweisen hervorgerufen werden, wodurch ein Subsahara-Afrika-Pessimismus am Leben erhalten wird, d. h. eine Vorstellung die besagt, dass für diesen Erdteil wenig Hoffnung auf eine positive Entwicklung bestehe. Nur wenige Texte lassen potential- und ressourcenorientierte Aussagen erkennen wie lebensbejahenden Optimismus, positive Lebensperspektive und Bildungswillen.

1.4.3 Darstellung von erwachsenen Subsahara-Afrikanern/innen: Berufe, Ämter und Tätigkeiten

Erwachsene Subsahara-Afrikaner/innen werden allein nur mit Vornamen benannt. Häufig werden sie im Zusammenhang mit ihren Berufen (Bauern/Bäuerinnen, Viehzüchter/innen, Land-, Minenarbeiter/innen, Straßenhändler/innen), ihren Tätigkeiten (Hausfrau, Lernende) oder Lebensformen (Nomaden) beschrieben. In den einbezogenen Texten werden Berufe, Ämter und Tätigkeiten in folgenden Häufigkeiten dargestellt:

564 Alles nach GL-9, 2008, S. 307 (9/10 Jg.): Jugendrotkreuz: Kampagne „Kindersoldaten – Youth must act“, In: www.drk.de.

Tabelle 7: Absolute Häufigkeiten der in den untersuchten Schulbüchern genannten Berufe, Ämter und Tätigkeiten von Subsahara-Afrikanern/innen

Berufe, Ämter und Tätigkeiten von Subsahara-Afrikanern/innen⁵⁶⁵	HT (Haupt-thema)	NT (Neben-thema)	nzT (nicht zentra-les Thema)
Farmer, Acker-/Kaffee-/Kakao-/Kleinbauern ⁵⁶⁶	26	20	2
Nomaden	19		
Arzt	9	1	
Politiker	8		
„Häuptling“	7		
Arbeiter	6	5	1
Krieger	5	1	
Gesundheitshelfer/Krankenschwestern	4		
Hirten	4		
Jäger und Sammler, Wildbeuter	4	6	
Schüler	3	1	10
Lehrer/Schuldirektoren	3		
Sultane	3		
Historiker/Sozialwissenschaftler	3		
Handelsgesellschaft	2	3	
Handwerker	2	1	
Händler	2	1	
Profi-Fußballer mit Subsahara-Afrika-Hintergrund	2	1	
Handwerker	2	1	
Kindersoldaten	1	5	10
„traditionelle Heiler“ ⁵⁶⁷	1		
Herrscher	1		
Fürsten	1		
Könige	1		

565 In den Tabellen 7 und 8 erfolgt die Sortierung nach Häufigkeit, da hier nur ein Überblick verschafft werden soll und eine inhaltliche Sortierung in den beiden Fällen nicht immer eindeutig durchgeführt werden kann.

566 Innerhalb der gesamten Untersuchung werden im Normalfall männliche und weibliche Formen eingesetzt. Es wird nicht danach unterschieden, ob in dem betreffenden Bereich tatsächlich weibliche Personen zu finden sind. Dies gilt nicht für seltene Ausnahmen wie „Kolonisatoren“. Hingegen wird in dieser Tabelle nur dort die weibliche Form aufgeführt, wenn ausdrücklich von ihnen gesprochen wird.

567 Hier wird der Ausdruck „traditionelle Heiler“ in Anführungszeichen gesetzt, da er, auf Subsahara-Afrika bezogen, auf subtile Weise meist Vorstellungen von Rückständigkeit und Primitivität vermittelt.

Berufe, Ämter und Tätigkeiten von Subsahara-Afrikanern/innen ⁵⁶⁵	HT (Haupt-thema)	NT (Neben-thema)	nzT (nicht zentra-les Thema)
Musiker	1		
Hausangestellte	1		
Kellner	1		

Quelle: Eigene Darstellung

Landwirtschaftliche und handwerkliche Berufe werden am häufigsten genannt. Die Nennungen der Berufe Arzt, Politiker, „Häuptling“ oder Arbeiter befinden sich im mittleren Bereich. In Europa übliche Berufe wie Bürokauffrau und Bürokaufmann, Krankenschwester und Krankenpfleger, Busfahrer/in, KFZ-Mechaniker/in, Polizist/in, Bankangestellte/r, Versicherungsangestellte/r, EDV-Experte/in, Wissenschaftler/in kommen nicht vor. Durch das Fehlen ähnlicher Berufsgruppen wird subtil eine eurozentrische Sichtweise vermittelt, die aufzeigt, dass Länder Subsahara-Afrikas in ihrer gesellschaftlichen Entwicklung noch weit zurückliegen.

Personen in höheren Funktionen oder mit höheren Qualifikationen wie Lehrende, Priester, Akademiker/innen tauchen hingegen viel seltener auf. Politiker/innen oder Wissenschaft-ler/innen kommen noch seltener zu Wort.

Als weltweit bekannte Persönlichkeiten von Subsahara-Afrika finden einzig die südafrikanischen Antiapartheidskämpfer und Friedensnobelpreisträger Nelson Mandela und Desmond Tutu jeweils nur einmal kurz Erwähnung. Andere bekannte Persönlichkeiten des Subsahara-Afrika, die nicht nur für die Entwicklung der eigenen Gesellschaft etwas vollbracht haben, wie die kenianische Umweltaktivistin, Politikerin und Friedensnobelpreisträgerin Wangari Maathai (1940-2011) oder Ken Saro-Wiwa (1941-1995), der bekannte nigerianische Journalist und Schriftsteller, der wegen seiner Umweltprestativitäten hingerichtet wurde, werden nicht erwähnt bzw. nicht thematisiert.

1.4.4 Darstellung von Europäern/innen: Berufe, Ämter und Tätigkeiten

Europäer/innen als Akteure/innen nehmen in Bezug auf Subsahara-Afrika mit 22 % den dritthöchsten Anteil an Nennungen ein. Sie werden im Gegensatz zu Akteuren/innen aus Subsahara-Afrika meist mit Vor- und Zunamen aufgeführt sowie, falls vorhanden, mit entsprechendem Titel, Ausbildungsgrad, Funktion und Beruf. Diese werden in der nachfolgenden Tabelle erfasst:

Tabelle 8: Absolute Häufigkeiten der in den untersuchten Schulbüchern genannten Berufe, Ämter und Tätigkeiten von Europäern/innen

Benannte Berufe, Ämter und Tätigkeiten von Europäern/innen	HT (Hauptthema)	NT (Nebenthema)	nzT (nicht zentrales Thema)
Forscher ⁵⁶⁸	8	4	1
Missionare	8		1
Deutsche Politiker	6	11	13
Schüler	5	7	16
Kaufleute	4	2	3
Lehrer	3	5	12
Händler	3	1	1
Deutsche-Historiker /Sozialwissenschaftler	3	1	
Bauern/Farmer	3		
Europäische Politiker	2		2
Arbeiter	2	1	
Aufseher	2	1	
Reporter	2		
Plantagenbesitzer	1	1	1
Handelsgesellschaften	1	3	
Fotograph	1		
Schwester (Missionarinnen)	1		
Belgischer König	1		
Ethnologin	1		
Journalist		1	1
Dichter			1
Heizungsbauer			1
Offiziere			1
Händler von Versklavten		3	
Elfenbeinhändler		2	
Umweltmanager/-experte		2	

Quelle: Eigene Darstellung

Diese obige Tabelle veranschaulicht das Gefälle zu den benannten Berufen von Subsahara-Afrikanern/innen. Mehrheitlich werden Europäer/innen in Zusammenhang mit Berufen wie Forscher, Missionare, Kaufleute, Politiker, Lehrende, Händler benannt. Die Berufe Missionar, Politiker, Händler von Ver-

⁵⁶⁸ Wie in Tabelle 7 wird auch hier nur dort die weibliche Form aufgeführt, wenn ausdrücklich von ihnen gesprochen wird.

sklavten und ihre Aufseher hatten und haben direkt oder indirekt die Aufgabe der Herrschaftsausübung und -sicherung in Regionen bzw. Ländern von Subsahara-Afrika. Deutsche Lernende tauchen in den Texten überwiegend in Zusammenhang mit Hilfsprojekten für Subsahara-Afrika auf. Auch hierdurch werden die eurozentrisch geprägte Rolle als „Helfer“ und die „Unselbständigkeit“ von Subsahara-Afrikanern/innen weiter unterstützt.

In folgender Text-Sinneinheit wird für europäische Berufsgruppen in Zusammenhang mit Subsahara-Afrika auf Tätigkeiten von Europäern/innen in der oben besprochenen Tabelle Bezug genommen:

„Als Guido Prick, Umweltmanager im Werk von BMW in Südafrika, vor drei Jahren hierher kam, war ihm klar, dass die Standards kaum mit denen in den modernen deutschen Produktionsstätten des Münchner Autobauers zu vergleichen waren. ‚Es gab niemanden, der einen genauen Überblick über die Stoffströme hatte‘, sagt er, folglich auch niemanden, der Möglichkeiten zur Steigerung der ökologischen und ökonomischen (!) Effizienz erkennen konnte.“ (P-19, 2004, S. 253 (9/10 Jg.): Joachim Wille in: Frankfurter Rundschau, 30.11.1999)

Die Person wird mit Vor- und Nachname, ihrer Berufsqualifizierung und dem Werk, für das sie arbeitet, genannt. Es wird ein Wissensvorsprung des deutschen Umweltmanagers thematisiert sowie der Anschein vermittelt, dass niemand außer ihm das vermeintliche Problem in Südafrika hätte lösen können. Die Art der Darstellung vermittelt, bezogen auf Subsahara-Afrikaner/innen das tradierte Vorurteil hinsichtlich ihrer vermeintlichen Unfähigkeit, Probleme selbständig und ohne Hilfe von Europäern/innen lösen zu können.

In den meisten Fällen werden europäische Akteure/innen eher in helfender, unterstützender, beratender und/oder schützender Funktion dargestellt, wie im folgenden Beispiel aufgeführt:

„Seit Jahren fördert die Deutsche Welthungerhilfe ein Trinkwasserprogramm in Benin. Bereits 733 Schachtbrunnen wurden in verschiedenen Dörfern gebaut. Wichtig ist bei diesem Programm die Mitarbeit der Dorfbewohner beim Brunnenbau sowie die Übernahme der Wartung. Zu den begleitenden Maßnahmen gehören Beratungsprogramme in den Bereichen Wasserhygiene und Gesundheit, Land- und Viehwirtschaft und Gartenbau.“ (E-20, 2004, S. 99 (7/8 Jg.): www.welthungerhilfe.de)

Die Hilfsorganisation wird mit Herkunft, Namen und ihren Projekten in Benin genannt. In der Darstellung scheint ausschließlich die Deutsche Welthungerhilfe motiviert und in der Lage zu sein, Ideen und Ziele hinsichtlich des Trinkwasserprogramms zu entwickeln und umzusetzen. Auf diese Weise wird der Eindruck vermittelt, dass eher mit und für Menschen aus Benin etwas gemacht wird, als dass sie selbst in der Lage wären, eigenständig Initiative zu ergreifen.

Europäer/innen nehmen im Gegensatz zu Subsahara-Afrikanern/innen in der Darstellung aller Themenfelder häufig eine aktivere, karitative und beratende Rolle beim Umgang mit den beschriebenen Problemen ein. Sie scheinen weit besser das nötige Wissen über den Weg zu einem positiven gesellschaftlichen Wandel und zur Bearbeitung der Problemlagen in Subsahara-Afrika zu

haben und können, im Rahmen ihrer Möglichkeiten, besser Unterstützung leisten. Damit wird das eurozentrische Bild von Subsahara-Afrikanern/innen erzeugt bzw. verfestigt, die als Opfer ihrer Umstände und hilfsbedürftig anzusehen sind. Dieses Bild wird auch in den folgenden zwei Beispielen deutlich, einem Bericht über ein Entwicklungsprojekt der Deutschen Welthungerhilfe und über eines von Misereor:

„Gemeinsam stärkte man den Bauern den Rücken und schuf inmitten der staubigen Steinfelder eine blühende Landschaft mit einem Nahrungsangebot, von dem man anderenorts nur träumen kann. [...] Nach und nach gewann man die Bauern für neue Landwirtschaftsmethoden, gab Saatgut aus und verbesserte die Erträge der Viehzucht.“ (G-2, 2009, S. 204 (9/10 Jg.): Entwicklungsprojekt der Deutschen Welthungerhilfe in Äthiopien, Bericht von Thomas Veser in der Frankfurter Rundschau vom 30.10.2004)

Ein Journalist der Frankfurter Rundschau berichtet ausschließlich aus der Perspektive der Deutschen Welthungerhilfe über ein Projekt in Äthiopien. Der Ausdruck „blühende Landschaft“ hat einen historischen Bezug, da dieser Anfang der 1990er-Jahre durch den damaligen Bundeskanzler Helmut Kohl zur bildhaften Vorstellung der angeblichen ökonomischen Zukunftsperspektiven für die Länder der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik (DDR) benutzt wurde. Die Deutsche Welthungerhilfe nimmt eine aktive Rolle ein. Sie befasst sich mit landwirtschaftlichen Problemen, während die äthiopischen Bauern/Bäuerinnen als eine Gruppe dargestellt werden, die von der Notwendigkeit der besseren Entwicklung ihrer Landwirtschaft, d. h. von besseren Anbaumethoden erst überzeugt werden musste.

Ähnlich wird die Rolle der deutschen Hilfsorganisation Misereor, hier in der Arbeit mit Nomaden aus Burkina Faso (West-Afrika), beschrieben:

„Misereor will vorbeugen, indem es die Nomaden sesshaft macht. Wenn sie vom Milchverkauf leben könnten, wäre der Frieden im Land gesichert, meint Misereor.“ (P-11, 2008, S. 230 (7/8/9/10 Jg.): Michaela Schiessl: Not für die Welt. In: Der Spiegel 19/2007, S. 130f. (Auszug, gekürzt))

Es erfolgt ausschließlich eine Beschreibung aus deutscher Sicht. Es wird unterstellt, dass die Hilfsorganisation beurteilen kann, wie der Frieden im Land herzustellen sei. Ausschließlich wird von den Zielen der Misereor Aktion gesprochen, während den Nomaden eine passive Rolle hinsichtlich ihrer weiteren Lebensgestaltung zugeschrieben wird.

1.4.5 Darstellung von anderen Akteuren/innen

Andere Akteure/innen, und insbesondere Organisationen wie UN, UNICEF, UNHCR, werden mit 4 % Textanteil eher selten genannt. Die Texte befinden sich meist im Bereich der Entwicklungshilfe, des Gesundheits- und Bildungswesens und damit eher in Bezügen von Hilfe und Unterstützung. Dazu als Bei-

spiel die Beschreibung eines UNICEF-Hilfsprojektes in Ruanda nach dem Massaker von Teilen der Hutu-Bevölkerung an Tutsis im Jahre 1994:

„UNICEF heißt das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen. Es versucht, Kindern in aller Welt zu helfen, auch der Kinderfamilie von Jaqueline. Über die Hilfe und ihre Hoffnungen erzählt Jaqueline: Mit der Hilfe von UNICEF haben sich viele sogenannte ‚Kinderhaushalte‘ ohne Eltern zusammengeschlossen, die gemeinsam ein Feld bewirtschaften. Durch diese gegenseitige Hilfe können wir genug Lebensmittel anbauen und vielleicht sogar noch etwas auf dem Markt verkaufen. So wird es uns eines Tages gelingen, ein besseres Leben zu führen.“ UNICEF gewährt den Kinderhaushalten außerdem kleine Kredite, mit denen sie beispielsweise Hühnerküken kaufen können.“ (P-13, 2008, S. 196 (5/6 Jg.): Zusammengestellt nach: www.unicef.cobrayouth.de/kinderwelt/ruanda und unicef.de/kids; Stand: November 2007)

Das Hilfswerk wird mit Namen, Aufgaben und Zielen genannt. Auch wird der Vorname des betroffenen Kindes genannt, das zu Wort kommt. Es wird nur ein Kriterium genannt, nach dem die Auswahl der zu unterstützenden Kinderhaushalte erfolgt. Da die Rolle der Regierung des Landes und das familiäre Umfeld der Kinder unerwähnt bleiben, findet eine undifferenzierte Darstellung statt. Somit wird unausgesprochen der Eindruck vermittelt, dass die Regierung und das soziale Umfeld für Kinder in solchen Situationen nicht aufkommen bzw. nicht aufkommen können.

Eine Auseinandersetzung mit der Rolle und der Art des Vorgehens von Organisationen ist nur den wenigsten Text-Sinneinheiten zu entnehmen. Es folgt eine Äußerung von Stephen Lewis, dem Sonderbeauftragten des ehemaligen UN-Generalsekretärs Kofi Annan für HIV/Aids in Afrika:

„Am 11. September 2001 starben 3000 Menschen durch einen furchtbaren Terrorakt, und in ein paar Tagen redete die Welt von Hunderten Milliarden Dollar für den Kampf gegen den Terror. 2001 starben 2,3 Millionen Afrikaner an Aids, und man muss bitten und beteln um ein paar hundert Millionen Dollar.“ (G-5, 2006, S. 221 (9/10 Jg.): „Die Zeit“ 2003)

Anhand von zwei Beispielen wird hier die Möglichkeit und Bereitschaft westlicher Länder zur Bekämpfung von globalen Problemen verdeutlicht. Indem man hier den UN-Sonderbeauftragten, der eine kritische⁵⁶⁹ Haltung aufzeigt, zu Wort kommen lässt, erfahren Lernende, dass die Rolle dieser Länder bezo-

569 Unter „kritisch“ wird in dieser Arbeit eine Haltung bzw. Handlung verstanden, die sich mit einer Gegebenheit nicht abfindet, sondern diese textlich und/oder bildlich in Frage stellt, Hintergrundinformationen liefert, um sie besser zu verstehen und Möglichkeiten zur Veränderung aufzeigt, wenn hierarchische Strukturen deutlich gemacht oder vermeintliche Selbstverständlichkeiten bzw. Gegebenheiten in Frage stellt, die den eigenen Eurozentrismus aufdeckt, sowie in die Lage versetzt, die Interdependenz zwischen Abwertung „der Anderen“ und Aufwertung „des Eigenen“ zu erkennen und zu hinterfragen. Bei Fehlen dieser angesprochenen Aspekte wird je nach Art und Weise der Darstellung von einer „unkritischen“ Haltung bzw. Handlung gesprochen.

gen auf ihr „Engagement“ in Subsahara-Afrika durchaus auch kritisch zu betrachten ist, wofür diese Text-Sinneinheit eine Diskussionsgrundlage darstellt.

1.4.6 Texte ohne konkret benannte Akteure/innen

Texte ohne konkret benannte Akteure/innen weisen mit 29 % einen hohen Anteil am Gesamttext auf. Hier handelt es sich primär um Texte, die allgemeine Sachverhalte beschreiben. Sie haben einen hohen Anteil bei Themen wie Landleben, Landwirtschaft und Umwelt, Armut, Krisen und Katastrophen, Gesundheitswesen/HIV/Aids, Menschenrechte und Kriege. Bei diesen Texten fällt auf, dass sie weitgehend Sachverhalte beschreiben und sie handelnde und verantwortliche Akteure/innen in diesen Themenfeldern nicht bzw. unkonkret benennen. Häufig bleiben sie recht undifferenziert, wie folgendes Beispiel zeigt:

„Doch die rasch wachsende Bevölkerung kann nicht ausreichend ernährt werden. Unterernährung und Mangelernährung tragen dazu bei, dass die Lebenserwartung der Gesamtbevölkerung besonders niedrig ist. Eine Ursache hierfür ist die Kindersterblichkeit, die in Kenia sehr viel höher ist als bei uns, eine andere die weit verbreitete Krankheit AIDS. Doch oft sind es keine schweren Krankheiten wie Malaria, Cholera oder die Schlafkrankheit, an denen die Menschen sterben, sondern vergleichsweise harmlose Infektionen wie Schnupfen. Doch ein Arztbesuch, bei dem in vielen Fällen geholfen werden könnte, ist sehr teuer. So suchen die Menschen Hilfe bei Gesundheitshelferinnen oder Gesundheitshelfern, die bei der Gesundheitsvorsorge im Alltag beraten sowie leichte Krankheiten und Verletzungen behandeln.“ (E-20, 2004, S. 80 (7/8 Jg.))

Es wird von schlechten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnissen in Kenia berichtet. Dazu gehört, dass die Aspekte benannt werden, die eine Rolle für die heutige insbesondere schlechte gesundheitliche Lage spielen. Jedoch wird nicht differenziert über die eigentlichen Hintergründe geschrieben die dazu geführt haben, Gründe wie nicht existierende Versicherungssysteme und finanzielle Interessen meist großer europäischer, aber auch anderer internationaler Konzerne. Das Interesse dieser Konzerne besteht in Fortsetzung der neokolonialen Ausbeutung der arm gehaltenen Länder.

1.5 Anteile von Einzelthemen

Um festzustellen, welche Themen zu Subsahara-Afrika in den Schulbüchern vorrangig behandelt werden, wurden zunächst die Texte daraufhin untersucht, womit sie sich inhaltlich auseinandersetzen. Wie in Kap. III. 6 dargestellt, wurden anhand des entwickelten Kategoriensystems thematische Sinneinheiten in Form von Text-Sinneinheiten entwickelt und diese entsprechend den einzelnen Themen zugeordnet. Durch Wortzählung der Themenanteile am Gesamttext ergab sich folgende Gewichtung:

Tabelle 9: Verteilung der Themengebiete

Themenfelder	Behandlung folgender Unterrichtsfächer in Schulbüchern	Anzahl der Text-Sinn-einheiten (mit Mehrfachzuordnungen)	Wörterzahl (mit Mehrfachzuordnungen)	Sinn-einheit/Themenfelder
1 Landleben, Landwirtschaft und Umwelt	Erdkunde-, Politikschul- sowie Gesellschaftslehre-bücher	184	8.067	22%
2 Armut, Krisen und Katastrophen (Hunger-, Umweltkatastrophe, Flucht, Vertreibung)	Politik- und Erdkundeschulbücher	125	5.675	15%
3 Kolonialismus	Geschichtsschul- und Gesellschaftslehre-bücher	128	5.527	15%
4 Wirtschaft	Politik- und Erdkundeschulbücher	86	4.316	12%
5 Gesundheitswesen/HIV/Aids	Erdkunde- und Politikschulbücher	68	2.697	7%
6 Menschenrechte	Politikschulbücher	44	2.093	6%
7 Bildungswesen	Politikschulbücher	46	1.988	5%
8 Politische Entwicklungen	Geschichts- und Politikschulbücher	36	1.523	4%
9 Kriege	Politikschulbücher	36	1.393	4%
10 Anthropologisch-naturwissenschaftliche Funde	Geschichtsschul- und Gesellschaftslehre-bücher	28	1.280	3,5%
11 Infrastruktur	Politik- und Erdkundeschulbücher	29	1.225	3%
12 Demografische Faktoren	Erdkundeschulbücher	24	857	2%
13 Kultur	Geschichts- und Erdkundeschulbücher	8	179	0,5%
14 Industrialisierung	Erwähnung in einem Geschichtsschulbuch	1	22	0,1%
15 Religionen	Erwähnung in zwei Geschichtsschulbüchern	2	22	0,1%
16 Sprachen	Erwähnung in je einem Erdkundeschul- und Gesellschaftslehre-buch	3	22	0,1%
Gesamt		848	36.865	

Quelle: Eigene Darstellung

Festzustellen ist, dass sich mit Ausnahme des neutralen Themenfeldes „Anthropologisch-naturwissenschaftliche Funde“ (3,5 %) die übrigen weitgehend mit problembehafteten bzw. defizitorientierten Inhalten beschäftigen. Für eine Gesellschaft ebenfalls wichtige Themen wie Demografie, Kultur oder Industrialisierung finden nur am Rande Erwähnung. Religionen und Sprachen aus Subsahara-Afrika werden nur marginal thematisiert, sie machen insgesamt nur 3 % aus.

In der aktiven oder passiven Rolle tauchen Subsahara-Afrikaner/innen meist als Opfer auf, so bei ökologischen Problemen, Armut, Gesundheitswesen/HIV/Aids, problematischen politischen Entwicklungen bzw. Regierungsführung, Misswirtschaft, gesellschaftlichen Konflikten, Kriegen, Nichteinhaltung von Menschenrechten, besonders denen von Kindern und Frauen.

Häufig werden die bestehenden Problemlagen als nahezu aussichtslos beschrieben. Dazu ein Beispiel:

„Nach einer Untersuchung der Distrikt-Versammlung des Jaman-Distrikts haben lediglich knapp 37 Prozent der Bevölkerung Zugang zu sauberem Trinkwasser. Lediglich 106 der 244 Dörfer verfügen überhaupt über eine Form von Trinkwassereinrichtung. In den anderen Dörfern versorgen sich die Menschen nach wie vor über Teiche und Flüsse sowie über Senklöcher und wenige traditionelle Schachtbrunnen.“ (P-10, 2007, S. 211 (5/6 Jg.))

Es handelt sich um eine Zustandsbeschreibung. Die Hintergründe der Misere werden nicht aufgeführt. Es werden keine Bemühungen der Menschen aus dem Jaman-Distrikt (Ort: Ghana-Region) angeführt, die aktiv den Versuch einer Verbesserung betreiben. Da eine solche Information fehlt, erscheint die Hoffnung auf Veränderungen aus eigener Kraft nicht gegeben zu sein. Vermittelt wird in den Textzusammenhängen eher, dass Subsahara-Afrikaner/innen selbst keinen Ausweg aus ihrer Misere zu wissen scheinen.

Selten sind Beispiele zu finden, in denen Subsahara-Afrikaner/innen als aktiv und zukunftsorientiert beschrieben werden, bei denen deutlich wird, dass sie ihr eigenes Weiterkommen und die weitere Gestaltung und Sicherung ihrer Lebensverhältnisse eigenständig führen und weiterentwickeln oder gar äußern, mit ihrem Leben zufrieden zu sein. Dazu zwei Beispiele aus dem Bereich des Bildungswesens:

„Noch immer kann ein großer Teil der Menschen in Afrika nicht lesen und schreiben. Dies zu ändern, ist eine wichtige Aufgabe der afrikanischen Regierungen und internationaler Hilfsorganisationen.“ (G-1, 2005, S. 199 (7/8 Jg.))

Es wird hier verallgemeinernd von nicht alphabetisierten „Menschen in Afrika“ gesprochen und dass der Analphabetismus in der Größenordnung über einen längeren Zeitraum nicht zu beheben sein werde. Dies wird verdeutlicht durch „noch immer“ und „ein großer Teil“. Weitere Angaben werden nicht gemacht. Als Akteure/innen zur Verbesserung dieser Verhältnisse werden

„afrikanische Regierungen und internationale [...] Hilfsorganisationen“⁵⁷⁰ angeben. Hier findet sich keine nähere Erläuterung, warum die benannten Akteure/innen dazu befähigt sein sollen, diese Aufgabe zu lösen, und weshalb nationale Sachthemen mithilfe internationaler Organisationen bearbeitet werden müssen. Des Weiteren fehlt ein Hinweis darauf, welche Organisationen damit gemeint sind.

In folgender Text-Sinneinheit schildert ein Vater eines Schulkindes die schulische Situation in Ghana:

„Der Kellner im Hotel nimmt einen Zettel und rechnet vor. Was nicht in der Zeitung steht, sei das, was zu den Schulgebühren noch dazukommt: Schuluniform, Schuhe, Schulbücher, die ;freiwilligen‘ Beiträge an die ‚parents association‘, den Schulverein. Ein müdes Lächeln: ‚Lange schon kann die Regierung die Bücher nicht mehr stellen. Jetzt aber kommt immer mehr auf uns zu. Keine Stühle, keine Pulte, Reparaturen am Gebäude, alles wird auf uns abgewälzt, weil es heißt, entweder ihr gebt, oder die Schule bleibt zu.‘“ (P-10, 2007, S. 249 (5/6 Jg.): Deutsche Welthungerhilfe [Hg.], Projekte DCM Meckenheim 1991 (2), S. 25)

Beruf und Arbeitsplatz des Mannes werden genannt. Sein Name bleibt unerwähnt. Er kommt selbst zu Wort, was positiv zu bewerten ist, da so eine multiperspektivische Sichtweise möglich wird. Zur Weiterführung der Schule beschreibt er die Anforderungen, die an die Eltern gestellt werden. Für die Ursachen, die zur Handlungsunfähigkeit der Regierung geführt haben, gibt er keinen Grund an, womit konkrete Erklärungen undifferenziert bleiben. Die Bedeutung des „müde[n] Lächeln[s]“⁵⁷¹ wird zwar nicht erklärt, lässt jedoch auf Resignation schließen.

1.6 Darstellungen der Akteursgruppen und der offenen Texte

Bezogen auf die einzelnen Themenbereiche ergibt sich folgende Verteilung in der Benennung der verschiedenen Gruppen von Akteuren/innen und offenen Texten mit Mehrfachzuordnungen:

Tabelle 10: Darstellungen der Akteursgruppen und Texte ohne konkret benannte Akteure/innen in den einzelnen Themenbereichen

Akteure/innen	Afriener/innen	Europäer/innen	Andere Akteure/innen	Offene	Gesamtwert
Landleben, Landwirtschaft und Umwelt	47%	16%	3%	35%	101%
Armut, Krisen und Katastrophen	47%	16%	3%	35%	101%

570 Alles nach G-1, 2005, S. 199 (7/8 Jg.)

571 P-10, 2007, S. 249 (5/6 Jg.): Deutsche Welthungerhilfe [Hg.], Projekte DCM Meckenheim 1991 (2), S. 25.

Akteure/innen	Afrikaner/innen	Europäer/innen	Andere Akteure/innen	Offene	Gesamtwert
Kolonialismus	6%	90%	4%	0%	100,00%
Wirtschaft	41%	19%	23%	18%	101%
Gesundheitswesen/ HIV/AIDS	42%	2%	5%	51%	100,00%
Menschenrechte	61%	12%	5%	21%	99%
Bildungswesen	41%	19%	23%	18%	101%
Politische Entwicklungen	55%	40%	0%	5%	100,00%
Kriege	45%	17%	7%	32%	101%
Anthropolog. naturw. Funde	66%	17%	9%	7%	99%
Infrastruktur	38%	30%	0%	32%	100,00%
Demographische Faktoren	11%	0%	0%	89%	100,00%
Kultur	76%	7%	0%	17%	100,00%
Industrialisierung	0%	0%	0%	100%	100,00%
Religionen	100%	0%	0%	0%	100,00%
Sprachen	54%	46%	0%	0%	100,00%

Quelle: Eigene Darstellung

Subsahara-Afrikaner/innen tauchen primär in Zusammenhang mit Themen wie schwierige ländliche, landwirtschaftliche und Umweltsituation, „Armut, Krisen und Katastrophen“, prekäre wirtschaftliche Lage, schlechter Zustand des „Gesundheitswesens/HIV/Aids“, Verletzungen der „Menschenrechte“, „Bildungssituation“ und „politische Entwicklungen“ sowie „Kriege“ auf. In diesen Themenfeldern werden sie häufig in Krisensituationen als passiv beschrieben.

Auffällig ist, dass in den Themenfeldern „Menschenrechte“ (61 %) und „Politik“ (55 %) der Textanteil zu und über Subsahara-Afrikaner/innen besonders hoch ist. Es geht primär um Menschenrechtsverletzungen, Korruption, Misswirtschaft, Diktatur, Krieg, in denen diese als Täter/innen und Opfer beschrieben werden. Dies zeigt, dass Subsahara-Afrikaner/innen wesentlich in Verbindung mit defizitär besetzten Themen auftauchen. In positiven, potenzial- bzw. ressourcenorientierten Darstellungen oder Zusammenhängen werden sie selten benannt. Europäer/innen hingegen werden häufiger in denselben Themenfeldern als Helfer und/oder als Spender erwähnt. Lediglich im Bereich „Kolonialismus“ und „Wirtschaft“ tauchen sie in Täterrollen auf bzw. werden kritisch beschrieben, häufig jedoch sehr undifferenziert und unkritisch. Die Legitimität des Kolonialismus wird nur in wenigen Fällen infrage gestellt. Unerwähnt bleibt das Thema möglicher Entschädigungen. Dargestellt werden eher sachlich die geschichtlichen Fakten aus europäischer Sicht wie die Entwicklung des Kolonialismus von ersten Händlern, Missionaren, Versklavung bis

hin zu Errichtung von Kolonien und die Aufteilung der Welt durch die europäischen Mächte. Vor allem wird dies bei der Verteilung der Akteure/innen im Themenfeld Kolonialismus deutlich. Hier werden zu 90 % Europäer/innen als Akteure/innen benannt. Afrikaner/innen tauchen in diesem Themenfeld lediglich mit 6 % Nennungsanteil auf, was deutlich macht, dass dieses Themenfeld weiterhin sehr stark eurozentrisch behandelt wird. Aussagen zur Geschichte, zu politischen und sozialen Strukturen, Kultur und Vielfalt von Gesellschaftsgruppen und Sprachen in Gebieten von Subsahara-Afrika sind kaum zu finden. Wenn Subsahara-Afrikaner/innen in diesem Themenfeld als Akteure/innen in Erscheinung treten, dann meistens als Versklavte, Zwangsarbeiter/innen oder „unzivilisierte, ungebildete“ Bewohner/innen der Kolonien und damit als passive sowie wehrlose Opfer. Es finden sich nur wenige Text-Sinneinheiten, wie die im Folgenden als Beispiel aufgeführte, in denen Gegenwehr und Aufstände von Subsahara-Afrikanern/innen beschrieben werden:

„Die deutschen Kolonialherren unterschieden sich kaum von den anderen europäischen Mächten darin, wie sie ihre Gebiete beherrschten. Die weißen Siedler nahmen der Bevölkerung ihr Land und häufig auch ihr Vieh und zwangen die Männer und Frauen auf ihren Plantagen zu arbeiten. Aufseher und Plantagenbesitzer gingen rücksichtslos mit den Arbeitern um, misshandelten sie und vergewaltigten ungezählte Frauen. Immer wieder kam es zu Aufständen der einheimischen Bevölkerung, die aber meist schnell mit Gewalt niedergeschlagen wurden.“ (G-1, 2005, S. 196 (7/8 Jg.))

Hier findet eine kritische Darstellung zum Umgang der deutschen Kolonialherren im damaligen Deutsch-Südwestafrika (Namibia) mit den Bewohnern/innen des Landes statt, und diese sind insbesondere dort zu finden, wo es um die Aufstände der Herero und Nama (1904–1908) geht.

1.7 Analyse der Text-Sinneinheiten nach Themenfeldern

In einem weiteren Analyseschritt wurden die 682 (mit Mehrfachzuordnungen 848) Text-Sinneinheiten in ihrem Aussagegehalt nach den zuvor erläuterten Kategorien untersucht: Vermittlung von rassistischen, Vorurteile und/oder Stereotype produzierenden, exotischen und/oder sexistischen Darstellungen.

Zunächst wurde jede Text-Sinneinheit nach ihrem Inhalt bewertet und hier nach eingeordnet, wobei 166 Mehrfachzuordnungen notwendig wurden. Die Zuordnung aller 682 bzw. 848 Text-Sinneinheiten in Bezug auf die einzelnen Kategorien führte zu folgenden Ergebnissen:

Tabelle 11: Kategorien-Einordnung der Text-Sinneinheiten in die Analyse (mit und ohne Mehrfachzuordnungen)

Kategorie	Kategorien	Häufigkeit ohne Mehrfachzuordnungen aus 682 Text-Sinneinheiten	Häufigkeit mit Mehrfachzuordnungen aus 848 Text-Sinneinheiten
1	Verwendung von Begriffen mit negativen Konnotationen	99 (5 %)	113 (4 %)
2	Ethno-/eurozentrische Darstellungen	251 (12 %)	341 (12 %)
3	Multiperspektivische Darstellungen	70 (3 %)	82 (3 %)
4	Defizitorientierte Darstellungen	97 (4 %)	154 (5 %)
5	Ressourcenorientierte Darstellungen	72 (3 %)	92 (3 %)
6	Problembehaftete Darstellungen	544 (25 %)	692 (24 %)
7	Undifferenzierte Darstellungen	350 (16 %)	471 (17 %)
8	Neutrale Darstellungen	345 (16 %)	382 (14 %)
9	Rassistische Darstellungen	26 (1 %)	32 (1 %)
10	Vorurteile produzierende Darstellungen	80 (4 %)	124 (4 %)
11	Stereotype produzierende Darstellungen	184 (8 %)	255 (9 %)
12	Exotische Darstellungen	57 (3 %)	65 (2 %)
13	Sexistische Darstellungen	20 (1 %)	23 (1 %)
	Gesamt	2175 (101 %)	2826 (123 %)

Quelle: Eigene Darstellung

Auffällig ist, dass die kritisch zu betrachtenden Kategorien „problembehaftete“, „undifferenzierte“, „ethno-/eurozentrische“, „Stereotype produzierende“ und „defizitorientierte -Darstellungen“ insgesamt 1913/487 Zuordnungen aufweisen. Hinzu kommen die ebenfalls als negativ zu qualifizierenden Kategorien „vorurteilsproduzierende“ Darstellungen, „Verwendung von Begriffen mit negativen Konnotationen“, „exotische“, „rassistische“ und „sexistische“ Darstellungen mit insgesamt 357/75 Zuordnungen.

Bei den als positiv zu bewertenden Kategorien „neutrale“, „ressourcenorientierte“ und „multiperspektivische“ Darstellungen, konnten demgegenüber nur 556/104 Zuordnungen festgestellt werden.

In einem weiteren Schritt werden die Untersuchungsergebnisse nach den obigen Themenfeldern anhand derselben Kategorien differenziert und bewertet. Die darin enthaltenen Mehrfachzuordnungen sind in Klammern gesetzt.

Tabelle 12: Thematische Auflistung nach den Bewertungskategorien

Themenfelder	1*	2*	3*	4*	5*	6*	7*	8*	9*	10*	11*	12*	13*
1: Landleben, Landwirtschaft, Umwelt	26	105	11	40	29	167	82	97	11	35	69	49	5
2: Armut, Krisen, Katastrophen	10(2)	63 (14)	9(1)	31(7)	15(3)	120 (22)	95 (15)	35(3)	8(1)	29 (12)	50 (11)	4(2)	1
3: Kolonialismus	41	35	23	0	5	90	52	54	2	2	2	1	0
4: Wirtschaft	8(2)	23 (13)	10(4)	13(6)	10(3)	62 (20)	36 (13)	44(4)	2(1)	9(5)	18(8)	0	0
5: Gesundheitswesen/HIV/Aids	4	15(6)	7	12(6)	8(4)	65 (20)	50 (18)	37(9)	2	6	17(7)	0	1
6: Menschenrechte	3	7(2)	4	5(1)	1	42(4)	19(2)	29(2)	0	3(1)	9(2)	0	13(1)
7: Bildungswesen	1	15(5)	4	13(6)	6(1)	35 (12)	31 (11)	17(3)	0	8(4)	21(7)	2	2(1)
8: Politische Entwicklungen	4(1)	20 (10)	8(3)	11(4)	9(1)	30 (14)	25 (12)	10(1)	2(1)	13(6)	18(7)	1(1)	0
9: Kriege	7(5)	24 (15)	3(2)	9(9)	3(3)	38 (21)	27 (16)	9(5)	4(2)	8(7)	28 (12)	3(3)	0
10: Anthropol. naturw. Funde	2	3	0	0	0	1	3	25	0	0	3	2	0
11: Infrastruktur	2(2)	16 (13)	2(1)	10(8)	5(4)	22 (17)	22 (16)	8(5)	1(1)	7(5)	13 (10)	2(2)	0
12: Dem. Faktoren	2	10 (10)	1(1)	9(9)	1(1)	18 (16)	21 (15)	10(5)	0	4(4)	7(7)	0	0
13: Kultur	3(2)	3	0	1(1)	0	2(2)	5(1)	3	0	0	0	1	1(1)

Themenfelder	1*	2*	3*	4*	5*	6*	7*	8*	9*	10*	11*	12*	13*
14: Industrialisierung	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
15: Religionen	0	2(2)	0	0	0	0	2(2)	0	0	0	0	0	0
16: Sprache	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0
Gesamt Zahlen	113 (14)	341 (90)	82 (12)	154 (57)	72 (20)	692 (148)	471 (121)	382 (37)	32 (6)	124 (44)	255 (71)	65 (8)	23 (3)

Legende: 1*: Verwendung von Begriffen mit negativen Konnotationen; 2*: Ethno-/eurozentrische Darstellungen; 3*: Multiperspektivische Darstellungen;

gen;

4.* Defizitorientierte Darstellungen; 5*: Ressourcenorientierte Darstellungen; 6*: Problembehaftete Darstellungen; 7*: Undifferenzierte Darstellungen;

8*: Neutrale Darstellungen; 9*: Rassistische Darstellungen; 10*: Vorurteile produzierende Darstellungen; 11*: Stereotype produzierende Darstellungen;

12*: Exotische Darstellungen; 13*: Sexistische Darstellungen. Quelle: Eigene Darstellung

In einem dritten Auswertungsschritt wird innerhalb jedes einzelnen der 16 Themenfelder der Zusammenhang zwischen den Bewertungskategorien sowie den beschriebenen Akteuren/innen untersucht. Auch hier werden Mehrfachnennungen in Klammern zusätzlich aufgezeigt:

Tabelle 13: Themenfeld „Landleben, Landwirtschaft und Umwelt“

Bewertungskriterien	Akteure/innen	Subsahara-Afrikaner/innen	Europäer/innen	Anderere	Texte ohne konkret benannte Akteure/innen	Gesamt
1 Verwendung von Begriffen mit negativen Konnotationen		23	2	0	1	26
2 Ethno-/eurozentrische Darstellungen		56	30	0	19	105
3 Multiperspektivische Darstellungen		0	2	0	9	11
4 Defizitorientierte Darstellungen		14	15	0	11	40
5 Ressourcenorientierte Darstellungen		25	0	0	4	29
6 Problembehaftete Darstellungen		62	32	9	64	167
7 Undifferenzierte Darstellungen		61	17	2	27	82
8 Neutrale Darstellungen		32	6	7	52	97
9 Rassistische Darstellungen		5	3	0	3	11
10 Vorurteile produzierende Darstellungen		22	7	0	6	35
11 Stereotype produzierende Darstellungen		41	17	0	11	69
12 Exotische Darstellungen	43		2	0	4	49
13 Sexistische Darstellungen		4	0	0	1	5

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 14: Themenfeld „Armut, Krisen und Katastrophen“

Bewertungs-kriterien	Akteure/innen	Subsahara-Afrikaner/in-nen	Europäer/innen	An-dere	Texte ohne konkret benannte Akteure/innen	Gesamt
1 Verwendung von Begriffen mit negativen Konnotationen		3 (2)	2	0	5	10 (2)
2 Ethno-/eurozentrische Darstellungen		17 (6)	12 (4)	3	31 (4)	63 (14)
3 Multiperspektivische Darstellungen		4	3	0	2 (1)	9 (1)
4 Defizitorientierte Darstellungen		3 (2)	5 (2)	0	23 (3)	31 (7)
5 Ressourcenorientierte Darstellungen		8 (2)	3	1	3 (1)	15 (3)
6 Problembehaftete Darstellungen		41 (7)	14 (4)	7 (1)	58 (10)	120 (22)
7 Undifferenzierte Darstellungen		28 (6)	13 (3)	5	49 (6)	95 (15)
8 Neutrale Darstellungen		18	1	3 (1)	13 (2)	35 (3)
9 Rassistische Darstellungen		1	1	0	6 (1)	8 (1)
10 Vorurteile produzierende Darstellungen		5 (1)	12 (9)	3	9 (2)	29 (12)
11 Stereotype produzierende Darstellungen		17 (4)	9 (4)	3	21 (3)	50 (11)
12 Exotische Darstellungen		3 (2)	1	0	0	4 (2)
13 Sexistische Darstellungen		1	0	0	0	1

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 15: Themenfeld „Kolonialismus“

Bewertungs-kriterien	Akteur/innen	Subsahara-Afrikaner/in-nen	Europäer/innen	An-dere	Texte ohne konkret benannte Akteure/innen	Gesamt
1 Verwendung von Begriffen mit negativen Konnotationen		5	35	1	0	41
2 Ethno-/eurozentrische Darstellungen		4	30	1	0	35
3 Multiperspektivische Darstellungen		2	21	0	0	23
4 Defizitorientierte Darstellungen		0	0	0	0	0

Bewertungs-kriterien	Akteur/innen	Subsahara-Afrikaner/in-nen	Europäer/innen	An-dere	Texte ohne konkret benannte Akteure/innen	Gesamt
5 Ressourcenorientierte Darstellungen		5	0	0	0	5
6 Problembehaftete Darstellungen		10	76	4	0	90
7 Undifferenzierte Darstellungen		3	46	3	0	52
8 Neutrale Darstellungen		3	48	3	0	54
9 Rassistische Darstellungen		0	2	0	0	2
10 Vorurteile produzierende Darstellungen		0	2	0	0	2
11 Stereotype produzierende Darstellungen		0	2	0	0	2
12 Exotische Darstellungen		0	1	0	0	1
13 Sexistische Darstellungen		0	0	0	0	0

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 16: Themenfeld „Wirtschaft“

Bewertungs-kriterien	Akteure/innen	Subsahara-Afrikaner/innen	Europäer/innen	An-dere	Texte ohne konkret benannte Akteure/innen	Gesamt
1 Verwendung von Begriffen mit negativen Konnotationen		4 (1)	0	0	4 (1)	8 (2)
2 Ethno-/eurozentrische Darstellungen		12 (4)	7 (5)	0	4 (4)	23 (13)
3 Multiperspektivische Darstellungen		2	4 (1)	1	3 (3)	10 (4)
4 Defizitorientierte Darstellungen		3 (1)	3 (3)	2	5 (2)	13 (6)
5 Ressourcenorientierte Darstellungen		8 (3)	1	1	0	10 (3)
6 Problembehaftete Darstellungen		20 (6)	16 (6)	7 (1)	19 (7)	62 (20)
7 Undifferenzierte Darstellungen		16 (5)	6 (3)	2 (1)	12 (4)	36 (13)
8 Neutrale Darstellungen		17 (2)	9 (1)	6	12 (1)	44 (4)
9 Rassistische Darstellungen		1	0	0	8 (1)	9 (1)

Bewertungskriterien	Akteure/innen	Subsahara-Afrikaner/innen	Europäer/innen	Anderere	Texte ohne konkret benannte Akteure/innen	Gesamt
10 Vorurteile produzierende Darstellungen		6 (2)	2 (2)	0	1 (1)	9 (5)
11 Stereotype produzierende Darstellungen		9 (4)	3 (1)	0	6 (3)	18 (8)
12 Exotische Darstellungen		0	0	0	0	0
13 Sexistische Darstellungen		0	0	0	0	0

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 17: Themenfeld „Gesundheitswesen/HIV/Aids“

Bewertungskriterien	Akteure/innen	Subsahara-Afrikaner/innen	Europäer/innen	Anderere	Texte ohne konkret benannte Akteure/innen	Gesamt
1 Verwendung von Begriffen mit negativen Konnotationen		1	0	1	2	4
2 Ethno-/eurozentrische Darstellungen		6 (4)	1 (1)	0	8 (1)	15 (6)
3 Multiperspektivische Darstellungen		3	0	1	3	7
4 Defizitorientierte Darstellungen		4 (1)	1 (1)	0	7 (4)	12 (5)
5 Ressourcenorientierte Darstellungen		6 (3)	0	0	2 (1)	8 (4)
6 Problembehaftete Darstellungen		20 (8)	1 (1)	2	42 (11)	65 (20)
7 Undifferenzierte Darstellungen		16 (7)	1 (1)	1	32 (10)	50 (18)
8 Neutrale Darstellungen		13 (5)	0	0	24 (4)	37 (9)
9 Rassistische Darstellungen		0	0	0	2	2
10 Vorurteile produzierende Darstellungen		1	0	0	5	6
11 Stereotype produzierende Darstellungen		7 (4)	1 (1)	0	9 (2)	17 (7)
12 Exotische Darstellungen		0	0	0	0	0
13 Sexistische Darstellungen		0	0	0	1	1

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 18: Themenfeld „Menschenrechte“

Bewertungs-kriterien	Akteure/innen	Subsahara-Afrikaner/innen	Europäer/innen	An-dere	Texte ohne konkret benannte Akteure/innen	Gesamt
1 Verwendung von Begriffen mit negativen Konnotationen		2	0	0	1	3
2 Ethno-/eurozentrische Darstellungen		1 (1)	3	0	3 (1)	7 (2)
3 Multiperspektivische Darstellungen		4	0	0	0	4
4 Defizitorientierte Darstellungen		2	0	0	3 (1)	5 (1)
5 Ressourcenorientierte Darstellungen		1	0	0	0	1
6 Problembehaftete Darstellungen		21 (1)	5	5	11 (3)	42 (4)
7 Undifferenzierte Darstellungen		10 (1)	2	0	7 (1)	19 (2)
8 Neutrale Darstellungen		15	4	5	5 (2)	29 (2)
9 Rassistische Darstellungen		0	0	0	0	0
10 Vorurteile produzierende Darstellungen		1 (1)	0	0	2	3 (1)
11 Stereotype produzierende Darstellungen		4 (1)	1	0	5 (1)	9 (2)
12 Exotische Darstellungen		0	0	0	0	0
13 Sexistische Darstellungen		5	1	3	4 (1)	13 (1)

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 19: Themenfeld „Bildungswesen“

Bewertungs-kriterien	Akteure/innen	Subsahara-Afrikaner/innen	Europäer/innen	An-dere	Texte ohne konkret benannte Akteure/innen	Gesamt
1 Verwendung von Begriffen mit negativen Konnotationen		1	0	0	0	1
2 Ethno-/eurozentrische Darstellungen		6 (1)	3 (1)	1 (1)	5 (2)	15 (5)
3 Multiperspektivische Darstellungen		2	1	0	1	4

Bewertungs-kriterien	Akteure/innen	Subsahara-Afrikaner/innen	Europäer/innen	An-dere	Texte ohne konkret benannte Akteure/innen	Gesamt
4 Defizitorientierte Darstellungen		5 (2)	2	1 (1)	5 (3)	13 (6)
5 Ressourcenorientierte Darstellungen		4	1 (1)	0	1	6 (1)
6 Problembehaftete Darstellungen		14 (6)	4 (1)	3 (1)	14 (4)	35 (12)
7 Undifferenzierte Darstellungen		15 (6)	2	1 (1)	13 (4)	31 (11)
8 Neutrale Darstellungen		8 (1)	5 (1)	2	2 (1)	17 (3)
9 Rassistische Darstellungen		0	0	0	0	0
10 Vorurteile produzierende Darstellungen		2 (1)	2	1 (1)	3 (2)	8 (4)
11 Stereotype produzierende Darstellungen		7 (3)	2	1 (1)	11 (3)	21 (7)
12 Exotische Darstellungen		1	1	0	0	2
13 Sexistische Darstellungen		2 (1)	0	0	0	2 (1)

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 20: Themenfeld „Politische Entwicklungen“

Bewertungs-kriterien	Akteure/innen	Subsahara-Afrikaner/innen	Europäer/innen	An-dere	Texte ohne konkret benannte Akteure/innen	Gesamt
1 Verwendung von Begriffen mit negativen Konnotationen		3	1 (1)	0	0	4 (1)
2 Ethno-/eurozentrische Darstellungen		10 (4)	8 (4)	0	2 (2)	20 (10)

Bewertungs- kriterien	Akteure/ innen	Subsahara- Afrikaner/ innen	Europäer/ innen	An- dere	Texte ohne konkret benannte Akteure/ innen	Gesamt
3 Multiperspektivische Darstellungen		4	4 (3)	0	0	8 (3)
4 Defizitorientierte Darstellungen		7 (1)	2 (1)	0	2 (2)	11 (4)
5 Ressourcenorientierte Darstellungen		8 (1)	1	0	0	9 (1)
6 Problembehaftete Darstellungen		14 (5)	13 (7)	0	3 (2)	30 (14)
7 Undifferenzierte Darstellungen		14 (6)	8 (4)	0	3 (2)	25 (12)
8 Neutrale Darstellungen		6	3 (1)	0	1	10 (1)
9 Rassistische Darstellungen		1 (1)	1	0	0	2 (1)
10 Vorurteile produzierende Darstellungen		10 (4)	3 (2)	0	0	13 (6)
11 Stereotype produzierende Darstellungen		11 (4)	5 (1)	0	2 (2)	18 (7)
12 Exotische Darstellungen		1 (1)	0	0	0	1 (1)
13 Sexistische Darstellungen		0	0	0	0	0

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 21: Themenfeld „Kriege“

Bewertungs- kriterien	Akteure/ innen	Subsahara- Afrikaner/ innen	Europäer/ innen	An- dere	Texte ohne konkret benannte Akteure/ innen	Gesamt
1 Verwendung von Begriffen mit negativen Konnotationen		4 (2)	3 (3)	0	0	7 (5)
2 Ethno-/eurozentrische Darstellungen		7 (2)	4 (3)	2	11 (10)	24 (15)
3 Multiperspektivische Darstellungen		0	2 (1)	1	1 (1)	3 (2)
4 Defizitorientierte Darstellungen		1 (1)	1 (1)	0	7 (7)	9 (9)
5 Ressourcenorientierte Darstellungen		1 (1)	1 (1)	0	1 (1)	3 (3)
6 Problembehaftete Darstellungen		12 (4)	5 (4)	5	16 (13)	38 (21)
7 Undifferenzierte Darstellungen		9 (3)	4 (3)	3	11 (10)	27 (16)
8 Neutrale Darstellungen		3 (1)	1 (1)	0	5 (3)	9 (5)
9 Rassistische Darstellungen		0	3 (2)	0	1	4 (2)
10 Vorurteile produzierende Darstellungen		1 (1)	3 (2)	0	4 (4)	8 (7)
11 Stereotype produzierende Darstellungen		5 (1)	3 (2)	10	10 (9)	28 (12)
12 Exotische Darstellungen		2 (2)	1 (1)	0	0	3 (3)
13 Sexistische Darstellungen		0	0	0	0	0

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 22: Themenfeld „Anthropologisch-naturwissenschaftliche Funde“

Bewertungs-kriterien	Akteure/innen	Subsahara-Afrikaner/innen	Europäer/innen	An-dere	Texte ohne konkret benannte Akteure/innen	Gesamt
1 Verwendung von Begriffen mit negativen Konnotationen		0	0	1	1	2
2 Ethno-/eurozentrische Darstellungen		0	1	1	1	3
3 Multiperspektivische Darstellungen		0	0	0	0	0
4 Defizitorientierte Darstellungen		0	0	0	0	0
5 Ressourcenorientierte Darstellungen		0	0	0	0	0
6 Problembehaftete Darstellungen		0	1	0	0	1
7 Undifferenzierte Darstellungen		0	1	1	1	3
8 Neutrale Darstellungen		20	2	1	2	25
9 Rassistische Darstellungen		0	0	0	0	0
10 Vorurteile produzierende Darstellungen		0	0	0	0	0
11 Stereotype produzierende Darstellungen		0	1	1	1	3
12 Exotische Darstellungen		0	0	1	1	2
13 Sexistische Darstellungen		0	0	0	0	0

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 23: Themenfeld „Infrastruktur“

Bewertungs-kriterien	Akteure/innen	Subsahara-Afrikaner/innen	Europäer/innen	An-dere	Texte ohne konkret benannte Akteure/innen	Gesamt
1 Verwendung von Begriffen mit negativen Konnotationen		1 (1)	0	0	1 (1)	2 (2)
2 Ethno-/eurozentrische Darstellungen		5 (5)	6 (4)	0	5 (4)	16 (13)
3 Multiperspektivische Darstellungen		2 (1)	0	0	0	2 (1)
4 Defizitorientierte Darstellungen		2 (2)	3 (2)	0	5 (4)	10 (8)

Bewertungs- kriterien	Akteure/ innen	Subsahara- Afrikaner/ innen	Europäer/ innen	An- dere	Texte ohne konkret benannte Akteure/ innen	Gesamt
5 Ressourcenorientierte Darstellungen		5 (4)	0	0	0	5 (4)
6 Problembehaftete Darstellungen		5 (5)	8 (5)	0	9 (7)	22 (17)
7 Undifferenzierte Darstellungen		6 (6)	6 (3)	0	10 (7)	22 (16)
8 Neutrale Darstellungen		4 (3)	1 (1)	0	3 (1)	8 (5)
9 Rassistische Darstellungen		0	1 (1)	0	0	1 (1)
10 Vorurteile produzierende Darstellungen		3 (3)	2 (1)	0	2 (1)	7 (5)
11 Stereotype produzierende Darstellungen		4 (4)	4 (2)	0	5 (4)	13 (10)
12 Exotische Darstellungen		2 (2)	0	0	0	2 (2)
13 Sexistische Darstellungen		0	0	0	0	0

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 24: Themenfeld „Demografische Faktoren“

Bewertungs- kriterien	Akteure/ innen	Subsahara- Afrikaner/ innen	Europäer/ innen	An- dere	Texte ohne konkret benannte Akteure/ innen	Gesamt
1 Verwendung von Begriffen mit negativen Konnotationen		0	0	0	2	2
2 Ethno-/eurozentrische Darstellungen		2 (2)	0	0	8 (8)	10 (10)
3 Multiperspektivische Darstellungen		0	0	0	1 (1)	1 (1)
4 Defizitorientierte Darstellungen		1 (1)	0	0	8 (8)	9 (9)
5 Ressourcenorientierte Darstellungen		0	0	0	1 (1)	1 (1)
6 Problembehaftete Darstellungen		2 (2)	0	0	16 (14)	18 (16)
7 Undifferenzierte Darstellungen		3 (3)	0	0	18 (12)	21 (15)
8 Neutrale Darstellungen		1 (1)	0	0	9 (4)	10 (5)
9 Rassistische Darstellungen		0	0	0	0	0

Bewertungs-kriterien	Akteure/innen	Subsahara-Afrikaner/innen	Europäer/innen	An-dere	Texte ohne konkret benannte Akteure/innen	Gesamt
10 Vorurteile produzierende Darstellungen		0	0	0	4 (4)	4 (4)
11 Stereotype produzierende Darstellungen		1 (1)	0	0	6 (6)	7 (7)
12 Exotische Darstellungen		0	0	0	0	0
13 Sexistische Darstellungen		0	0	0	0	0

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 25: Themenfeld „Kultur“

Bewertungs-kriterien	Akteure/innen	Subsahara-Afrikaner/innen	Europäer/innen	An-dere	Texte ohne konkret benannte Akteure/innen	Gesamt
1 Verwendung von Begriffen mit negativen Konnotationen		2 (1)	0	0	1 (1)	3 (2)
2 Ethno-/eurozentrische Darstellungen		3	0	0	0	3
3 Multiperspektivische Darstellungen		0	0	0	0	0
4 Defizitorientierte Darstellungen		0	0	0	1 (1)	1 (1)
5 Ressourcenorientierte Darstellungen		0	0	0	0	0
6 Problembehaftete Darstellungen		1 (1)	0	0	1 (1)	2 (2)
7 Undifferenzierte Darstellungen		4 (1)	1	0	0	5 (1)
8 Neutrale Darstellungen		2	1	0	0	3
9 Rassistische Darstellungen		0	0	0	0	0
10 Vorurteile produzierende Darstellungen		0	0	0	0	0
11 Stereotype produzierende Darstellungen		0	0	0	0	0
12 Exotische Darstellungen		1	0	0	0	1
13 Sexistische Darstellungen		0	0	0	1 (1)	1 (1)

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 26: Themenfeld „Industrialisierung“

Bewertungs- kriterien	Akteure/ innen	Subsahara- Afrikaner/ innen	Europäer/ innen	An- dere	Texte ohne konkret benannte Akteure/ innen	Gesamt
1 Verwendung von Begriffen mit negativen Konnotationen		0	0	0	0	0
2 Ethno-/eurozentrische Darstellungen		0	0	0	0	0
3 Multiperspektivische Darstellungen		0	0	0	0	0
4 Defizitorientierte Darstellungen		0	0	0	0	0
5 Ressourcenorientierte Darstellungen		0	0	0	0	0
6 Problembehaftete Darstellungen		0	0	0	0	0
7 Undifferenzierte Darstellungen		0	0	0	1	1
8 Neutrale Darstellungen		0	0	0	1	1
9 Rassistische Darstellungen		0	0	0	0	0
10 Vorurteile produzierende Darstellungen		0	0	0	0	0
11 Stereotype produzierende Darstellungen		0	0	0	0	0
12 Exotische Darstellungen		0	0	0	0	0
13 Sexistische Darstellungen		0	0	0	0	0

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 27: Themenfeld „Religionen“

Bewertungs- kriterien	Akteure/ innen	Subsahara- Afrikaner/ innen	Europäer/ innen	An- dere	Texte ohne konkret benannte Akteure/ innen	Gesamt
1 Verwendung von Begriffen mit negativen Konnotationen		0	0	0	0	0
2 Ethno-/eurozentrische Darstellungen		2 (2)	0	0	0	2 (2)
3 Multiperspektivische Darstellungen		0	0	0	0	0
4 Defizitorientierte Darstellungen		0	0	0	0	0

Bewertungs- kriterien	Akteure/ innen	Subsahara- Afrikaner/ innen	Europäer/ innen	An- dere	Texte ohne konkret benannte Akteure/ innen	Gesamt
5 Ressourcenorientierte Darstellungen		0	0	0	0	0
6 Problembehaftete Darstellungen		0	0	0	0	0
7 Undifferenzierte Darstellungen		2 (2)	0	0	0	2 (2)
8 Neutrale Darstellungen		0	0	0	0	0
9 Rassistische Darstellungen		0	0	0	0	0
10 Vorurteile produzierende Darstellungen		0	0	0	0	0
11 Stereotype produzierende Darstellungen		0	0	0	0	0
12 Exotische Darstellungen		0	0	0	0	0
13 Sexistische Darstellungen		0	0	0	0	0

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 28: Themenfeld „Sprachen“

Bewertungs- kriterien	Akteure/ innen	Subsahara- Afrikaner/ innen	Europäer/ innen	An- dere	Texte ohne konkret benannte Akteure/ innen	Gesamt
1 Verwendung von Begriffen mit negativen Konnotationen		0	0	0	0	0
2 Ethno-/eurozentrische Darstellungen		0	0	0	0	0
3 Multiperspektivische Darstellungen		0	0	0	0	0
4 Defizitorientierte Darstellungen		0	0	0	0	0
5 Ressourcenorientierte Darstellungen		0	0	0	0	0
6 Problembehaftete Darstellungen		0	0	0	0	0
7 Undifferenzierte Darstellungen		0	0	0	0	0
8 Neutrale Darstellungen		2	1	0	0	3
9 Rassistische Darstellungen		0	0	0	0	0

Bewertungs-kriterien	Akteure/innen	Subsahara-Afrikaner/innen	Europäer/innen	An-dere	Texte ohne konkret benannte Akteure/innen	Gesamt
10 Vorurteile produzierende Darstellungen		0	0	0	0	0
11 Stereotype produzierende Darstellungen		0	0	0	0	0
12 Exotische Darstellungen		0	0	0	0	0
13 Sexistische Darstellungen		0	0	0	0	0

Quelle: Eigene Darstellung

In den obigen Tabellen fällt auf, dass dort, wo die Kategorien Vorurteile und Stereotype produzierende Darstellungen hohe Werte aufweisen, dies auch der Fall ist bei den Kategorien ethno-/eurozentrische, defizitorientierte, problem-behaftete und undifferenzierte Darstellungen. Zudem ist zu bemerken, dass es bei der Kategorie Rassismus im Vergleich zu anderen durchgängig geringe Werte gibt.

1.7.1 Begriffe zur Beschreibung von Subsahara-Afrika

Mittels einer Frequenzanalyse wird in einem weiteren Schritt herausgearbeitet, mit welchen Begriffen Subsahara-Afrika in den Schulbüchern beschrieben wird. Durch Zitierung von Text-Sinneinheiten werden die Auswertungen illustriert.

Tabelle 29: Verwendete Begriffe in Bezug auf Subsahara-Afrika

Verwendete Begriffe in Bezug des Subsahara-Afrika	Anzahl
„Entwicklungsland/-länder“	189
Bevölkerung	61
Völker	39
Afrikaner/in/nen	26
Stamm/Stämme/Volksstamm/Stammesgebiet	22
Hütte	21
Schwarze/r	16
„Dritte Welt“	10
Bevölkerungsgesellschaft/Gesellschaft	9
Volk	8
Volkgruppe	7
Naturvolk/Naturvölker	6
„Ethnie“	6

Verwendete Begriffe in Bezug des Subsahara-Afrika	Anzahl
Dschungel	4
Busch	4
Bevölkerungsgruppe	4
Buschmann/-frau	3

Quelle: Eigene Darstellung

Die obige Tabelle ist geordnet nach der Häufigkeit, unabhängig davon ob es sich um „Haupt-“, „Nebenthemen“ oder „Nicht zentrale Themen“ handelt. Als meist verwendeter Begriff für Länder und Regionen von Subsahara-Afrika erweist sich im Bereich der Nebenthemen das Wort „Entwicklungsland“ mit 189 Nennungen. Auffällig ist, dass der Begriff Entwicklungsland, der das Hauptbeschreibungsmerkmal der wirtschaftlichen, politischen und sozialen Situation eines Landes darstellt, erheblich häufiger verwendet wird als der Ausdruck Dritte Welt. Die Bezeichnung Dritte Welt galt, wie bereits dargestellt, ursprünglich für die Blockfreien Staaten im Kalten Krieg (1945-1989). Dieser Begriff beinhaltet heute eine Deklassierung der damit beschriebenen Regionen, Länder und ihrer Gesellschaften.⁵⁷² Die Bezeichnungen „Erste“, „Zweite“ und „Dritte Welt“ beinhalteten auch eine Herabsetzung der „Zweiten Welt“, der damaligen sozialistischen Länder. Diese Begrifflichkeiten waren Teil der Definitionsmacht der wirtschaftlich und militärisch führenden Länder der sogenannten „Ersten Welt“, mit der westlich-kapitalistisch ausgerichtete Länder gemeint waren.

Festzustellen ist, dass neben der Verwendung neutraler Begriffe wie „Afrikaner/innen“, „Völker“, „Bevölkerung“, „Bevölkerungsgesellschaft“ der koloniale Begriff „Stamm“ immer noch Verwendung findet. Dieser Begriff wird auch oft in Verbindung mit dem Wort „Volk“ („Volksstamm“) oder Gebiet („Stammesgebiet“) gebraucht.

Bezogen auf Einzelthemen tauchen am häufigsten mit negativen Konnotationen zu bewertende Begriffe wie „herrenlos“, „Mutterländer“ oder „Schutzbriefe“ im Themenfeld „Kolonialismus“ auf. Selbst wenn diese teils in Anführungszeichen⁵⁷³ gesetzt sind, da es keine neutralen Bezeichnungen etwa für „Schutzbrief“ gibt, ist hier eine unkommentierte Nutzung zu kritisieren. Neben

572 Bundeszentrale für politische Bildung; online im Internet: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-junge-politik-lexikon/222293/blockfreiheit> (Abruf: 01.11.2015); Bundeszentrale für politische Bildung; online im Internet: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/pocket-politik/16410/entwicklungslaender> (Abruf: 03.01.2011); Hamburger Abendblatt; online im Internet: <http://www.abendblatt.de/politik/ausland/article863180/Erste-Welt-Zweite-Welt-Dritte-Welt-Schwellenlaender.html> (Abruf: 07.07.2010).

573 Mit der Benutzung von „Anführungszeichen“ wird deutlich gemacht, dass eine kritische Haltung gegenüber der negativ konnotierten Bedeutung solcher Begriffe bzw. Wörter wie „Naturvolk“, oder „herrenlos“ eingenommen wird.

der Nutzung solcher Wörter im Themenfeld Kolonialismus taucht auch in anderen Themenbereichen der Begriff „Stamm“ und ihm verwandte Wörter wie „Stammesgebiet“ oder „Stammesgemeinschaft“ auf. Dazu zwei Beispiele:

1, 6, 11, 12: „Das Stammesgebiet der Zelyadiya liegt im Sudan. Sie haben sich mit ihren Wanderungen den Naturbedingungen angepasst. Aus Erfahrung wissen sie, wann wo der Regen einsetzt. Zu Beginn der Regenzeit treiben sie ihre Herden nach Norden. Dort fällt weniger Niederschlag als im Stammesgebiet. Nur für kurze Zeit finden die Tiere Nahrung und Wasser.“ (E-24, 2008, S. 86 (7/8 Jg.))

Der im kolonialen Denken verankerte Begriff „Stammesgebiet“ wird zweimal ohne Anführungszeichen verwendet. Der neutrale Ausdruck „Gebiet“ kann problemlos ohne den Zusatz „Stamm“ gebraucht werden (z. B. „Das Gebiet der Zelyadiya“).

Auffällig ist hierbei insbesondere, dass sehr kleine, in Bezug auf Subsahara-Afrika stereotyp und exotisch wirkende Bevölkerungsgruppen wie die Zelyadiya thematisiert werden, während größere Gesellschaften wie die der Oromo (25,5 Millionen), deren Schwerpunkt Äthiopien ist, kaum genannt werden.

1, 2, 6, 7, 10, 11: „Sie berichteten, dass die Afrikaner überwiegend in Stammesgemeinschaften lebten. Einige Völker gingen auf Jagd oder waren als Nomaden auf ständiger Suche nach neuen Weideplätzen für ihre Tiere. Andere waren Bauern, Handwerker und Händler.“ (G-3, 2008, S. 186 (7/8 Jg.))

In diesem Kontext sind Portugiesen und Spanier des 15. und 16. Jahrhunderts gemeint. Es wird auf Subsahara-Afrika in der Zeit vor dem Kolonialismus Bezug genommen. Der kolonial geprägte Begriff „Stamm“ wird ohne Anführungszeichen verwendet. Hier wäre die alleinige Benutzung des neutralen Begriffs „Gemeinschaften“ eine mögliche Alternative. Die Art der Benutzung zeigt eine koloniale Sichtweise auf. In derselben Text-Sinneinheit wird an anderer Stelle korrekt – im Sinne von fehlenden kolonialen Assoziationen – von „Völker[n]“⁵⁷⁴ gesprochen. Ebenso werden die Berufe korrekt benannt.

Ebenfalls werden andere kolonial geprägte Begriffe wie „Schwarzafrikaner“ oder „Naturvolk“ verwendet, wenn sie auch weit weniger vorkommen als der Begriff „Stamm“. Dazu folgende zwei Beispiele:

1, 6, 7: „Regierungstruppen aus dem Nordsudan (islamisch-arabische Bevölkerungsteile) stehen einer Rebellenarmee aus dem Süden (christliche Schwarzafrikaner) gegenüber. Der Bürgerkrieg dauerte zunächst von 1955 bis 1977. 1983 begannen die Kämpfe erneut [...]“ (P-19, 2004, S. 215 (9/10 Jg.))

Die gegnerischen Parteien werden genannt, jedoch nicht die Ursachen für den Konflikt. Zur Unterscheidung wird der kolonial geprägte Begriff „Schwarzafrikaner“ wieder ohne Anführungszeichen verwendet, sodass die gemeinten Gesellschaftsgruppen über ihre Hautfarbe und Religionszugehörigkeit

574 Alles nach G-3, 2008, S. 186 (7/8 Jg.).

definiert werden. Es wird unterlassen, sie mit ihren eigentlichen Zugehörigkeiten, wie z. B. Dinka, Nuer, Schilluk oder Azande zu bezeichnen. Zudem werden Religionszugehörigkeiten undifferenziert eingesetzt, da z. B. nicht alle aus dem südlichen Sudan Christen und nicht alle aus dem Norden Muslime sind.

1, 2, 7, 9, 10, 11, 12: „Die Bantus sind ein Naturvolk, das im tropischen Regenwald Afrikas lebt. Sie betreiben Ackerbau. Dazu legen sie Pflanzungen an. Diese Arbeit erledigen die Männer. Zuerst werden die kleinen Bäume und die Sträucher abgeschlagen, dann wird die Fläche abgebrannt. Dies nennt man Brandrodung. Die größeren Bäume und die Baumstümpfe verkohlen. Ihre Asche ist ein guter Dünger. Die Frauen bearbeiten anschließend die Felder mit Grabstöcken und Hacken. Sie pflanzen zum Beispiel Mais und Knollenfrüchte.“ (E-24, 2008, S. 98 (7/8 Jg.))

Hier wird undifferenziert von „die Bantus“ gesprochen, die ein „Naturvolk“⁵⁷⁵ sein sollen. Beide Begriffe werden ohne Anführungszeichen verwendet und nicht näher erläutert. Es wird auf die Art und Weise des Ackerfeldbaus „der Bantus“ eingegangen, wobei auch eine Verteilung der Arbeitsweise zwischen Männern und Frauen dargestellt wird. Übersetzt bedeutet „Bantu“, das dem kolonialen Sprachgebrauch entstammt, „Mensch“. Es wurde undifferenziert von den Kolonialherren für in West-, Zentral- und im südlichen Subsahara-Afrika lebende Gesellschaften benutzt, die keine kulturell und sprachlich einheitliche Gruppe bilden.⁵⁷⁶ Die gegenwärtige Benutzung eines im Kolonialismus gebrauchten Begriffs zeigt ein eurozentrisches Denken. Mit „Bantus“, die in diesem Fall als ein „Naturvolk“⁵⁷⁷ bezeichnet werden, sind somit mehr als 200 Millionen Menschen gemeint.⁵⁷⁸ Darin finden sich mehr als 400 Gesellschaftsgruppen mit etwa 500 Sprachen.⁵⁷⁹ Viele Millionen Angehörige dieser sogenannten Naturvölker leben in Städten und Metropolen wie in Kinshasa (10 Millionen Einwohner/DR Kongo) oder Lagos (11 Millionen/Nigeria). Hier wird aber lediglich die Brandrodung des tropischen Regenwaldes im Zusammenhang mit dem von diesen Gesellschaftsgruppen praktizierten Wanderfeldbau beschrieben.

Im nächsten Schritt werden einige der als negativ konnotiert zu bewertenden Adjektive vorgestellt, die zur Beschreibung eines Sachverhaltes oder Zustandes bezogen auf Subsahara-Afrika verwendet wurden. Auffällig ist die häufige Nutzung von Adjektiven wie „besonders schlimm“, „traurig“, „düster“, „dramatisch“, „dunkel“, „bitter“, „jämmerlich“, „erbärmlich“, „elendig“, „schrecklich“ oder „schockierend“, die ein unkorrektes Bild des Subsahara-Afrika vermitteln bzw. verstärken. Dazu zwei Beispiele:

1, 2, 6, 7, 11: „Vor allem aber in den ärmsten Ländern sind Frauen oft ganz auf sich allein gestellt, wenn sie ihre Kinder gebären, selbst eine Hebamme ist meist unreichbarer

575 Alles nach E-24, 2008, S. 98 (7/8 Jg.).

576 Kersting, in: Hoffmann/Kersting, 2011, S. 57 f.

577 E-24, 2008, S. 98 (7/8 Jg.).

578 Murray, 2007, S. 472.

579 Frazee, 1997, S. 234 u. Scharf da Silva, 2004, S. 29.

Luxus. 529 000 Frauen sterben jedes Jahr während der Schwangerschaft oder an den Folgen einer Geburt, mehr als 99% von ihnen in Entwicklungsländern. Dies ist eine der düstersten Erkenntnisse aus dem neuen Weltgesundheitsbericht der Vereinten Nationen. Vor allem auf dem afrikanischen Kontinent ist es so dramatisch wie noch nie.“ (E-23, 2006, S. 125 (9/10 Jg.): Auszug aus einem Artikel der Süddeutschen Zeitung vom 7. April 2005)

Dadurch, dass keine genaueren Erklärungen für die prekären Gegebenheiten benannt werden, erwecken die Worte „unerreichbarer Luxus“, „düstersten“ und „so dramatisch wie noch nie“ den Eindruck, unhinterfragbar und damit als selbstverständlich gegeben bzw. nicht veränderbar zu sein. Der Begriff „Entwicklungsländer“ wird ohne Anführungszeichen benutzt. Indem vom „afrikanischen Kontinent“⁵⁸⁰ und somit undifferenziert gesprochen wird, findet eine Verallgemeinerung statt, da Unterschiede zwischen den Regionen bzw. den Ländern nicht berücksichtigt werden.

1, 2, 4, 6, 7, 10, 11: „Niemand muss hier wirklich hungern, auf Wohnung und Kleidung verzichten oder bei Krankheit ohne ärztliche Hilfe bleiben. Arme in Deutschland haben einen Rechtsanspruch auf staatliche Unterstützung, der ihnen ein Existenzminimum sichert, von dem arme Afrikaner nur träumen können. Armut in Entwicklungsländern ist lebensbedrohende Not: Mangel- und Fehlemährung, Krankheitsanfälligkeit, hohe Kinder- und Säuglingssterblichkeit, erbärmliche Wohnverhältnisse.“ (G-5, 2006, S. 218 (9/10 Jg.))

Zur Unterscheidung der Armut von Menschen in Deutschland und in Ländern des Südens wird undifferenziert und ethnozentrisch von „arme[n] Afrikaner[n]“ und von „erbärmliche[n]“ Lebenssituationen, die von deutschen Lebensverhältnissen „nur träumen können“, gesprochen, womit sich ebenso Stereotype und/oder Vorurteile produzierende Darstellungen gegenüber Subsahara-Afrikanern/innen zeigen. Auch wird der Begriff „Entwicklungsländer“⁵⁸¹ ohne Anführungszeichen verwendet.

1, 2, 4, 6, 7, 9, 10, 11: „Vor allem in Schwarzafrika, das hauptsächlich Rohstoffe exportiert, lebt mehr als die Hälfte aller Menschen in bitterer Armut.“ (P-14, 2009, S. 324 (7/8 Jg.))

Das Adjektiv „bitter[]“ wird hier zur Verdeutlichung der Situation benutzt. Der koloniale Begriff „Schwarzafrika“⁵⁸² wird ohne Anführungszeichen verwendet. Die Benutzung dieses Begriffs enthält auch die Assoziation, dass nicht nur die dort lebenden Menschen „Schwarz“ seien, sondern, dass sich dies ebenso auf die Umwelt bezieht. Auch wird in der Darstellung die Exportorientierung von Rohstoffen undifferenziert behandelt, da dies nicht näher ausgeführt wird. Solch eine Art der Darstellung von Ländern des Subsahara-Afrika

580 Alles nach E-23, 2006, S. 125 (9/10 Jg.): Auszug aus einem Artikel der Süddeutschen Zeitung vom 7. April 2005.

581 Alles nach G-5, 2006, S. 218 (9/10 Jg.).

582 Alles nach P-14, 2009, S. 324 (7/8 Jg.).

kann zur Zementierung und Legitimierung der wirtschaftlichen Abhängigkeit durch ihre Exporte von Rohstoffen beitragen.

In der folgenden Text-Sinneinheit wird das Adjektiv „dunkel“, welches sich auf Subsahara-Afrika bezieht, in Anführungszeichen gesetzt, jedoch nicht der Begriff „schwarz[]“, der sich auf den Kontinent bezieht:

1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12: „[...] Den ‚dunklen Kontinent‘ für die Velberter mit diversen Aktionen und Info-Veranstaltungen erhellen möchte der Arbeitskreis Lokale Agenda 21, der ab kommender Woche zu den 5. Eine-Welt-Tagen lädt. Thema diesmal: Afrika. Kriege, Not, Hunger, Elend: Begriffe wie diese fallen vielen Menschen hierzulande wohl als Erstes ein, wenn von Afrika die Rede ist. Doch auch Positives gibt es zu vermelden: 2010 findet erstmals eine Fußball-WM auf dem schwarzen Kontinent statt.

An der Realschule Kastanienallee findet am 25. Juni ein „Trommel-Workshop“ statt. [...]“ (P-14, 2009, S. 329 (7/8 Jg.): WAZ.20.5.2004)

Die Wörter „dunkel[]“, und „erhellen“ beziehen sich auf die übliche Vorstellung und Darstellung von Subsahara-Afrika und werden sinnbildlich angewendet, bei der die „Erhellung“ des „Dunklen“ durch den Arbeitskreis Lokale Agenda 21 erfolgen soll. Die Bezeichnung „dunkel“ impliziert assoziativ Chaos, Gefahr, Angst, Distanz, unbekannt. Den hier als selbstverständlich verstandenen Begriffen „Kriege“, „Not“, „Hunger“, „Elend“ wird als einziges Positivum die Fußball-WM von 2010 in Südafrika entgegengestellt. Dadurch kann der Eindruck vermittelt werden, dass die benannten Defizite und Krisen als gegeben zu erachten sind. Auch die Einladung zum „Trommel-Workshop“⁵⁸³ entspricht einer üblichen verallgemeinernden Vorstellung von Musik und Kultur in Subsahara-Afrika.⁵⁸⁴

Auch in der nächsten Text-Sinneinheit wird das Adjektiv „dunkel“ in Anführungszeichen gesetzt:

1, 2, 7: „Zu Beginn des 15. Jahrhunderts brachen die Europäer zu ersten Erkundungs- und Entdeckungsreisen auf dem und in den ‚dunklen Kontinent‘ auf. Schnell wuchs ihr Interesse an den Luxusgütern Afrikas wie Gewürzen, Gold und Elfenbein. Erste Handelsniederlassungen wurden an der Westküste gegründet.“ (E-22, 2005, S. 78 (7/8 Jg.))

Hier wird der Begriff „Entdeckungsreise[]“⁵⁸⁵ ohne Anführungszeichen verwendet. Da keine näheren Angaben über die Entstehung der Handelsniederlassungen gegeben werden, kann die Darstellung dieser Vorbereitungen von Versklavungen und späteren kolonialen Eroberungen den Eindruck vermitteln, eine Selbstverständlichkeit gewesen zu sein, welches als Eurozentrismus zu werten ist.

Auch wurde untersucht, inwiefern Begriffe mit negativen Konnotationen, die meist kolonial geprägt sind, verwendet werden, wie „weiße Herren“, „herrenlos“, „Schutztruppe“, „Schutzverträge“, „Schutzbrief“, „Eingeborene“,

583 Alles nach a.a.O., S. 329 (7/8 Jg.): WAZ.20.5.2004.

584 Selzer, in: Hoffmann/Kersting, 2011, S. 23.

585 E-22, 2005, S. 78 (7/8 Jg.).

„Häuptling“. Besonders gehäuft tauchen diese Begriffe im Themenfeld Kolonialismus auf und werden meist zur Kenntlichmachung ihrer Problematik bei ihrer Verwendung in Anführungszeichen gesetzt. Eine Erklärung des Ursprungs dieser Begriffe ist in keinem der Texte zu finden. Ebenso gibt es Texte, die diese Begriffe, wie bereits oben dargestellt, ohne Kenntlichmachung enthalten. Dazu fünf Beispiele:

1, 2, 7: „Im 15./16. Jahrhundert hatten Portugiesen und Spanier an den Küsten Afrikas Stützpunkte und Handelsniederlassungen errichtet. Erst viel später unternahmen Forscher und Kaufleute Reisen in das Innere des Kontinents.“ (G-3, 2008, S. 186 (7/8 Jg.))

Da die Begriffe „errichtet“ und „Reisen“⁵⁸⁶ ohne Anführungszeichen benutzt werden, kann der Eindruck entstehen, dass dieses Vorgehen selbstverständlicher und harmloser Natur gewesen sei. Auf diese Begriffe und die Art und Weise der Darstellung sind die gleichen Kritikpunkte anzuwenden wie oben bei den Begriffen „Entdeckungsreisen“ und „erste Handelsniederlassungen“.

1, 2, 7: „Reichskanzler Bismarck wollte seine Kolonialpolitik nach englischem Vorbild gestalten. Danach wurde es Privatunternehmen und einzelnen Kaufleuten mithilfe staatlicher Schutzbriefe ermöglicht, vor Ort sicher wirtschaften und Handel treiben zu können.“ (GL-9, 2008, S. 79 (9/10 Jg.))

Name und Amt der Hauptperson werden genannt und es wird von ihrem Vorhaben berichtet. Der Begriff „Schutzbrief[]“⁵⁸⁷ wird ohne Anführungszeichen verwendet. Da keine Subsahara-Afrikaner/innen im Zusammenhang des Geschehens vorkommen, hat der Text eine eurozentrische Perspektive, bei der das Wirtschaften und Handel treiben in Gebieten des Subsahara-Afrika ein normaler Vorgang gewesen zu sein scheint und bei dem die Bewohner/innen bzw. die zuständigen Herrscher/innen der Gebiete nicht hätten um Erlaubnis gefragt werden müssen.

In der nachfolgenden Text-Sinneinheit wird die Berliner Kongo-Konferenz (1884/85), in der u. a. die Frage bestand, wer das Gebiet der heutigen DR Kongo bekommen soll, wie folgt beschrieben:

2, 6, 7: „Da man keinem Land das Gebiet am Kongo zusprechen wollte, einigte man sich darauf, ein 2,5 Millionen Quadratkilometer großes Gebiet dem König von Belgien zur Verwaltung zu überlassen.“ (G-1, 2005, S. 190 (7/8 Jg.))

Der Vorgang ist das Ergebnis einer Auseinandersetzung zwischen den europäischen Mächten. Das Verb „zusprechen“ und die Formulierung „zur Verwaltung zu überlassen“⁵⁸⁸ werden als Folge der Einigung verwendet, ohne dass diese in Anführungszeichen gesetzt werden und damit eine tradierte eurozentrische Sichtweise bedienen. Deutlich wird, dass Eigentumsansprüche der

586 Alles nach G-3, 2008, S. 186 (7/8 Jg.).

587 GL-9, 2008, S. 79 (7/8 Jg.).

588 Alles nach G-1, 2005, S. 190 (7/8 Jg.).

Gesellschaften in Subsahara-Afrika von den europäischen Politikern nicht thematisiert und damit als nicht existent angesehen werden.

1, 6, 8: „Eingeborene Völker, so die Nama und Herero, wurden mit Gewalt unterworfen, aus ihren Lebensräumen verdrängt und viele von ihnen ermordet. Aus dem ehemaligen Deutsch-Südwestafrika entstand 1990 der Staat Namibia.“ (GL-9, 2008, S. 97 (9/10 Jg.))

Die Gesellschaftsgruppen werden namentlich korrekt genannt und ebenso die Fakten wiedergegeben. Der kolonial geprägte Begriff „Eingeborene“⁵⁸⁹ wird verwendet, ohne ihn in Anführungszeichen zu setzen.

1, 2, 6: „Um den deutschen Herrschaftsanspruch durchzusetzen nutzte der deutsche Gouverneur von Südwestafrika, Theodor Leutwein, die bestehenden Konflikte zwischen den Stämmen. Er zwang einzelnen Stämmen so genannte ‚Schutzverträge‘ auf, mit denen er die Stellung der Häuptlinge gegenüber ihren Rivalen stärkte. Andererseits mussten diese Häuptlinge in ihrem Stammesgebiet für Ruhe und Ordnung sorgen.“ (GL-9, 2008, S. 80 (9/10 Jg.))

Der Name und das Amt des deutschen Kolonialherrn werden korrekt angegeben. Die kolonial geprägten Begriffe „Stamm“ und „Häuptling[]“ werden mehrfach verwendet, ohne sie in Anführungszeichen zu setzen. Nur der Begriff „Schutzvertr[a]g[]“⁵⁹⁰ erhält Anführungszeichen. Durch die unkritische Verwendung der oben genannten Begriffe wird eine eurozentrische Sichtweise vermittelt.

Auch wurden Text-Sinneinheiten auf die Verwendung von Begriffen untersucht, die zunächst neutral in ihrer Aussage erscheinen, die jedoch helfen, Tatsachen zu verschleiern. Beispiele hierfür sind der Begriff „Siedler“⁵⁹¹ als Synonym für Kolonialisten/innen oder „[als sie den Kontinent] für sich erschlossen“⁵⁹² als Verharmlosung der kolonialen Eroberungen. Festzustellen war, dass eine Vielzahl von Zitaten zum Kolonialismus eine häufige Nutzung solcher Begrifflichkeiten aufweist und so die Darstellung oft von Europäern/innen vollzogener Handlungen und realer Rollenbilder der handelnden Personen und somit auch die durch sie verübten Gräueltaten gegenüber Subsahara-Afrikanern/innen subtil verschleiern helfen. Eine Auseinandersetzung mit diesen Begriffen bleibt ebenfalls weitgehend aus. Dazu zwei Beispiele:

6, 7, 8: „Auf die gewachsenen Handelsstrukturen und die traditionelle Landwirtschaft der einheimischen Völker nahmen die weißen ‚Herren‘ keine Rücksicht, als sie den Kontinent für sich erschlossen. Sie waren nur daran interessiert, möglichst hohe Gewinne zu erzielen. Handelsgesellschaften und Kaufleute ließen große Plantagen anlegen, auf denen sie Kaffee, Tee, Kakao und Baumwolle anbauten. Auch Bergwerke wurden erschlossen, um wertvolle Rohstoffe wie Gold, Kupfer und Diamanten zu gewinnen.“ (G-1, 2005, S. 192 (7/8 Jg.))

589 GL-9, 2008, S. 97 (9/10 Jg.).

590 Alles nach GL-9, 2008, S. 80 (9/10 Jg.).

591 Alles nach ebd.

592 G-1, 2005, S. 192 (7/8 Jg.).

Nur der Begriff „Herren“ wird mit Anführungszeichen verwendet, während die den Kolonialismus verharmlosenden Begriffe wie „Kaufleute“ und „erschlossen“ ohne Anführungszeichen zu finden sind. Die europäischen Handelsgesellschaften haben mit subsahara-afrikanischen Händlern/innen vor der Versklavung zunächst normalen Handel betrieben, haben sich dann maßgeblich an der Versklavung beteiligt und im Rahmen des Kolonialismus die Ausbeutung betrieben, die sie heute in Form des Neokolonialismus weiterführen. Dies bedeutet, dass im Sinne einer korrekten Darstellung der Begriff „Handelsgesellschaften“ ab dem Zeitpunkt ihrer Beteiligung an der Versklavung mit Anführungszeichen versehen werden muss. Das Vorgehen und das Interesse der Kolonialherren werden formuliert. Zur Bezeichnung der Subsahara-Afrikaner/innen wird der Begriff „Völker“⁵⁹³ verwendet. Einerseits wird das Bemühen die Rücksichtslosigkeit des Kolonialismus darzustellen deutlich. Andererseits wird dies konterkariert durch die ohne Anführungszeichen erfolgte Verwendung von Ausdrücken, die den Kolonialismus verschleiern helfen.

Nachfolgende Text-Sinneinheit hat den Konflikt (1904-1908) zwischen dem Volk der Herero (Deutsch-Südwestafrika/Namibia) und den deutschen Kolonialherren zum Thema:

1, 2, 6, 7: „Zwar kritisierten manche Deutsche das gnadenlose Vorgehen. Aber man hielt es durchaus für richtig, die Ansprüche der Siedler gegenüber den einheimischen Völkern notfalls auch gewaltsam zu verteidigen.“ (G-1, 2005, S. 196 (7/8 Jg.))

Die deutschen Kolonialherren werden mit dem verharmlosenden Begriff „Siedler“ bezeichnet und es wird von ihren „Ansprüche[n]“⁵⁹⁴ berichtet, ohne dass diese hinterfragt werden. Die unkritische Verwendung dieser Begriffe bedeutet eine eurozentrische Rechtfertigung der kolonialen Eroberung sowie des Völkermords an den Herero.

Die Benutzung der oben dargestellten Begrifflichkeiten mit negativen Konnotationen, besonders die der kolonialen Begriffe sowie die negativ besetzten Adjektive, weisen immer wieder einen ethno-/eurozentrischen Blickwinkel auf und nähren subtil weiter die Vorstellung des „dunklen“ und „unberechenbaren“ Subsahara-Afrika.

1.7.2 Rassistische Darstellungen

Die Kriterien für rassistische Darstellungen wurden in Kap. III. 9.1 erläutert. In folgenden Themenfeldern waren die meisten Anteile mit Rassismus vermittelnden Inhalten zu finden:

- „Landleben, Landwirtschaft und Umwelt“ (11) und
- „Armut, Krisen und Katastrophen“ (8/1).

593 Alles nach G-1, 2005, S. 192 (7/8 Jg.).

594 Alles nach a.a.O., S. 196.

Mit Abstand folgen die Themenfelder

- „Kriege“ (4/2),
- „Kolonialismus“ (2),
- „Wirtschaft“ (2/1),
- „Politische Entwicklungen“ (2/1) und
- „Gesundheitswesen/HIV/Aids“ (2).

Rassistische Darstellungen finden sich hauptsächlich in Texten bezogen auf Einzelpersonen oder Gesellschaftsgruppen, die in Regionen des tropischen Regenwaldes leben sowie auch im Themenkomplex HIV/Aids wieder. Zum Kriterium „rassistische Darstellungen“ zwei Beispiele:

2, 6, 7, 9, 10, 11:„[...] Das Aids erregende Virus soll etwa im Jahr 1930 im Westen Zentralafrikas vom Schimpansen auf den Menschen übergegangen sein.“ (E-22, 2005, S. 84 (7/8 Jg.))

Innerhalb der Darstellung wird das Wort „soll“⁵⁹⁵ verwendet. Es wird hier eine Vermutung geäußert, die wissenschaftlich nicht belegt ist. Es gibt verschiedene Theorien von Wissenschaftlern/innen über die Entstehung und Herkunft des HI-Virus, die hier nicht benannt werden. Zudem wird nicht erläutert, wodurch eine Übertragung des Virus von Schimpansen auf den Menschen möglich gewesen sein soll, was Raum für Spekulationen lässt. Subtil rassistisch bleibt bei dieser Behauptung die vermeintliche Nähe von Schimpansen und Menschen des West-Zentral-Afrikas sowie der Versuch Europas bzw. des Westens, die Herkunft dieses Virus weit weg aus der eigenen Umgebung zu platzieren.

2, 4, 6, 7, 9, 10, 11:„In den besonders betroffenen Gebieten von Ost-, Zentral- und Südafrika sind vor allem die ökonomisch und sexuell aktivsten Bevölkerungsgruppen sowie die Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren infiziert, wobei die Zahl der jungen Frauen die der Männer um das Zweieinhalbfache übersteigt. Noch düsterer sieht die Zukunft aus, wenn man sich die Infektionswege genauer anschaut.“ (G-5, 2006, S. 221 (9/10 Jg.): Ute Luig, deutsche Ethnologin, 2004)

Es werden nur Regionen jedoch keine Länder von Subsahara-Afrika aufgezeigt. Unklar bleibt, aus welchem Grund die benannten Jugendlichen und Frauen gesondert neben den „sexuell Aktivsten“ Erwähnung finden. Zudem impliziert der Text scheinbar „ungehemmte“ sexuelle Aktivitäten der Bewohner/innen der benannten Gebiete sowie eine vermeintliche Unwissenheit über die Krankheit bzw. mögliche Infektionswege. Mit der Benutzung des Begriffs „düster[]“⁵⁹⁶, bezogen auf die Zukunft, wird die Assoziation erzeugt, dass es von allen Beteiligten keine Ambitionen und Möglichkeiten auf Veränderungen gibt. Somit wird subtil rassistisch unterstellt, dass diese Gesellschaften scheinbar nicht bereit und in der Lage sind ihr Sexualleben so zu gestalten, dass Infektionen langfristig vermieden werden können.

595 E-22, 2005, S. 84 (7/8 Jg.).

596 Alles nach G-5, 2006, S. 221 (9/10 Jg.): Ute Luig, deutsche Ethnologin, 2004.

1.7.3 Ethno-/eurozentrische Darstellungen

Nachdem in Kap. III. 9.2 erläutert wurde, was unter Ethno-/Eurozentrismus zu verstehen ist, werden im Folgenden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt. Die höchsten Werte bezogen auf ethno-/eurozentrische Darstellungen finden sich bei den Themenfeldern

- „Landleben, Landwirtschaft und Umwelt“ (105),
- „Armut, Krisen und Katastrophen“ (63/14) und
- „Kolonialismus“ (35).

Mit Abstand folgen die Themenfelder

- „Kriege“ (24/15),
- „Wirtschaft“ (23/13),
- „Politische Entwicklungen“ (20/10),
- „Infrastruktur“ (16/13),
- „Gesundheitswesen/HIV/Aids“ (15/6),
- „Bildungswesen“ (15/5),
- „Demografische Faktoren“ (10/10) und
- „Menschenrechte“ (7/2).

Festzustellen ist, dass bei den oben aufgezeigten Ergebnissen erheblich weniger ethnozentrische, jedoch überwiegend eurozentrische Inhalte vorkommen. Beide erscheinen hauptsächlich in subtiler Form. Sie zeigen sich meist in Zusammenhang mit undifferenzierten Darstellungen, häufig in mangel- bzw. schicksalhaften Situationen, Handlungen bzw. Lebensweisen einzelner Menschen sowie bestimmter, oft exotisch wirkender, kleinerer oder großer Gesellschaftsgruppen. Sie leben überwiegend in ländlichen bzw. landwirtschaftlichen Gegenden. Auch zeigen sich diese häufig in Bereichen, in denen Europäer/innen bzw. europäische Organisationen als Helfer/innen, als Experten/innen und im Zusammenhang der Versklavung von Subsahara-Afrikanern/innen sowie Kolonialisierung von Subsahara-Afrika vorkommen. Ebenso kann dies auf andere Akteure/innen wie die UN oder UNICEF bezogen werden. Auffallend ist, dass es bei einer zunächst weitgehend neutral erscheinenden Verwendung von Begrifflichkeiten gerade diese sind, die bei näherer Betrachtung subtile Eurozentrismen aufweisen. Dazu acht Beispiele:

2, 6, 7: „Zum Leiden der Indianer kam jetzt das der Sklaven aus Afrika. Man schätzt, dass insgesamt etwa 1,5 Millionen Menschen als Sklaven aus Afrika nach Amerika verschleppt wurden.“ (G-3, 2008, S. 35 (7/8 Jg.))

Die Angabe von 1,5 Millionen ist unkorrekt. Schätzungen, die im Rahmen von wissenschaftlichen Modellrechnungen entstanden sind, gehen davon aus, dass in den 350-400 Jahren europäischer Versklavung ca. 15-40 Millionen Subsahara-Afrikaner/innen verschleppt wurden, von denen nur jeder vierte die

Deportation in die heutigen nord- und südamerikanischen Länder überlebte.⁵⁹⁷ Ob die Versklavten nach Nord-, Mittel- oder Südamerika verschleppt wurden, wird nicht erwähnt, sondern es wird allgemein von „Amerika“⁵⁹⁸ gesprochen.

1, 2, 6, 7, 9, 10, 11., „Einer der deutschen Afrikareisenden war Carl Peters aus Neuhaus an der Elbe. Er hatte 1884 die ‚Gesellschaft für deutsche Kolonisation‘ gegründet. In deren Auftrag unternahm Peters mit sechs Dienern und vierzig Trägern im November 1884 eine Expedition in das östliche Afrika. In fieberhafter Eile durchquerte die Gruppe das Land mehrerer ostafrikanischer Stämme, um von den Stammesfürsten deren Gebiete als deutschen Besitz zu erwerben. Es war ein Wettlauf mit der Zeit, denn auch britische und französische Expeditionen waren mit diesem Ziel unterwegs. Es gelang Carl Peters innerhalb von fünf Wochen Verträge mit zwölf Stammesfürsten abzuschließen und ein riesiges Gebiet zu erwerben, das die Regierung in Berlin 1890 als Kolonie Deutsch-Ostafrika übernahm.“ (G-1, 2005, S. 194 (7/8 Jg.))

Die Hauptperson wird mit vollem Namen vorgestellt. Ebenso werden ihr Geburtsort, das Jahr der Gründung der Kolonialgesellschaft und der Beginn sowie das Gebiet ihrer „Unternehmung“ benannt, welche unkritisch mit dem verharmlosenden Begriff „Expedition“⁵⁹⁹, der nicht in Anführungszeichen gesetzt ist, bezeichnet wird. Ähnlich zu kritisieren ist der Ausdruck „Afrikareisende[]“. Unerwähnt bleiben weitere Gründungsmitglieder seines Unternehmens. Dies gilt ebenso für weitere Beteiligte der „Expedition“, die u. a. als „Diener“ und „Träger“ bezeichnet werden. Auch hier werden die kolonialen Begriffe „Stämme“ und „Stammesfürsten“ ohne Anführungszeichen verwendet. Im Gegensatz dazu wird die Führung in Berlin als „Regierung“ bezeichnet. Es wird der Begriff „Wettlauf“⁶⁰⁰ benutzt, welcher aus dem Englischen entliehen ist, der wörtlich „Scramble for Africa“⁶⁰¹ genannt wurde, ohne

597 Finzsch/Horton/Horton, 1999, S. 50 ff.; Harding, 2013, S. 184 ff.; Fenffe, in: Planet Wissen; online im Internet: http://www.planet-wissen.de/politik_geschichte/menschenrechte/sklaverei/portraet_sklavenhandel_amerika.jsp (Abruf: 04.10.2015); Soyinka, 2001, S. 52; Stamm: Katalog der Deutschen Nationalbibliothek; online im Internet: <http://d-nb.info/1036727564/34>, S. 27 (Abruf: 12.01.2013).

598 G-3, 2008, S. 35 (7/8 Jg.).

599 Dieser Begriff verschleierte in diesem Zusammenhang, dass es sich um die Vorbereitung der kolonialen Eroberung handelte.

600 Alles nach G-1, 2005, S. 194 (7/8 Jg.).

601 Diercke; online im Internet: <http://www.diercke.de/kartenansicht.xtp?artId=978-3-14-100700-8&seite=130&id=5071&kartennr=3> (Abruf: 01.03.2014) Kritisch anzumerken ist, dass der Begriff „scramble“ ins Deutsche übersetzt nicht „Wettlauf“, sondern „Gerangel“ oder „Gedränge“ und der verwandte Begriff „scrambler“ „Zerhacker“ bedeutet. Durch die Wahl eines sportsmännischen und freundlich klingenden Begriffs wie „Wettlauf“ wird subtil eine eurozentrische Sichtweise gefördert. Auch wird die Hochperiode der Zeit des Handels mit Versklavten im 16. u. 17. Jahrhundert als „First scramble for Afrika“, die Zeit des Imperialismus im 19. u. 20. Jahrhundert als „Second scramble for Afrika“ und die aktuellen neokolonialen Einflusskämpfe um afrikanische Länder besonders durch europäische Staaten, USA und China als „Third scramble for Afrika“ genannt.

Anführungszeichen zu setzen – ein Begriff, der im Normalfall im Zusammenhang mit sportlichen Aktivitäten, welche mit viel Spaß verbunden sind, seine Verwendung findet. Da die Kolonialisierten ihre Zersplitterung und Unterwerfung nicht als „Wettkampf“ betrachten können, wird hier implizit eine eurozentrische Sichtweise transportiert. Zudem vermittelt dieser Begriff vermeintlich eine Aktivität, die mindestens bei einem Teil der Europäer/innen nicht gegeben war, da sie sich von Subsahara-Afrikanern/innen bedienen und die schweren Arbeiten ausführen ließen. Die Benennung des Gebiets als „Deutsch-Ostafrika“ und die Überantwortung in die Hand der deutschen Regierung, welche mit dem Verb „übernehmen“⁶⁰² gekennzeichnet wird, werden nur aus der Perspektive der deutschen Kolonialisten beschrieben. Es wird nicht dargelegt, wie die Verträge aussahen, in welcher Sprache verhandelt oder verschriftlicht wurde und damit, wie der tatsächliche Verlauf des „Erwerbs“ war.

1, 2, 3, 6, 7: „Immer wieder brechen in verschiedenen Teilen Afrikas Bürgerkriege aus. Eine Ursache dafür liegt auch in der Kolonialgeschichte: 1884/85 verteilten die Kolonialmächte 1000 Volksgruppen auf neu festgelegte Territorien. So wurden beispielsweise Stämme, die seit langem verfeindet waren, in gemeinsame Staatsgebiete gezwungen. Da sich diese Grenzen bis heute kaum verändert haben, brechen in vielen Staatsgebilden immer wieder Konflikte zwischen den verschiedenen Volksgruppen auf.“ (G-1, 2005, S. 198 (7/8 Jg.))

Der kolonial geprägte Begriff „Stamm“ wird verwendet und ohne Anführungszeichen gebraucht. Es wird eine willkürlich abgerundete Zahl ohne Quellenachweis von „1000 Volksgruppen“⁶⁰³ genannt. Es zeigt sich eine undifferenzierte bzw. unreflektierte und eurozentrische Darstellung zur Erklärung des Konflikts. Deutlich aufgezeigt wird dennoch, worin eine Mitschuld des europäischen Kolonialismus u. a. für noch heute bestehende kriegerische Konflikte zu finden ist, sodass Möglichkeiten für eine Auseinandersetzung eröffnet werden. Unerwähnt bleibt, welche gegenwärtigen Einflüsse ehemalige Kolonialländer auf die Entfaltung kriegerischer Auseinandersetzungen in Ländern von Subsahara-Afrika, wie z. B. auf den Bürgerkrieg in der DR Kongo, haben oder worin ihre Möglichkeiten zur Verhinderung künftiger Konflikte bestehen.

2, 6, 7, 11: „Die meisten Kriege finden nach wie vor in Afrika statt. Mit sieben Kriegen hält dieser Kontinent einen traurigen Rekord.“ (P-14, 2009, S. 297 (7/8 Jg.): Berliner Zeitung vom 16.12.2003. S. 6)

Es wird undifferenziert von „Afrika“ gesprochen, ohne dass Ländernamen genannt werden. Auch wird das Adjektiv „traurig“ benutzt und der im Normalfall im Zusammenhang mit Sport verwendete Begriff „Rekord“⁶⁰⁴ in Bezug auf kriegerische Auseinandersetzungen gebraucht. Durch diese Art der

602 G-1, 2005, S. 194 (7/8 Jg.).

603 Alles nach G-1, 2005, S. 198 (7/8 Jg.).

604 Alles nach P-14, 2009, S. 297 (7/8 Jg.): Berliner Zeitung vom 16.12.2003. S. 6.

Darstellung findet eine eurozentrische und Stereotype produzierende Darstellung eines „im Krieg badenden Afrika“ statt.

2, 4, 6, 7, 9, 10, 11: „Vor zwei Jahren entwickelte Weitzenbürger einen Solarkocher auf Basis einer Satellitenschüssel, der zum Kochen genutzt wird ‚Mit solchen einfachen, schnell einsetzbaren Hilfsmitteln ist den Menschen am meisten geholfen – schließlich soll auch jeder Elektriker vor Ort die Geräte bedienen können‘, so Weitzenbürger. Weiterhin ist es dem gelernten Heizungsbauer wichtig, dass die Menschen auf dem Gebiet Photovoltaik ausgebildet werden.“ (E-24, 2008, S. 162 (7/8 Jg.): [www.biohaus.de – news](http://www.biohaus.de-news))

Die deutsche Hauptperson wird mit Namen und erlerntem Beruf benannt. Dieser wird als aktiv und kompetent darin vorgestellt, die von ihm vermittelte Technik nachhaltig installieren zu können. Zitiert wird, aus welchem Grund er die Elektrogeräte herstellt. Seine Aussage

„[...] schließlich soll auch jeder Elektriker vor Ort die Geräte bedienen können“⁶⁰⁵

konnotiert einen vorurteilsbehafteten, eurozentrischen Inhalt, da mit einfließt, dass Elektriker aus Gambia (das gemeinte Land) wenig von Elektrogeräten verstünden und dies der Grund sei, warum diese Geräte für sie in der Bedienung einfacher sein müssten. Da nähere Informationen fehlen, wird der Eindruck vermittelt, als hätten seine Anstrengungen, dort auch in seinem Fachbereich auszubilden, den Charakter eines selbstlos helfenden Europäers/in. Demnach erscheint es, als ob er, ohne die Zielgruppe in sein Vorhaben des Projektes einzubeziehen, für sie und mit ihnen, also vermeintlich in ihrem Sinne etwas macht. Auch bleibt unklar, warum gerade Gambia als Ziel dieser Aktivitäten gewählt und wie der Kontakt in der Region hergestellt wurde sowie wie die rechtlichen Rahmenbedingungen sind.

2, 6, 7, 11: „Die kleine Joan Atieno versteckt sich vor uns im hintersten Winkel der heruntergekommenen Behausung. Die alte Steinschüssel hält sie dabei fest umklammert. Ganz offensichtlich denkt sie, wir wollen etwas von ihrem Essen abhaben. Für die Kleine – man sieht ihr nicht an, dass sie bereits vier Jahre alt ist, so schwach, teilnahmslos und völlig abgemagert ist sie – ist es die erste Mahlzeit seit drei Tagen. Mahlzeit ist eigentlich zu viel gesagt, es sind lediglich ein paar gekochte Yamsstücke, eine Art Kartoffel.“ (P-12, 2007, S. 164 (5/6 Jg.): Dan Oktath in: *Gesichter des Hungers*. 2005. S. 106)

Der volle Name, Alter, gesundheitliche und soziale Situation des Mädchens werden genannt. Durch die Art der undifferenzierten Schilderung des in Armut lebenden und vom Hunger bedrohten Mädchens, welches durch die Beschreibung des Umfeldes, in dem sie sich bewegt – wie der „heruntergekommenen Behausung“ und der „alte[n] Steinschüssel“⁶⁰⁶ bestärkt wird, werden eher Gefühle des allgemeinen Bedauerns als die Auseinandersetzung mit Ursachen der

605 E-24, 2008, S. 162 (7/8 Jg.): [www.biohaus.de – news](http://www.biohaus.de-news).

606 Alles nach P-12, 2007, S. 164 (5/6 Jg.): Dan Oktath in: *Gesichter des Hungers*. 2005. S. 106.

Hungerkatastrophen gefördert. Nähere Angaben zum Umfeld werden nicht gemacht. Durch solche gängigen Darstellungen von Kindern in Subsahara-Afrika kann der Eindruck entstehen, dass dies der allgemeinen Situation entspreche. So wird hier auf subtile Weise eine weitverbreitete eurozentrische und Stereotype produzierende Vorstellung von Subsahara-Afrikanern/innen vermittelt.

2, 6, 7: „Weltweit sind rund 800 Millionen Menschen von Hunger betroffen, davon 500 Millionen in Ostasien, 200 Millionen in Afrika und 100 Millionen im Nahen Osten, in Südamerika und der Karibik. Über 160 Millionen davon sind Kinder, der Rest zum Großteil Frauen und ältere Menschen. Jeden Tag sterben ca. 24 000 Menschen an Hunger oder durch hungerbezogene Ursachen. Jährlich sind das etwa 40 Millionen Menschen, was etwa 300 Flugzeugabstürzen täglich, bei denen keiner der Passagiere überlebt, entspricht.“ (P-10, 2007, S. 233 (5/6 Jg.): Welthungerhilfe, unter www.welthungerhilfe.de/WHHDE/aktuelles/tnfografik/texte/hunger.doc)

Es werden Zahlen von Menschen aus Ländern des Südens genannt, die vom Hungertod bedroht sind und wie viele davon täglich ums Leben kommen. Dadurch, dass kein konkretes Land genannt wird, bleibt der Vergleich undifferenziert. Der Vergleich mit den Flugzeugabstürzen ist besonders makaber, da versucht wird, für Lernende einen Vergleich zu den Dimensionen des Sterbens herzustellen, der für diese nachvollziehbar erscheinen soll, jedoch eher in eurozentrischer Sichtweise die Sensationslust erfüllt.

1, 2, 6, 7, 10: „In Ländern wie Benin kann Baumwolle billig produziert und daher auch günstig verkauft werden. In Industrieländern ist die Produktion von Baumwolle teurer und der Preis im Vergleich zu Entwicklungsländern höher. Deshalb können die Entwicklungsländer mit einem guten Verkauf rechnen.“ (E-22, 2005, S. 81 (7/8 Jg.))

Es wird der sogenannte „komparative Kostenvorteil“ der billigen Baumwollproduktion in Benin gegenüber der teuren in europäischen bzw. in Industrieländern aufgeführt. Dabei wird undifferenziert, zynisch, eurozentrisch und vorurteilsproduzierend davon gesprochen, dass „Entwicklungsländer“, ein Begriff, der ohne Anführungszeichen verwendet wird, „mit einem guten Verkauf rechnen“⁶⁰⁷ könnten. Es bleibt unerwähnt, dass der Baumwollanbau in der Kolonialzeit den Menschen weitgehend aufgezwungen wurde und dass in der heutigen Zeit die Abhängigkeit vom Baumwollexport eine massive Abhängigkeit vom Weltmarkt bedeutet. Baumwollproduzierende Bauern/Bäuerinnen in Afrika haben hierbei kaum Chancen, da sie vonseiten der Regierungen keine nennenswerte Unterstützung erfahren, sie jedoch in Konkurrenz zu Baumwollbauern/Bäuerinnen in USA und Europa stehen, die beträchtliche staatliche Unterstützungsleistungen erhalten.⁶⁰⁸

607 Alles nach E-22, 2005, S. 81 (7/8 Jg.).

608 Burmann, in: Welthungerhilfe, 2004, S. 17.

1.7.4 Multiperspektivische Darstellungen

Nachdem in Kap. III. 9.3 das Kriterium „multiperspektivische Darstellungen“ erläutert wurde, geht der folgende Abschnitt auf die Ergebnisse ein. Unter multiperspektivischen Textinhalten wird hier verstanden, dass in der jeweiligen Text-Sinneinheit Gegebenheiten benannt und/oder dargestellt werden, die Anregungen zur Betrachtung aus unterschiedlichen Perspektiven geben sowie eine Auseinandersetzung/Diskussion ermöglichen. Während der Untersuchung musste festgestellt werden, dass die meisten Text-Sinneinheiten, die der Kategorie „Multiperspektivität“ zugeordnet wurden, diese inhaltlich nur in reduzierter Form aufweisen. Dies liegt darin begründet, dass sie meist, wenn auch der Versuch einer Auseinandersetzung unternommen wird, eine einseitige – entweder subsahara-afrikanische oder europäische – Perspektive enthalten. Bezogen darauf finden sich die höchsten Werte im Themenfeld

- „Kolonialismus“ (23).

Mit Abstand folgen die Themenfelder

- „Landleben, Landwirtschaft und Umwelt“ (11),
- „Wirtschaft“ (10/4),
- „Armut, Krisen und Katastrophen“ (9/1),
- „Politische Entwicklungen“ (8/3) und
- „Gesundheitswesen/HIV/Aids“ (7).

Wie an den Ergebnissen deutlich wird, sind multiperspektivische Darstellungsweisen nur selten zu finden. Anstrengungen und Erfolge von Subsahara-Afrikaner/innen sowie ihre Sichtweisen werden kaum wahrgenommen und vermittelt. Zudem fehlt der kritische Blick auf Subsahara-Afrika in Bezug auf Ausbeutungssituationen und Abhängigkeiten von Europa und anderen Akteuren/innen. Ein Perspektivwechsel wird eher beim Thema „Kolonialismus“ ermöglicht. Diese Auseinandersetzungen werden u. a. dadurch gefördert, dass – wenn auch nur wenige Male – insbesondere Kolonialisten und Kolonisierte (im Themenfeld „Kolonialismus“) sowie vom Neokolonialismus betroffene Subsahara-Afrikaner/innen (im Themenfeld „Wirtschaft“) zu Wort kommen, deren Aussagen teils den Kolonialismus oder den Neokolonialismus kritisieren, oder teils offen unterstützen, wodurch für Auseinandersetzungen zwischen unterschiedlichen Perspektiven die Grundlagen und Voraussetzungen geschaffen werden.

Zudem lassen sich auch in den oben genannten und in einem Teil der übrigen Themenfelder Text-Sinneinheiten finden, in denen der Fokus ausschließlich auf Subsahara-Afrika liegt und in denen meist eine gesamtgesellschaftlich-politische Situation in bestimmten Gebieten, Ländern oder Regionen dargestellt wird, die eine multiperspektivische Auseinandersetzung, wenn auch, wie bereits oben erwähnt, weitgehend in reduzierter Form ermöglichen. Es folgen sechs Beispiele für multiperspektivische Darstellungen:

3: „Gestützt auf ihre technologische Überlegenheit, errichteten die Europäer ihre Herrschaft über den ganzen Kontinent. Sie zerstörten, unterdrückten oder schufen Staaten nach Belieben. [...] Die Gebiete, in die Afrika aufgeteilt wurde, waren ein völliger Neubeginn. [...] Die Grenzen der früheren Reiche unterlagen häufigen und raschen Veränderungen. Im Hin und Her der Geschichte war nichts von Dauer. Aber die Aufteilung der Europäer zielte darauf ab, die unablässige Veränderung zu unterbinden, indem sie die Entwicklung in völlig ungewohnte Bahnen zu lenken versuchten.“ (G-1, 2005, S. 191 (7/8 Jg.): Jacob Ajayi, nigerianische Historiker, 1977)

Gegenüber vielen Text-Sinseinheiten, die aus europäischer Sicht die Geschichte des Kontinents Afrika darstellen, wird hier aus der Perspektive des nigerianischen Historikers Ajayi geschrieben. Ajayi schildert die breite Dominanz des europäischen Kolonialismus auf dem afrikanischen Kontinent. Dabei erwähnt er den Sinn und Zweck der Aufteilung Afrikas durch europäische Regierungen.

Die nachfolgenden zwei Text-Sinseinheiten finden sich in einem der Schulbücher auf derselben Seite. Sie sind als Vergleich zueinander gesetzt, wodurch im Kontext ein multiperspektivischer Ansatz möglich wird:

3, 6: „Ein Diamant ist unvergänglich, so unvergänglich wie die Tatsache, dass die Macht in Namibia noch immer die Nachfahren der europäischen Kolonisten haben. Zwar wurden die deutschen Kolonialherren vertrieben und sind die südafrikanischen Truppen verschwunden, zwar ist Namibia formal eine unabhängige Republik, doch leidet das Land heute unter dem ‚Dollarimperialismus‘ der Unternehmen, die nach wie vor im südlichen Afrika die Geschäfte machen; allen voran der Diamantenriese de Beers aus Südafrika.“ (GL-9, 2008, S. 81 (9/10 Jg.): Sunday Times, Kapstadt, 15. Oktober 2000)

Die Herkunft und die Ursache, der Name des großen Unternehmens und der geschichtliche Zusammenhang mit dem Neokolonialismus derer, die die wirtschaftliche und somit politische Macht in Namibia haben, werden kritisch benannt und erläutert. Kontrastiert mit der nachfolgenden Text-Sinseinheit kann die Situation in Namibia (Süd-West-Afrika) aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden:

3: „NAMDEB spielt heute eine Schlüsselrolle in der Wirtschaft Namibias. Das Unternehmen ist größter Steuerzahler, Exporteur und – neben der öffentlichen Verwaltung – auch der größte Arbeitgeber des Landes. NAMDEB erwirtschaftet 30% des Exporterlöses und 10% des Bruttoinlandsproduktes des Landes.“ (GL-9, 2008, S. 81 (9/10 Jg.): www.debeersgroup.com)

Im Gegensatz zur vorangegangenen Beschreibung des Zeitungsartikels aus der Republik Südafrika wird hier die eigene Sicht des Unternehmens dargestellt. Dabei zeigt sich, dass sich die Perspektive von NAMDEB von der des Zeitungsartikels deutlich unterscheidet. Somit wird hier eine multiperspektivische Sichtweise aufgezeigt, die eine Auseinandersetzung ermöglicht.

3, 5, 6, 8: „Der Bauernpräsident von Burkina Faso, Traore, ist nicht gut zu sprechen auf die internationalen Institutionen: Die WTO? Lügt der Welt vor, dass sie zugunsten der Armen agiert. ‚Die Wahrheit ist: Keiner von denen will etwas abgeben.‘ Also muss man

sie zwingen: mit hohen Schutzzöllen aus dem Land halten, damit sich eigene Märkte entwickeln können; die Bürger über die unfaire Politik informieren, damit die Verantwortlichen in Erklärungsnot kommen.“ (P-11, 2008, S. 231 (7/8/9/10 Jg.): Michaela Schiessl: Not für die Weit. In: Der Spiegel 19/2007, S. 130f. (Auszug, gekürzt))

Der Sprecher wird mit seinem Familiennamen, Herkunftsland und Amt vorgestellt. Der Perspektive der Welthandelsorganisation (WTO) wird die ablehnende Position des Bauernverbandes in Burkina Faso im Sinne der multiperspektivischen Sichtweise gegenübergestellt. Dabei erwähnt der Sprecher die eigenen Möglichkeiten und Ressourcen, um etwas gegen die WTO setzen zu können. Um den vielfältigen Blick zu fördern, könnte eine offizielle WTO-Stellungnahme zu diesem Thema in den Unterricht aufgenommen werden.

2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11: „Afrika ist gelähmt durch die [Unfähigkeit] seiner politischen Klassen und durch dreißig Jahre Entwicklungs- und Nahrungsmittelhilfe. Afrika muss endlich aus seiner [Trägheit] aufwachen und seine Entwicklung in die eigenen Hände nehmen.“ (G-1, 2005, S. 199 (7/8 Jg.): Axelle Kabou, kamerunische Sozialwissenschaftlerin, 1993)

Hier wird die kamerunische Sozialwissenschaftlerin Axelle Kabou (1993) zitiert, die den Zustand des Kontinents „Afrika“ in Beziehung zu Industrieländern aus verschiedenen Perspektiven analysiert. Einerseits kritisiert sie aus subsahara-afrikanischer Perspektive das Vorgehen europäischer bzw. industrialisierter Länder im Gesamttext in Bezug auf deren Entwicklungspolitik. Andererseits wirft sie den Subsahara-Afrikaner/innen „Trägheit“ vor, spricht pauschalisierend von „Afrika“⁶⁰⁹ als einer homogenen Einheit und beschreibt höchst vereinfachend die äußeren sowie inneren Einflüsse.

1, 3, 5, 6: „Seien wir also ehrlich: Wir wissen fast nichts vom Leben der Menschen in Afrika oder Asien. Aber wie es bei uns nicht nur Wohlstand und Zufriedenheit gibt, so gibt es in den Ländern Asiens oder Afrikas nicht nur Elend und Not, Hunger und Armut, Kriege und Katastrophen. Das Leben der meisten Menschen in Entwicklungsländern ist anders, als wir es uns vorstellen. Die Mehrzahl der Menschen dort kann sich täglich satt essen, hat Schulen besucht, hat ein ordentliches Dach über dem Kopf und Arbeit, die das Auskommen sichert. Es sind Menschen, die lachen und tanzen und Feste feiern, die stolz sind auf ihren Staat, auf ihr Land sind, das wir unterentwickelt nennen.“ (P-10, 2007, S. 238 (5/6 Jg.): Welt im Wandel. Armut im Süden – Verschwendung im Norden, Omnia Verlag, Köln, 5. Aufl. 1996, S. 4 f.)

Es wird eine selbstkritische und multiperspektivische europäische Sichtweise vermittelt, die den üblichen gegenwärtigen Darstellungen von Ländern des Südens widerspricht. Dabei wird auf die eigenen Ressourcen dieser Länder Bezug genommen und auf die persönliche Ebene eingegangen, wenn von „Stolz“ auf das eigene „unterentwickelt“⁶¹⁰ genannte Land gesprochen wird. Im Sinne

609 Alles nach G-1, 2005, S. 199 (7/8 Jg.): Axelle Kabou, kamerunische Sozialwissenschaftlerin, 1993.

610 Alles nach P-10, 2007, S. 238 (5/6 Jg.): Welt im Wandel. Armut im Süden – Verschwendung im Norden, Omnia Verlag, Köln, 5. Aufl. 1996, S. 4 f.

der Multiperspektivität ist es zielführend, Lernende aufzufordern, sowohl die übliche unkritische als auch die seltener praktizierte kritische Perspektive aus dieser Text-Sinneinheit herauszuarbeiten. Dies kann zu einer breiten Diskussion und einer Erhöhung der Kritikfähigkeit führen.

1.7.5 Defizitorientierte Darstellungen

In Kap. III. 9.4 wurde erläutert, was in dieser Arbeit unter der Kategorie „defizitorientierte Darstellungen“ verstanden wird. Die nun angeführten Untersuchungsergebnisse zeigen auf, in welchen Themenfeldern dazu die meisten Zuordnungen zu finden sind:

- „Landleben, Landwirtschaft und Umwelt“ (40) und
- „Armut, Krisen und Katastrophen“ (31/7).

Mit großem Abstand folgen die Themenfelder

- „Wirtschaft“ (13/6),
- „Bildungswesen“ (13/6),
- „Gesundheitswesen/HIV/Aids“ (12/6),
- „Politische Entwicklungen“ (11/4),
- „Infrastruktur“ (10/8),
- „Kriege“ (9/9) und
- „Demografische Faktoren“ (9/9).

Das häufigere Vorkommen defizitorientierter Darstellungen in den Themenfeldern „Armut, Krisen und Katastrophen“ und „Landleben, Landwirtschaft und Umwelt“ erklärt sich hauptsächlich durch die Fülle des Gesamttextes. Die übrigen Themenfelder wie Wirtschaft, Bildungswesen oder Gesundheitswesen/HIV/Aids enthalten jeweils weniger Texte, sodass dementsprechend defizitorientierte Inhalte geringfügiger vorzufinden sind.

Dazu seien sechs Text-Sinneinheiten vorgestellt:

2, 4, 6, 7, 11: „Seit 1960 hat es in den ehemaligen Kolonien Afrikas zahlreiche Bürgerkriege gegeben, die häufig nur mit internationaler Hilfe z.B. durch den Einsatz von Friedenstruppen gelöst werden können. Für die Bevölkerung haben die Kriege furchtbare Auswirkungen: ihre Dörfer, Städte und Straßen werden zerstört, jährlich ziehen ca. 300 000 Kinder als Soldaten in den Krieg. Millionen Menschen fliehen jährlich aus ihrer Heimat in benachbarte Staaten, wo sie in überfüllten Flüchtlingslagern unter katastrophalen Bedingungen leben müssen. Jährlich sterben 8. Mio. Menschen an den Folgen der Kriege.“ (E-22, 2005, S. 79 (7/8 Jg.))

Zur Kennzeichnung des Beginns von Bürgerkriegen in Afrika wird eine Jahreszahl genannt, ebenso die Zahlen der jährlich in den Krieg ziehenden Kinder und die Zahl der Menschen, die an den Folgen der Kriege ums Leben kommen. Auch wird die dadurch verursachte gesamte prekäre Situation der Menschen geschildert. Es wird allerdings nicht belegt, aus welcher Quelle die Zahlen „300000“ und „8 Mio.“ stammen. Auch wird nicht konkretisiert, um welche

Länder bzw. welche Region des Kontinents es sich handelt. Verallgemeinernd wird von „Afrika“⁶¹¹ gesprochen, während die Region des Subsahara-Afrika gemeint ist. Starke Einflüsse von außen wie der Kalte Krieg (1946–1989) bleiben unerwähnt. Ebenso wird nicht darauf eingegangen, welche neokolonialistischen Interessen vonseiten europäischer bzw. internationaler Konzerne und Regierungen hinter den jeweiligen Kriegsparteien verfolgt wurden sowie in manchen Teilen immer noch werden. Vor allem die Interessen Chinas spielen heute ebenfalls eine große Rolle in der fortgesetzten Ausbeutung des Kontinents, ohne dass dies eine Erwähnung findet. Auf eine eurozentrische Weise wird der Eindruck erweckt, die Weltgemeinschaft in Form der UN, mit der hier subtil die Industrieländer gemeint sind, würde ihr Möglichstes tun. Unerwähnt bleibt die Mitwirkung der einzelnen Länder von Subsahara-Afrikas sowie der Afrikanischen Union (AU) an solchen Einsätzen. Dadurch, dass dies nicht geschieht, wird ebenso subtil den Menschen Subsahara-Afrikas die Vorstellung der defizitären „kriegerischen Völker“ zugeschrieben.

Ähnlich heißt es in einem der Schulbücher, in dem der Kontinent Afrika als gewalttätig beschrieben wird, wie folgt:

2, 4, 6, 7, 10, 11: „Die negativen Auswirkungen der heutigen Entwicklung sind schädlicher als die Folgen der früheren Globalisierungsprozesse. Das hat vor allem drei Gründe. Zum einen breiten sich als eine Art Antwort auf die Globalisierung ein ethnisch definierter Nationalismus* und ein religiöser Extremismus aus. Der zweite negative Aspekt ist die wirtschaftliche Krise der Staaten und parallel dazu die wachsende Macht der Armeen, die sich selbst unterhalten und sich damit zum eigenständigen Wirtschaftsfaktor zu entwickeln drohen. Damit ist auch der dritte und wichtigste Grund der Kriege in Afrika benannt: die Alltäglichkeit der Gewalt und die Militarisierung der Gesellschaft. Überall gibt es Waffen, überall gibt es Menschen, die militärisch ausgebildet sind, und Gewalt ist als Mittel zur Durchsetzung politischer Interessen in Afrika längst legitimiert.“ (P-19, 2004, S. 251 (9/10 Jg.): Alex de Waal in: Ekkehard Launer (Hrsg.), Zum Beispiel Globalisierung, Göttingen 2001, S. 40)

Undifferenziert wird von „Afrika“ gesprochen, womit auch hier die Länder des „Subsahara-Afrika“ gemeint sind. Es wird verallgemeinernd eine vermeintlich defizitäre gesellschaftliche Situation in „Afrika“ dargestellt. Der Vergleich mit „früheren Globalisierungsprozessen“ kann nicht nachvollzogen werden, da diese nicht näher erklärt werden. Bei der Beschreibung der „wachsende[n] Macht der Armeen“⁶¹² fehlt u. a. der Hinweis auf deutsche und andere (international) Rüstungskonzerne, die vom Export profitieren, bei dem Deutschland weltweit an dritter Stelle⁶¹³ steht. Es wird durch Verwendung von Aussagen wie „Alltäglichkeit der Gewalt“, „Militarisierung der Gesellschaft“, „Über-

611 Alles nach E-22, 2005, S. 79 (7/8 Jg.)

612 Alles nach P-19, 2004, S. 251 (9/10 Jg.): Alex de Waal in: Ekkehard Launer (Hrsg.), Zum Beispiel Globalisierung, Göttingen 2001, S. 40.

613 Fischer, in: Spiegel Online; online im Internet: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/waffenexporte-deutschland-ruestet-die-welt-auf-a-759092.html> (Abruf: 17.08.2012).

all gibt es Waffen“ eine defizitorientierte, stark verzerrte, Vorurteile produzierende Vorstellung von Subsahara-Afrikanern/innen erzeugt, als seien Waffenbesitz und potenzielle Waffenanwendung das vorherrschende Moment in allen Bereichen der Gesellschaft. Außerdem wird der soeben kritisierte Aspekt der „Militarisierung der Gesellschaft“ so dargestellt, als beträfe er alle Länder Subsahara-Afrikas in gleicher Weise, was nicht der Realität entspricht. Der letzte Satz legt nahe, dass alleine die Subsahara-Afrikaner/innen dafür sorgen, dass

„Gewalt [...] als Mittel zur Durchsetzung politischer Interessen in Afrika längst legitimiert [ist]“⁶¹⁴.

Es fehlt ein Eingehen auf die koloniale und auf die heutige neokoloniale Gewalt (von Wirtschaftssanktionen bis hin zum gewaltsamen Sturz von Regierungen) – sowie die vielfältigen Legitimationen dieser Gewalt, mit der bestimmte Regierungen von Industrieländern ihre neokoloniale Dominanz aufrechterhalten. Inzwischen spielen China und andere Länder bei der neokolonialen Ausbeutung von Subsahara-Afrika eine zunehmend wichtige Rolle. Durch eine solch defizitorientierte, einseitige und verallgemeinernde Darstellung wird die Stereotype produzierende Vorstellung des gewalttätigen Subsahara-Afrika erneut erzeugt bzw. bekräftigt.

Ferner heißt es in einer weiteren Text-Sinneinheit, welche ein Teil-Abschnitt der obigen Text-Sinneinheit ist, wie folgt:

2, 4, 6, 7, 10, 11: „[...] Weil Regierungen einen bequemen zentralen Zugriff auf Rohstoffen besitzen, stärken Öleinnahmen autoritäre Regime. [...] Öleinnahmen in Afrika [...] gefährden die Demokratie.“ (G-5, 2006, S. 219 (9/10 Jg.): Historiker Axel Harnheit-Sievers, Artikel in der Zeitschrift „Das Parlament“ 2004)

Es wird die Korruption in der Politik in Zusammenhang mit Öleinnahmen und der Problematik von Demokratie in „Afrika“ beschrieben. Auch hier wird keine bestimmte Regierung oder Land genannt, sondern es wird von „Afrika“⁶¹⁵ gesprochen. Auffällig ist, dass beim Thema Korruption hauptsächlich auf Texte aus Zeitungen, von europäischen Historikern/innen in Zeitschriften und aus Internetartikeln zurückgegriffen wird, bei denen die Inhalte größtenteils undifferenziert geschildert werden, als wäre die Korruption in den Ländern des Kontinents Afrika einseitig selbst verschuldet. Wie an der oberen Text-Sinneinheit zu erkennen ist, bleibt unerwähnt, dass in diesen Ländern noch immer europäische bzw. westliche neokolonialistische Machtstrukturen herrschen, in denen weiterhin Konzerne aus diesen ehemaligen kolonieführenden Ländern Geschäfte mit den jeweiligen Staatschefs bzw. Diktatoren aus handeln und so die Korruption und den Machterhalt der Regierenden unter-

614 Alles nach P-19, 2004, S. 251 (9/10 Jg.): Alex de Waal in: Ekkehard Launer (Hrsg.), Zum Beispiel Globalisierung, Göttingen 2001, S. 40.

615 G-5, 2006, S. 219 (9/10 Jg.): Historiker Axel Harnheit-Sievers, Artikel in der Zeitschrift „Das Parlament“ 2004.

stützen bzw. fördern, wie es im heutigen Nigeria im Bereich der Ölförderung der Fall ist.⁶¹⁶ Durch ein solches Vorgehen wird die Demokratisierung des jeweiligen Landes verhindert. Das heißt: nicht die Rohstoffvorkommen bzw. -einnahmen sind das Problem, sondern die Art und Weise der Geschäftsverträge sowie die Verwendung, Verteilung bzw. Investition der Staatseinnahmen. Da diese Problematiken nicht deutlich benannt und aufgezeigt werden, findet eine defizitorientierte Darstellung statt.

2, 4, 6, 7, 9, 10, 11: „Um bei Hungersnöten Leben zu retten, werden große Zeltstädte errichtet, in denen die Bewohner regelmäßig Essen erhalten, ohne sich darum sorgen zu müssen. Doch genau deshalb zieht es viele von ihnen auch nach dem Ende der Notzeit nicht mehr in ihre Dörfer zurück.“ (E-20, 2004, S. 78 (7/8 Jg.))

Dargestellt wird das Vorgehen bei Hungersnöten. Auch werden die Vor- und Nachteile beschrieben, die durch den Aufenthalt und die gesicherte Ernährung in den errichteten Zeltstädten entstehen. Unerwähnt bleiben konkrete Orte oder Länder. Dabei scheinen die hier gemeinten Subsahara-Afrikaner/innen in ihrer Defizitorientierung nicht willens, für sich sorgen zu wollen, sondern eher die Bereitschaft zu besitzen, stets Bittsteller bleiben zu wollen.

2, 4, 6, 7, 10, 11: „Das Blätterdach schützt den Boden bei starken Regenfällen vor Erosion. Durch die Vielfalt der Pflanzen werden die Nährstoffe im Boden ständig erneuert. Auf diese Weise kann die Fruchtbarkeit des Bodens weitgehend erhalten werden. Es ist jedoch oft nicht leicht, die Bauern von dieser neuen, ungewohnten Wirtschaftsweise zu überzeugen.“ (E-24, 2008, S. 100 (7/8 Jg.))

Hier wird eine Situation in der Landwirtschaft in der Region Zentralafrikas dargestellt, bei der europäische Experten/innen, auch wenn hier keine direkte Benennung stattfindet, eine vermeintlich aktivere Rolle bzw. einen Wissensvorsprung hinsichtlich der Verbesserung der Lage zugeschrieben bekommen. Dabei scheinen sie sich dafür einzusetzen, Subsahara-Afrikaner/innen von bestimmten Handlungen zu überzeugen. Es werden keine Ländernamen benannt. Die Sicht der betroffenen Bauern bleibt unerwähnt, sodass sie in ihren Handlungsweisen hauptsächlich als defizitär beschrieben bleiben.

2, 4, 6, 7: „Wir Schüler leiden ganz besonders unter der Armut. Wir haben dann keine Zukunft. Wenn du Schüler bist, kannst du kein Geld verdienen. Das brauchst du aber für die Schule.“ (P-10, 2007, S. 247 (5/6 Jg.): Schülerbrief aus Ghana – Abdul, Praxis Geographie, Nr. 3/1999, Westermann, Braunschweig 1999, S. 301.; Wulf D. Schmidt-Wulfen)

An dieser Stelle kommt ein ghanaischer Lernender zu Wort, der seine schwierige finanzielle Notlage und die anderer in seiner Situation in Bezug auf den Schulbesuch beschreibt. Er benennt nicht, wie die Schule finanziert wird. Daher wird der Eindruck erweckt, als müssten Lernende bzw. ihre Eltern selbst

616 Spiegel Online; online im Internet: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/us-depeschen-zu-nigeria-oesrausch-im-dreckigen-delta-a-733854.html> (Abruf: 09.08.2011).

für Schulgebühren aufkommen. Jedoch wird die neunjährige schulische Basisausbildung in Ghana staatlich finanziert, die Kosten für Schulmaterialien wie Schulbücher hingegen müssen Lernende bzw. ihre Eltern selbst tragen.⁶¹⁷

1.7.6 Ressourcenorientierte Darstellungen

Im Kap. III. 9.4 wurde die Kategorie „ressourcenorientierte Darstellungen“ näher erläutert. Darunter wird verstanden, dass eigene Möglichkeiten, Stärken, Potenziale, Kompetenzen, Initiativen, Aktivitäten und Erfolge von einzelnen Menschen, Gruppen, Gesellschaften oder Ländern Subsahara-Afrikas hinsichtlich einer positiven Entwicklung des Vorankommens aufgezeigt bzw. zum Thema gemacht werden. Die höchsten Ergebnisse hierzu finden sich in den Themenfeldern:

- „Landleben, Landwirtschaft und Umwelt“ (29) und
- „Armut, Krisen und Katastrophen“ (15/3).

Mit Abstand folgen die Themenfelder

- „Wirtschaft“ (10/3),
- „Politische Entwicklungen“ (9/1),
- „Gesundheitswesen/HIV/Aids“ (8/4),
- „Bildungswesen“ (6/1) und
- „Infrastruktur“ (5/4).

dass die Mehrheit der ressourcenorientierten Textinhalte in den Themenfeldern „Landleben, Landwirtschaft und Umwelt“ und „Armut, Krisen und Katastrophen“ zu finden ist, erklärt sich daraus, dass diese inhaltlich den bei weitem größten Umfang in der Darstellung des Subsahara-Afrika einnehmen und somit entsprechende Merkmale im Zusammenhang mit dem jeweils entsprechenden Thema öfter als in den übrigen zu finden sind. Hier folgen acht Beispiele von ressourcenorientierten Darstellungen:

5, 8: „Die Situation der Baumwollpflanzer kann auch in kleinen Schritten verbessert werden: In einigen Dörfern Benins haben sich die Bauern zusammengefunden und Genossenschaften gegründet. Jedes Mitglied der Genossenschaft baut Baumwolle an. Die Ernte verkaufen sie direkt an eine Hilfsorganisation in Deutschland. Dafür müssen sie die Baumwolle selber zum Hafen von Cotonou bringen. Die Genossenschaft hat sich Geld von der Bank geliehen und davon einen gebrauchten Lastwagen gekauft.“ (E-22, 2005, S. 82 (7/8 Jg.))

Das Land (Benin) und die Ortsbezeichnung des Hafens (Cotonou) werden namentlich genannt. Angegeben werden die Aktivitäten einiger Baumwollpflanzer/innen. Dabei werden ihre Leistungen, Ressourcen bzw. Potenziale deutlich

617 Auswärtiges Amt; online im Internet: http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Ghana/Kultur-UndBildungspolitik_node.html (Abruf: 01.12.2015).

beschrieben. Die deutsche Hilfsorganisation wird nicht namentlich genannt. Durch die Art der Darstellung werden die Bauern von Benin auf Augenhöhe behandelt.

2, 5, 6, 8: „Seit November 2001 arbeitet die kenianische Krankenschwester Agnes Hagila Guyo in einer Gesundheitsstation in Kokotoni. Sie wurde von der ‚Medizinischen Direkthilfe in Afrika e.V.‘ zur Gesundheitshelferin ausgebildet. Nun versorgt sie Patienten in einer ländlichen Gegend von Kenia, die bisher gar keinen Zugang zu einer Gesundheitseinrichtung hatten. Manche müssen zwei Tage lang laufen, um bei ihr medizinische Hilfe zu erhalten.“ (E-20, 2004, S. 81 (7/8 Jg.))

Es werden konkrete Angaben zu der im Mittelpunkt stehenden Person gemacht, wie der volle Name, die Herkunft, Ausbildung, jetzige und örtliche Tätigkeit. Wo der Verein seinen Sitz hat und die Ausbildung betreibt, bleibt hingegen unerwähnt. Durch die Darstellung der Kompetenzen und Aktivitäten dieser Kenianerin werden ihre Möglichkeiten bzw. die ihres Landes benannt. Konterkariert wird diese positiv zu bewertende Darstellung dadurch, dass nicht erläutert wird, warum die gesundheitliche Situation in der genannten Gegend weiterhin schlecht ist, wodurch auf subtile Weise die Vorstellung des rückständigen Subsahara-Afrika vermittelt wird.

5, 8: „[...] haben die zentralafrikanischen Länder Arbeitskräfte vor allem für die Plantagenwirtschaft und die Erdölproduktion aufgenommen. Die besser entwickelten Staaten Westafrikas, insbesondere Nigeria und Ghana, haben zugleich auch höher qualifizierte Arbeitskräfte in die Industrieländer geschickt.“ (P-19, 2004, S. 251 (9/10 Jg.): Steffen Angenendt, Flucht und Migration, in: Internationale Politik 3/1999, S. 4f., geringfügig vereinfacht)

In diesem Zusammenhang wird der Aspekt menschlicher Ressourcen angesprochen. Die Ressourcenorientierung besteht darin, dass in den Ländern Nigeria und Ghana, die als „entwickeltere“ Länder bezeichnet werden, über höher qualifizierte Arbeitskräfte verfügen. Faktisch wird dieses Potenzial durch den Braindrain, d. h. Abwanderung/Abwerbung von Fachkräften aufgrund besserer Verdienstmöglichkeiten in europäische bzw. Industrieländer vernichtet. Durch die Verwendung des Ausdrucks „haben [...] geschickt“⁶¹⁸ erscheinen diese Länder als Akteure/innen des Braindrain, was nicht der Fall ist, da für sie hauptsächlich Nachteile entstehen.

5, 6: „Der Wert des Fluchtkapitals übersteigt in vielen afrikanischen Staaten die Höhe der Auslandsschulden. Und der Braindrain [=Abwanderung qualifizierter Arbeitskräfte] nach Europa sowie in den mittleren Osten ist beträchtlich: Das Einkommen der im Ausland Lebenden sichert vielen afrikanischen Familien das Überleben.“ (P-19, 2004, S. 251 (9/10 Jg.): Alex de Waal in: Ekkehard Launer (Hrsg.), Zum Beispiel Globalisierung, Göttingen 2001, S. 40)

618 Alles nach P-19, 2004, S. 251 (9/10 Jg.): Steffen Angenendt, Flucht und Migration, in: Internationale Politik 3/1999, S. 4 f., geringfügig vereinfacht.

Beschrieben wird die Kapitalflucht aus afrikanischen Ländern, welche für diese ein Problem darstellt. Dazu werden weder konkrete Ländernamen noch Regionen genannt, ebenso wenig die Art der Entstehung des Vermögens. Auch wird verallgemeinernd von „vielen afrikanischen Familien“⁶¹⁹ gesprochen, so dass hier eine genaue Quantifizierung und gesellschaftliche Beschreibung fehlt. Die finanzielle Unterstützung der qualifizierten afrikanischen Emigranten/innen wird für die betroffenen Familien als überlebenswichtige Ressource bzw. Wirtschaftsfaktor beschrieben.

3, 5, 6, 8: „Zunächst habe ich Aufklärungsbroschüren und Kondome in der Stadt verteilt“ berichtet Frau Makokha. „Da habe ich große Probleme bekommen. Es ist in unserer Kultur nicht üblich, dass Frauen öffentlich über Sex reden. Und einem Mann, dessen Ansehen mit der Zahl seiner Frauen steigt, kann man nur schwer erklären, dass er seine Gewohnheiten ändern muss.“ (E-22, 2005, S. 85 (7/8 Jg.): Mary Makokha, 32 Jahre, südafrikanische HIVAids-Aktivistin)

In Ich-Form berichtet die mit Namen vorgestellte Aktivistin von ihrer Tätigkeit, die als Ressource in der Bekämpfung von HIV/Aids-Problematik zu sehen ist. Sie berichtet auch, auf welche Schwierigkeiten sie stößt, wodurch eine multiperspektivische Betrachtungsweise erkennbar wird.

5, 6, 8: „Ein demokratisch gewähltes Parlament löste das rassistische Regime der Apartheid ab, in dem eine weiße Minderheit die schwarze Mehrheit der Bevölkerung unterdrückt und politisch entrechtet hatte.“ (P-15, 2009, S. 251 (7/8 Jg.))

Im dazugehörigen Text wird das hier angesprochene Land (Südafrika) namentlich genannt. Berichtet wird über die Situationen der politischen Vergangenheit und Gegenwart des Landes. Eine nähere Erklärung über die geschichtliche Entwicklung fehlt. Die Ressource des Landes zeigt sich in der Darlegung des politischen Wechsels zum heutigen demokratischen Staat ohne Trennung zwischen Schwarzen und Weißen.

5, 8: „Doch die Mädchen und Jungen bemühen sich, füreinander da zu sein. Jeanette, 14, gehört dem ‚Tuseme-Club‘ (‚Sag deine Meinung‘) an. ‚Wir versuchen uns gegenseitig zu helfen‘ erklärt sie.“ (P-17, 2009, S. 153 (5/6 Jg.): <http://www-juniorbotschafter.de>, Zugriff 2008)

Der Name der Erzählerin und derjenige der Gruppe werden genannt. Durch die Erzählung des Mädchens wird deutlich, dass die Gruppe sich als gegenseitige Ressource bzw. Stütze für verschiedene Themen versteht.

5, 8: „Große Armut gibt es bei uns nicht. Wir haben die gleichen Annehmlichkeiten wie ihr auch: Elektrizität, Kühlschränke, Fernseher, ja sogar Computer und Zugangsmöglichkeiten zum Internet. Autos gibt es in Accra und Kumasi so viele, dass es ständig Staus gibt. Viele Familien haben sogar Stereoanlagen oder einen Fernseher. Wir können CNN und viele andere Programme gucken.“ (P-10, 2007, S. 247 (5/6 Jg.): Schülerbrief aus

619 P-19, 2004, S. 251 (9/10 Jg.): Alex de Waal in: Ekkehard Launer (Hrsg.), Zum Beispiel Globalisierung, Göttingen 2001, S. 40.

Der Lernende aus Ghana kommt zu Wort. Er beschreibt den Fortschritt, Wohlstand und Ressourcen seines Heimatlandes. Zu kritisieren ist, dass er die Entwicklung seines Landes an vermeintlich existierenden europäischen Standards misst.

1.7.7 Problembehaftete Darstellungen

Bereits in Kap. III. 9.5 wurde erläutert, auf was sich in dieser Arbeit die Kategorie „Problembehaftete Darstellungen“ bezieht. Im Folgenden werden die Themenfelder aufgezeigt, in denen diese am häufigsten vorkommt:

- „Landleben, Landwirtschaft und Umwelt“ (167),
- „Armut/Krise, Katastrophe“ (120/22),
- „Kolonialismus“ (90) und
- „Wirtschaft“ (62/20).

Mit größerem Abstand folgen die Themenfelder

- „Gesundheitswesen/HIV/Aids“ (65/20),
- „Menschenrechte“ (42/4),
- „Kriege“ (38/21),
- „Bildungswesen“ (35/12) und
- „Politische Entwicklungen“ (30/14).

Die geringsten Zuordnungen weisen folgende Themenfelder auf:

- „Infrastruktur“ (22/17) und
- „Demografische Faktoren“ (18/16).

Die hohen Ergebnisse bezogen auf problembehaftete Darstellungen weisen darauf hin, dass die Fokussierung bzw. Ausrichtung thematischer Behandlungen zu Subsahara-Afrika verstärkt unter einem Bild von Subsahara-Afrika als Problem-Kontinent erfolgt. Es zeigt sich, wie oben deutlich wird: Je umfanglicher ein Thema ist, desto häufiger sind problembehaftete Inhalte vorzufinden. Die Häufigkeiten beim Themenfeld „Kolonialismus“ stellen eine Ausnahme dar, da es sich hier grundlegend um einen problematisch-geschichtlichen Zeitraum handelt. Nachfolgend werden dazu vier Beispiele aufgeführt:

2, 4, 6, 7, 11: „Robert Akpanon ist 53 Jahre alt und lebt in Kotokpa, einem kleinen Dorf in Benin. Jeden Morgen geht er auf die Baumwollfelder, auf denen er seit seiner Kindheit arbeitet – etwas anderes kennt er nicht. Doch seine kleine Welt ist in den vergangenen Jahren durcheinander geraten. ‚Der Dünger wird ständig teurer, während ich für meine Baumwolle immer weniger Geld bekomme‘, klagt er. ‚Ich musste einen Kredit aufnehmen, um meine Familie zu ernähren. Nun frage ich mich, wie ich das Geld zurückzahlen soll. Seit einigen Jahren ist unsere Situation ganz schrecklich. Meine Kinder haben wieder Malaria bekommen, weil kein Geld für Medikamente da ist. Uns bleibt kaum genug zu leben.“ (E-22, 2005, S. 80 (7/8 Jg.))

Der Sprecher wird mit vollem Namen, Alter, Herkunftsland, Herkunftsort und Tätigkeitsfeld benannt sowie in welchem Umfeld er sich bisher bewegt. Er schildert die gesundheitliche Situation seiner Kinder, die allgemeine finanzielle Lage seiner Familie und die konkreten Ursachen dafür. Unerwähnt bleibt, welche Rolle die eigene Regierung übernimmt, um die prekäre Situation der Bevölkerung zu verbessern. Dadurch, dass dies nicht thematisiert wird, kann u. a. der Eindruck erweckt werden, dass sich die Regierung mit solchen für das Leben grundlegend wichtigen Inhalten nicht befasst. Durch die Vermittlung der Vorstellung, dass scheinbar die Regierung des Landes wenig Interesse an der Situation der eigenen Bevölkerung zeigt bzw. Maßnahmen zu einer Verbesserung der allgemeinen Lebenssituation ergreift, wird subtil vermittelt, dass dies auch auf andere Länder der Region übertragbar erscheint. Positive Schritte und Versuche der Verbesserung der Lebenssituation der Bevölkerung werden nicht benannt.

Im nächsten Beispiel werden das Leben eines äthiopischen Jungen (Chala) und das seiner Familie wie folgt dargestellt:

1, 2, 6, 7, 10, 11, 12: „Chalas Familie wohnt in einer Rundhütte aus Lehm und Holz. Das Dach besteht aus Stroh. Eine bunte Decke teilt die Ecke ab, in der das Bett der Eltern steht. Für die Kinder wird abends das Wohnzimmer zum Schlafzimmer. Dort wickeln sie sich in ihre Decken ein. Die Küche ist draußen vor der Tür. Denn so richtig kalt wird es nicht. Ein Auto, einen Fernseher oder eine Stereoanlage hat Chalas Familie nicht. Aber es geht ihnen besser als vielen anderen Menschen in Äthiopien.“ (P-13, 2008, S. 195 (5/6 Jg.): Aus: Eva Krafczyk, Chala – ein Junge in Äthiopien träumt vom Arztberuf, in: Tierischer Volksfreund vom 5.10.2007)

Der Name des Jungen wird genannt. Das Haus wird als „Rundhütte“ mit den zusätzlichen Baumaterialien „Lehm“, „Holz“ und „Stroh“ beschrieben. Die Informationen darüber, dass sich die Kinder nachts in ihre Decken einwickeln und es der Familie besser geht als anderen, spielt eine erwähnenswerte Rolle. Diese Gegebenheiten, die in allen Ländern dieser Welt zu finden sind, werden durch den Vergleich

„Ein Auto, einen Fernseher oder eine Stereoanlage hat Chalas Familie nicht.“⁶²⁰

in ein Gefälle zwischen einer scheinbar als standardisiert gesehenen Lebenssituation im heutigen Europa zum vorurteilsbehafteten und stereotyp „armen“ Subsahara-Afrika gebracht.

3, 6, 7, 8: „Tausende von Flüchtlingen aus Somalia und Äthiopien warten oft Monate am Stadtrand unter Plastikfolien. Sie sind weggelaufen vor Aufständischen oder vor Soldaten, vor Dieben oder einfach nur vor dem elenden Alltag. ‚Das Boot ist die einzige Lösung. Wir wissen, dass viele vor uns ertrunken sind, aber – wir wollen trotzdem über‘

620 Alles nach P-13, 2008, S. 195 (5/6 Jg.): Aus: Eva Krafczyk, Chala – ein Junge in Äthiopien träumt vom Arztberuf, in: Tierischer Volksfreund vom 5.10.2007.

erzählt ein Mann.“ (P-11, 2008, S. 184 (7/8/9/10 Jg.): Daniel Grandclément, französischer Reporter, WDR Spiegel vom 13.05.2007 (gekürzt))

Die Anzahl der Flüchtlinge wird undifferenziert auf „Tausende“⁶²¹ beziffert. Die Herkunftsländer der Betroffenen, die zu Wort kommen, Gründe für ihre Flucht, ihre momentane Situation und ihr Vorhaben werden genannt. Hingegen werden konkretere Informationen über die eigentlichen Hintergründe, die zu diesen Situationen geführt haben, nicht angeführt. Dadurch, dass die komplexen Zusammenhänge nicht erklärt werden, erscheint die Flüchtlingsproblematik als unüberwindbar und damit als weiteres Merkmal der Problemregion des Subsahara-Afrika. Als positiv zu bezeichnen ist, dass hier ein Flüchtling selbst zu Wort kommt, welches eine subsahara-afrikanische Perspektive aufzeigt.

6, 7, 8: „Mit nur 210 US-\$ je Einwohner zählte Burkina Faso im Jahr 2000 zu den ärmsten Staaten der Erde. Erst im Vergleich mit anderen Staaten wird die Armut Burkina Fasos deutlich. Diese zeigt sich ebenso in der niedrigen Lebenserwartung. Darunter versteht man die durchschnittliche Lebensdauer eines Menschen, die in Burkina Faso nur 44 Jahre beträgt.“ (E-20, 2004, S. 74 (7/8 Jg.))

Es werden das geringe jährliche Durchschnittseinkommen und die geringe Lebenserwartung der Menschen in Burkina-Faso benannt. Dabei werden die Bezugsgrößen erwähnt. Unbenannt bleiben u. a. die innen- und außenpolitischen Gründe, die zu diesen schweren Lebensverhältnissen im Land geführt haben. Auch wird nicht davon gesprochen, ob und welche Maßnahmen unternommen werden, um die Entwicklung in eine positive Richtung zu lenken.

1.7.8 Undifferenzierte Darstellungen

Nachdem in Kap. III. 9.5 definiert worden ist, was unter undifferenzierter Darstellung zu verstehen ist, wird nun auf die Ergebnisse der Untersuchung näher eingegangen. Die meisten undifferenzierten Darstellungen finden sich in den Themenfeldern

- „Armut, Krisen und Katastrophen“ (95/15),
- „Landleben, Landwirtschaft und Umwelt“ (82),
- „Kolonialismus“ (52) und
- „Gesundheitswesen/HIV/Aids“ (50/18).

Mit Abstand folgen die Themenfelder

- „Wirtschaft“ (36/13),
- „Bildungswesen“ (31/11)
- „Kriege“ (27/16),
- „Politische Entwicklungen“ (25/12),
- „Infrastruktur“ (22/16),

621 P-11, 2008, S. 184 (7/8/9/10 Jg.): Daniel Grandclément, französischer Reporter, WDR Spiegel vom 13.05.2007 (gekürzt).

- „Demografische Faktoren“ (21/15) und
- „Menschenrechte“ (19/2).

Das häufige Vorkommen der Kategorie „Undifferenzierte Darstellungen“ vor allem in den ersten oben erwähnten vier Themenfeldern hängt zum einen damit zusammen, dass ihnen die höchsten Anteile an Text-Sinneinheiten bzw. Wörterzahlen zuzuordnen sind. Zum anderen liegt dies daran, dass unabhängig von Themenfeld und Textform häufig Inhalte vorzufinden sind, die eher Fragen unbeantwortet lassen, als dass Informationen erschöpfend vermittelt werden. Dazu sechs Beispiele:

1, 2, 6, 7: „Die Großfamilie, die bisher den Stammesmitgliedern Schutz und Geborgenheit bot, verlor immer mehr an Bedeutung. Alte Bräuche und Gewohnheiten wurden kaum noch gepflegt.“ (G-3, 2008, S. 187 (7/8 Jg.))

Es werden verallgemeinernde Behauptungen über die Lebensweise vor Beginn und während der Versklavung und des Kolonialismus in Ländern Subsahara-Afrikas aufgestellt. Der koloniale Begriff „Stamm[...]“ wird benutzt, ohne dass er in Anführungszeichen gesetzt oder durch einen neutralen Begriff ersetzt wird. Dieses ist als eurozentrisch zu werten. Ebenso bleibt undifferenziert, was unter „Bräuche und Gewohnheiten“⁶²² verstanden wird und welche direkten Ursachen es waren, die zu deren Zerstörung geführt haben.

2, 7: „Die Afrikaner hatten ihre eigene Religion und Kultur.“ (G-3, 2008, S. 186 (7/8 Jg.))

Es wird über die Zeit vor der Kolonialisierung der Gebiete in Subsahara-Afrika berichtet und dabei werden die Begriffe „Religion“ und „Kultur“⁶²³ im Singular gebraucht. Da die unterschiedlichen Gesellschaftsgruppen in Gebieten von Subsahara-Afrika nicht immer der gleichen „Religion“ oder „Kultur“ angehörten und auch nicht angehören, findet hier eine undifferenzierte und eurozentrische Vermittlung statt. In der heutigen Zeit gehört die überwiegende Mehrheit der Subsahara-Afrikaner/innen dem Christentum oder dem Islam an.

1, 2, 6, 7: „Aus den Kolonien wurden Kaffee, Tee, Kakao und andere tropische Früchte in die Mutterländer exportiert. Der Kontinent wurde nach Rohstoffen wie Gold, Diamanten und später Erdöl und Uran durchsucht und ausgebeutet.“ (E-22, 2005, S. 79 (7/8 Jg.))

Dargestellt wird, welche Nahrungs- und Genussmittel sowie Rohstoffe durch Kolonialherren aus Gebieten von Subsahara-Afrika nach Europa verschifft wurden. Zur Erklärung ihrer Vorgehensweise wird korrekt das Wort „ausgebeutet“ gebraucht. Ihre Zielländer werden undifferenziert mit dem kolonial geprägten Begriff „Mutterländer“⁶²⁴ bezeichnet, ohne Anführungszeichen zu verwenden, was eine ethno-/eurozentrische Sichtweise fördert.

622 Alles nach G-3, 2008, S. 187 (7/8 Jg.).

623 Alles nach a.a.O., S. 186.

624 Alles nach E-22, 2005, S. 79 (7/8 Jg.).

2, 6, 7, 11: „Erdöl ist wichtigster und einziger Wirtschaftsfaktor von Nigeria, einem der weltweit größten Ölproduzenten. 90% der Staatseinnahmen stammen aus Erdöl. Doch trotz der reichen Erdölvorkommen weist das Land eine völlig unzureichende Infrastruktur auf, herrscht Benzinknappheit, leben etwa 65% der Bevölkerung unter der Armutsgrenze. Nur eine kleine einheimische Elite profitiert von den Gewinnen. Proteste der Bevölkerung gegen die Zerstörung ihres Lebensraumes werden von der Regierung unterdrückt.“ (E-21, 2005, S. 114 (9/10 Jg.))

Deutlich wird, woraus die 90 % Staatseinnahmen des Landes resultieren und in welch prekären wirtschaftlichen Verhältnissen der größte Teil der Bevölkerung lebt, wer davon profitiert und wie die Staatsmacht mit Protesten umgeht. Die Undifferenziertheit, Stereotype produzierende und eurozentrische Sichtweise dieser Text-Sinseinheit zeigt sich u. a. darin, dass sich keine Hintergrundinformationen finden lassen, in denen eine Schuld bzw. Teilschuld europäischer bzw. internationaler Ölkonzerne, in diesem Fall besonders die des britischen Shell-Konzerns, für die dortigen politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse angeführt wird.

2, 6, 7, 10, 11: „Viele Männer müssen in weit entfernten Städten arbeiten. Dort infizieren sie sich bei den wechselnden Sexualpartnerinnen, da sie sich selten mit Kondomen schützen. Sie tragen die Krankheit dann in ihre Familien.“ (E-24, 2008, S. 165 (7/8 Jg.))

Es wird die Situation von berufstätigen Männern und pauschalisierend deren vermeintliches Sexualverhalten dargestellt. Ebenso undifferenziert bleibt, was die Männer zwingt in weit entfernte Städte zu gehen. Auch wird nicht auf die Situation der „wechselnden Sexualpartnerinnen“⁶²⁵ eingegangen und die gesellschaftlichen Zustände, die zur Prostitution führen, beleuchtet. Zudem wird nicht auf die Problematik der Verbreitung von Aids, vor allem in Städten, eingegangen. Ebenfalls fehlt die Erklärung, warum selten Kondome benutzt werden.

2, 4, 6, 7, 10, 11: „Trotz alledem verdoppelt sich gerade in den ärmsten Staaten Afrikas die Bevölkerung etwa alle 30 Jahre, mit katastrophalen Folgen: Rohstoffe und Energieträger werden knapper, Übernutzung zerstört noch intakte Ökosysteme; gewaltsame Konflikte machen Millionen Menschen durch Flucht und Vertreibung heimatlos.“ (G-5, 2006, S. 218 (9/10 Jg.))

Es wird auf die Folgen der wachsenden Bevölkerung in Ländern des Subsahara-Afrika hingewiesen. Ein Grund liegt sicherlich darin, dass eine hohe Kinderzahl ein Ersatz für ein nicht vorhandenes Rentensystem ist. Aber die Undifferenziertheit zeigt sich darin, dass über die Nutzung und Verteilung der Ressourcen bzw. Einnahmen in diesen Ländern keine konkreten Informationen gegeben werden und dem gegenüber ein Katastrophenszenario dargestellt wird.

625 E-24, 2008, S. 165 (7/8 Jg.).

1.7.9 Neutrale Darstellungen

Nachdem in Kap. III. 9.5 erläutert wurde, was in dieser Arbeit unter neutraler Darstellung verstanden wird, werden nun die Untersuchungsergebnisse dazu vorgestellt. Die meisten Zuordnungen sind zu den folgenden Themenfeldern zu finden:

- „Landleben, Landwirtschaft und Umwelt“ (97),
- „Kolonialismus“ (54),
- „Wirtschaft“ (44/4),
- „Gesundheitswesen/HIV/Aids“ (37/9) und
- „Armut, Krisen und Katastrophen“ (35/3).

Mit Abstand folgen die Themenfelder

- „Menschenrechte“ (29/2),
- „Anthropologisch-naturwissenschaftliche Funde“ (25),
- „Bildungswesen“ (17/3),
- „Demografische Faktoren“ (10/5),
- „Politische Entwicklungen“ (10/1),
- „Kriege“ (9/5) und
- „Infrastruktur“ (8/5).

Die große Häufigkeit, bezogen auf die neutrale Darstellung beim Thema „Landleben, Landwirtschaft und Umwelt“, ergibt sich daraus, dass häufig die darin zu findenden Text-Sinneinheiten direkte Einflüsse der Natur oder Einwirkungen des Menschen auf die Natur behandeln. Allerdings erscheinen einige Teile der Text-Sinneinheiten nur auf den ersten Blick neutral. Daher wurde ein großer Teil der hier angeführten Text-Sinneinheiten nicht ausschließlich der Kategorie „Neutral“ zugeordnet, was ebenso bei allen oben angeführten und übrigen Themen auftritt. Nachfolgend drei Beispiele:

8: „Europa – der Nabel der Welt? Keineswegs, denn die Wiege der Menschheit stand wahrscheinlich in Ostafrika. In Äthiopien fand man das etwa 3,2 Millionen Jahre alte Skelett von Lucy, dem ältesten bekannten Hominiden, also aufrecht gehenden Vormenschen.“ (E-21, 2005, S. 6 (9/10 Jg.))

Während im ersten Teil der Text-Sinneinheit stark mit Metaphern gearbeitet wird „[...] Nabel [...] Wiege [...]“⁶²⁶, die in diesem Kontext positiv konnotiert sind, findet in Bezug auf den ältesten Menschenfund basierend auf dem anthropologischen Wissensstand eine neutrale Beschreibung statt.

6, 7, 8: „Im Alter von zwei Jahren kam Nkosi in ein Heim für HIV-infizierte Kinder, weil er und seine Mutter wegen der Krankheit von der Familie verstoßen wurden.“ (E-24, 2008, S. 164 (7/8 Jg.))

626 E-21, 2005, S. 6 (9/10 Jg.).

Der Name des Jungen, das Alter, seine gesundheitliche und familiäre Situation als Grund dafür, dass er ins Heim musste, werden angegeben. Es erfolgt keine Bewertung. Es werden auf neutrale Weise nur Fakten benannt.

3, 8: „Doch die Partnerschaft soll mehr sein als nur eine Patenschaft, bei der Spendengelder fließen. ‚Wir wollen uns sachlich und persönlich mit den Menschen und Bedingungen dort auseinander setzen‘, betont Initiatorin Monika Schmidt. In allen Fächern werden sich Schüler und Lehrer immer wieder mit Ghana beschäftigen. Persönliche Kontakte, zum Beispiel auch zu ghanaischen Studierenden der Uni-GH Paderborn, sollen helfen, die theoretischen Kenntnisse zu vertiefen. ‚Es soll‘, so die Pädagogin, ‚ein Bild über das Leben in Ghana entstehen, das die Kinder auch später mitnehmen.‘“ (P-10, 2007, S. 256 (5/6 Jg.): Neue Westfälische v. 28.11.1997)

Die Hauptperson wird mit vollem Namen und Beruf genannt. Sie wird mit neutralem Inhalt in Bezug auf die Ziele des Ghana-Projektes in der Schule zitiert, bei der multiperspektivische Sichtweisen Berücksichtigung finden sollen, indem u. a. vorgesehen ist, dass sich Studierende aus Ghana daran beteiligen.

3, 6, 7, 8: „Viele junge Frauen sind infiziert und dadurch auch ihre Kinder. Heute liegt die Lebenserwartung im südlichen Afrika bei durchschnittlich 45 Jahren, das entspricht dem Stand Deutschlands von 1900.“ (E-24, 2008, S. 164 (7/8 Jg.): MAP [Monitoring the Aids Pandemic Network]. Washington 2000)

Es wird auf neutraler Ebene berichtet, welche Gruppen des Subsahara-Afrika mehrheitlich infiziert sind und warum die Lebenserwartung auf die im Vergleich zu Deutschland vor mehr als 100 Jahren gesunken ist. Als Beispiel im kritischen Sinn ist hier zu sehen, dass ein Vergleich mit Deutschland gezogen wird, wodurch Zusammenhänge näher rücken und deutlich werden.

1.7.10 Vorurteile produzierende Darstellungen

In Kap. III. 9.6 wird dargelegt, wie der Vorurteilsbegriff verstanden wird. Dazu werden hier die Ergebnisse der Untersuchung wiedergegeben. Die höchsten Werte finden sich in den folgenden Themenfeldern:

- „Landleben, Landwirtschaft und Umwelt“ (35) und
- „Armut, Krisen und Katastrophen“ (29/12).

Mit Abstand gefolgt von den Themenfeldern

- „Politische Entwicklungen“ (13/6),
- „Wirtschaft“ (9/5),
- „Kriege“ (8/7),
- „Infrastruktur“ (7/5)
- „Bildungswesen“ (8/4),
- „Gesundheitswesen/HIV/Aids“ (6) und
- „Demografische Faktoren“ (4/4)

Vor allem in den ersten beiden Themenfeldern finden sich häufig Darstellungen von Einzelpersonen oder Gruppen, die oft exotisch wirken, von Menschen

aus größeren oder nicht direkt namentlich benannten Gesellschaften, die sich meist in einer prekären Lage befinden; teilweise kommen sie selbst zu Wort. Darin finden sich häufig Vorurteile produzierende Inhalte wieder; ferner werden kolonial geprägte Stereotype produzierende Darstellungen Subsahara-Afrikas tradiert. Auch werden ebenso häufig in der Darstellung von europäischen oder anderen Akteuren/innen, die in Bezug auf Subsahara-Afrika in der Regel eine helfende Position einnehmen, in subtiler Form Vorurteile vermittelt, da Subsahara-Afrikaner/innen als auf Hilfe Angewiesene markiert werden. Auch scheinbar neutrale Informationen enthalten subtile Formen von Vorurteilen, die tradiertes Denken in Bezug auf Subsahara-Afrika am Leben halten. Dieses findet sich ebenso in den übrigen oben dargestellten und restlichen Themenfeldern zum Teil wieder. Dazu fünf Beispiele:

2, 5, 7, 10, 11, 12: „Ich beobachte meinen Vater, wenn er mit anderen Männern frühmorgens das Lager verlässt. Er trägt den Köcher über der Schulter. Normalerweise bleiben die Männer den ganzen Tag weg. Abends bringen sie die erlegten Antilopen mit. Sie tragen die toten Tiere auf Speeren über den Schultern. Dann bin ich glücklich. Ich rufe: Mama! Papa kommt und bringt Fleisch! Ho ho, wir haben Fleisch zu essen!“ (GL-8, 2006, S. 100 (5/6 Jg.): Nisa, ein Kung-Mädchen)

Hier wird ein Mädchen aus der Gesellschaftsgruppe der Kung, die eine sehr kleine ländliche Minderheit in den Ländern Namibia, Botswana und Angola darstellen, zitiert. Sie berichtet von den Aufgaben ihres Vaters und anderer Männer aus dem als „Lager“ bezeichneten Ort, wodurch eigene Ressourcen fürs alltägliche Leben verdeutlicht werden. Das Exotische und das Stereotype werden vor allem durch Begriffe wie „Antilope“, „Köcher“ oder „Speere“⁶²⁷ übermittelt. Ohne weitere Angaben kann der Eindruck entstehen, als wäre solch eine exotische und stereotype Lebensweise der alltäglichen Art der Sicherung von Ernährungsgrundlagen für Gesellschaften Subsahara-Afrikas die Norm. Am Ende wird die erzählende Person mit kindlich-naivem Ausdruck zitiert, der an das Bild des im Einklang mit der Natur lebenden „Edlen Willden“⁶²⁸ erinnert. Damit wird der Eindruck von Zurückgebliebenheit und primitiver Lebensweise vermittelt, der subtil Vorurteile nährend bzw. verstärkende Inhalte gegenüber Subsahara-Afrika entwickelt bzw. bekräftigt.

2, 4, 6, 7, 10, 11: „Außerdem richteten manche Missionare Krankenhäuser und Schulen ein, um das Leben der Menschen in Kolonien zu verbessern.“ (G-1, 2005, S.192 (7/8 Jg.))

Dargestellt werden vermeintlich im Sinne der Bevölkerungen des Subsahara-Afrika vollzogene „soziale Taten“ von Missionaren in Zeiten des europäischen Handels mit Versklavten und des Kolonialismus. Im dazugehörigen Text wird zusätzlich dargestellt, welche nachteiligen Konsequenzen die betroffenen

627 Alles nach GL-8, 2006, S. 100 (5/6 Jg.): Nisa, ein Kung-Mädchen.

628 Die Konzepte des „edlen Wilden“ entstammen der französischen Literatur des 18. Jh. Unter diesem Begriff verstand man „das arglose, naive Naturkind“. Dieses Konzept wirkte bis ins 20. Jahrhundert hinein. Schultz, 1995, S. 204.

Menschen durch Missionare erfahren mussten. Dennoch werden zum oben dargestellten Inhalt keine weiteren Erklärungen gemacht, sodass damit die Vermittlung einer verzerrten und undifferenzierten Vorstellung über die damalige Missionsarbeit stattfindet. So wird hier die von Europäern/innen und insbesondere von christlichen Konfessionen in Europa gepflegte Darstellung der selbstlosen Opferung in eurozentrischer Sichtweise vermittelt bzw. tradiert. Dadurch, dass allein europäische Missionare als Erbauer der Krankenhäuser und Schulen dargestellt werden und so Subsahara-Afrikaner/innen eine passive Rolle zugeschrieben bekommen, wird die Vorstellung von unmündigen und hilflosen bzw. auf Hilfe wartenden Subsahara-Afrikanern/innen tradiert. Nicht benannt wird, dass vonseiten der Europäer/innen der Bau von Krankenhäusern nicht uneigennützig gewesen ist, da man dort vornehmlich die eigenen Leute und diejenigen Subsahara-Afrikaner/innen behandelte, die den christlichen Glauben angenommen hatten – und/oder solche, die für die koloniale Zwangsarbeit wieder eingesetzt werden konnten. Somit dienten die Krankenhäuser eher den Kolonialmächten. Auf diese Weise wurde die von den Kolonialherren und Missionaren/innen gepredigte „christliche Nächstenliebe“ immer wieder ad absurdum geführt.⁶²⁹

2, 4, 6, 7, 10, 11: „Das Überleben in der Sahelzone wird zunehmend schwieriger. In den letzten 30 Jahren hat sich die hier lebende Bevölkerung verdoppelt.“ (E-22, 2005, S. 11 (7/8 Jg.))

Der Zustand der in der Sahelzone lebenden Menschen wird als „schwierig[...]“⁶³⁰ bezeichnet. Die mit „Verdoppelung der Bevölkerungszahl“ begründete Problematik nährt gegenüber Subsahara-Afrika geläufige eurozentrische, Stereotype und Vorurteile produzierende Sichtweisen, da hier die Vorstellung der „besonders sexuell aktiven und sich stets vermehrenden“ Subsahara-Afrikaner/innen vermittelt wird, wodurch sie die oben dargestellten Problemlagen forcieren. Im dazugehörigen Text wird auf die Dürreperiode eingegangen, jedoch nicht auf die Rolle der vor allem von europäischen bzw. Industrieländern verursachten Klimaerwärmung sowie der lokalen Politik.

2, 6, 7, 9, 10, 11: „Blutige Raubzüge aber führen zu Flüchtlingsströmen nach Europa. Ist die Regierung Kongos nicht imstande, dieses riesige Land zu kontrollieren, so bietet es zudem einen idealen Rückzugsraum für islamistische Terroristen und Kriminelle. Die bevorstehenden Wahlen sind für eine Stabilisierung ein entscheidender Schritt.“ (P-11, 2008, S. 226 (7/8/9/10 Jg.): Peter Schmidt: Militärisches Instrument der EU – die ESVP. In: Informationen zur politischen Bildung (291: Sicherheitspolitik im 21. Jahrhundert). 2. Quartal 2006, hrsg. von der bpb, S. 73; Auszug, ergänzt)

629 Conrad, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 62. Jg. 44-45, 2012, S. 5; Lehmkuhl, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 62. Jg. 44-45, 2012, S. 49 u. Zimmerer, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 62. Jg. 44-45, 2012, S. 13.

630 E-22, 2005, S. 11 (7/8 Jg.).

Zur Bezeichnung des Konflikts in der DR Kongo wird der Ausdruck „Blutige Raubzüge“ benutzt, und es werden die Folgen davon für Europa genannt. Auch werden mögliche Folgen einer fehlenden Kontrolle durch den Staat für das Land beschrieben. Unerwähnt bzw. undifferenziert bleiben die Kontrahenten und die Gründe. Der Begriff „Raubzüge“ erhält durch das Adjektiv „blutig“⁶³¹ noch einmal eine besondere Untermalung von Vorurteilen, die die kolonialistisch-rassistische Assoziation zum „Raubtier“, der stereotypen Vorstellung des „wildes Negers“ weiter nährt. Hier fehlen darüber hinaus detaillierte Beschreibungen über die Entstehung und Hintergründe der Konflikte in der DR Kongo. Zudem wird nicht auf die koloniale und postkoloniale Rolle Europas eingegangen, hierbei besonders auf die Rolle wirtschaftlicher Interessen europäischer Länder, der USA, Ländern wie China sowie weiterer internationaler Konzerne an den Rohstoffen der DR Kongo, die diese Konflikte mit schüren, indem sie u. a. Rebellen mit Waffen beliefern und finanzieren.⁶³²

2, 4, 6, 7, 10, 11: „Wenn Kriege im fernen Afrika stattfinden, suchen Flüchtlinge auch bei uns Schutz.“ (G-2, 20029, S. 201 (9/10 Jg.))

Hier wird undifferenziert von „Afrika“ gesprochen. Gründe für kriegerische Auseinandersetzungen und konkrete Länder, die sich in solch einem Zustand befinden, werden nicht genannt, wodurch das kolonial geprägte, defizitäre Stereotyp und Vorurteil des „kriegerischen Afrika“ tradiert werden. Um die Mitverantwortung von Europa für diese Konflikte zu negieren, wird das Adjektiv „fern“⁶³³ verwendet, welches hier nicht nur eine geografische Bedeutung hat. Damit wird subtil der Eindruck vermittelt, dass wenig Gemeinsamkeiten bzw. Verbindungen zueinander bestehen und auf diese Weise Distanz aufgebaut bzw. aufrechterhalten wird. Dabei liegt der Kontinent Afrika geografisch Deutschland am nächsten. Auch wird nicht darauf Bezug genommen, inwiefern europäische bzw. Industrieländer für solche Situationen eine Mitverantwortung tragen. Es wird ein Automatismus von Flüchtlingen des Kontinents Afrika dargestellt, die als Folge von Krisensituationen u. a. in Deutschland Schutz suchen, womit ebenso das Trugbild vermittelt wird, als seien Ankunft und Leben in Deutschland ohne Probleme zu bewältigen.

2, 4, 6, 7, 10, 11: „Im südlichen Afrika leben viele junge Menschen, von denen zahlreiche weder lesen noch schreiben können. Ihnen fehlt das Wissen über Sexualität, Aids und Verhütungsmethoden.“ (E-24, 2008, S. 165 (7/8 Jg.))

Es wird von einer Region im südlichen Teil Afrikas gesprochen. Konkrete Ländernamen werden nicht genannt. Zur zahlenmäßigen Erfassung der jungen

631 Alles nach P-11, 2008, S. 226 (7/8/9/10 Jg.): Peter Schmidt: Militärisches Instrument der EU – die ESVP. In: Informationen zur politischen Bildung (291: Sicherheitspolitik im 21. Jahrhundert). 2. Quartal 2006, hrsg. von der bpb, S. 73; Auszug, ergänzt.

632 Johnson, 2008, S. 125, 127 u. Öztürk, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 62. Jg. 44-45, 2012, S. 2; Scholl-Latour, 2003, S. 325 f.

633 Alles nach G-2, 2009, S. 201 (9/10 Jg.).

Menschen ohne Zugang zur Bildung werden die ungenauen Begriffe „viele“ und „zahlreiche“ verwendet. Auch wird ein scheinbarer Automatismus hergestellt, dass sie sich aufgrund dieser Lage wenig vor Aids schützen können. Das „Wissen über Sexualität, Aids und Verhütungsmethoden“ wird als Grund dafür benannt, dass sich junge Menschen weniger mit dem HI-Virus infizieren würden. Die Behauptung, dass „lesen und schreiben“⁶³⁴ vor HIV/Aids schützt, erinnert an einen bildungspositivistischen Ansatz, der zu kritisieren ist, da Wissen um die Verhütung und Übertragung von HI-Virus auch ohne höheren Bildungsgrad vermittelt werden kann. Hierzu benötigt es vielmehr die Initiative einer Regierung, das entsprechende Wissen und die dazugehörigen Verhütungsmittel flächendeckend an die Bevölkerung weiterzugeben. Zudem wird in diesem Zusammenhang nicht erläutert, wie es dazu kommt, dass „viele“ Menschen in Ländern Subsahara-Afrikas weder lesen noch schreiben können. Mit der Steigerung des Bildungsgrades wächst die Mündigkeit der Bürger/innen eines Landes, die die politischen, sozialen und wirtschaftlichen Zusammenhänge durchschauen und sich gegen Ungerechtigkeit und Diktatur auflehnen.⁶³⁵ Weder die Mächtigen in Subsahara-Afrika noch die Industrieländer haben ein Interesse an konkurrierenden Volkswirtschaften (Schwellenländer). Es besteht aus Eigeninteresse, das niedrige Einkommen der Menschen in Ländern des Subsahara-Afrika zu fortzuschreiben. Um Vorurteile abzubauen und im Sinne der Multiperspektivität wäre es von Bedeutung, solche Hintergrundinformationen über die jeweiligen Staaten zu vermitteln.

1.7.11 Stereotype produzierende Darstellungen

Zum Begriff „Stereotyp“ wurde bereits in Kap. III. 9.7 Näheres ausgeführt. Bezogen auf diese Kategorie finden sich die höchsten Werte bei den Themenfeldern

- „Landleben, Landwirtschaft und Umwelt“ (69) und
- „Armut, Krisen und Katastrophen“ (50/11).

Mit Abstand gefolgt von den Themenfeldern

- „Kriege“ (28/12),
- „Bildungswesen (21/7),
- „Wirtschaft“ (18/8),
- „Politische Entwicklungen“ (18/7) und
- „Gesundheitswesen/HIV/Aids“ (17/7).

Noch weniger Zuordnungen waren unter den folgenden Themenfeldern möglich:

- Infrastruktur (13/10),

634 Alles nach E-24, 2008, S. 165 (7/8 Jg.).

635 Klatt, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 62. Jg. 46-47, 2012, S. 5.

- Menschenrechte (9/2) und
- Demografische Faktoren (7/7).

Die Kategorie „Stereotype produzierende Darstellungen“ bezieht sich u. a. häufig auf Darstellungen, in denen Subsahara-Afrikaner/innen selbst zu Wort kommen bzw. bestimmte Sachlagen beschrieben werden. Diese Inhalte sind meist defizitärer Art. Dazu vier Beispiele:

2, 6, 7, 11: „Er trägt ein zerrissenes Hemd und zerfetzte Hosen. Doch für einen Moment scheint Tesfa Mengistu die Armut zu vergessen.“ (E-20, 2004, S. 79 (7/8 Jg.))

Dieses ist eins der wenigen Textbeispiele, in denen ein Subsahara-Afrikaner mit vollem Namen vorgestellt wird. Seine Bekleidung und Lebenssituation werden als ärmlich beschrieben. Eine eurozentrische und Stereotype produzierende Darstellung findet dadurch auf subtile Weise statt, indem ausgesagt wird, dass die Person „für einen Moment [...] die Armut zu vergessen [scheint]“⁶³⁶ und damit für sie noch ein „Rest Hoffnung“ bestehe. Solch eine undifferenzierte Darstellung vermittelt einen verallgemeinernden Eindruck, dass Menschen in Subsahara-Afrika in ständiger Armut leben und ebenso häufig darüber nachdenken würden. Im dazugehörigen Text wird davon berichtet, dass die Person Unterstützung von der Deutschen Welthungerhilfe erfährt und zusätzlich erwähnt, dass sie lacht. Diese Art von Schilderung kommt in solchen Zusammenhängen häufiger vor, womit Lernende vermittelt bekommen, dass Subsahara-Afrikaner/innen hauptsächlich dann Freude erleben, wenn sie europäische „Hilfe“ erhalten.

2, 3, 6, 7, 10, 11: „Es ist eine verkürzte Sicht, Probleme, die sich historisch entwickelt haben, militärisch lösen zu wollen. Es ist bodenlos naiv [...] zu glauben, im Handstreich gesellschaftliche Probleme lösen zu können. Es wird keine schnellen Lösungen geben. Reformen sind unabdingbar. Wir müssen die herrschenden [Führungsschichten] von der Notwendigkeit ernsthafter Armutsbekämpfung überzeugen, ihr Bemühen aber von mehreren Seiten her unterstützen.“ (G-1, 2005, S. 199 (7/8 Jg.): Die Sozialwissenschaftler D. Hansohm und R. Kappel schreiben 1994)

Hier führen zwei deutsche Sozialwissenschaftler aus, was aus ihrer Sicht geschehen müsste, damit positive gesellschaftliche Veränderungen in Ländern Subsahara-Afrikas möglich werden. Die Europäer/innen werden als „Wir“⁶³⁷ bezeichnet, die eine Überzeugungsarbeit bei den dortigen Regierenden leisten müssten. Die Text-Sinneinheit suggeriert beim ersten Lesen den Eindruck, als fände hier eine Auseinandersetzung mit den Problemen in Ländern Subsahara-Afrikas statt. Jedoch wird eine stereotype Sichtweise dadurch deutlich, dass kein Bezug auf Einwirkungen durch den Kolonialismus und/oder Neokolonialismus europäischer bzw. Industrieländer genommen wird, neuerdings

636 E-20, 2004, S. 79 (7/8. Jg.).

637 G-1, 2005, S. 199 (7/8 Jg.): Die Sozialwissenschaftler D. Hansohm und R. Kappel schreiben 1994.

insbesondere durch China. Aufgekommene und bestehende Probleme werden allein Subsahara-Afrikanern/innen zugesprochen und es wird ausschließlich überlegt, wie von europäischer Seite im Bereich der Armutsbekämpfung Hilfe angeboten werden kann. Ebenso bleibt unerwähnt, dass Armut in Ländern Subsahara-Afrikas nicht allein auf der schlechten Regierungsführung der jeweiligen Länder basiert, sondern u. a. mit Einflüssen internationaler Konzerne und Organisationen, was an zwei Beispielen gezeigt werden soll: So besitzt in Niger in der Region Arlit seit Langem der französische Staatskonzern Areva das Abbaumonopol für Uran, wofür das Unternehmen eine kaum nennenswerte Gebühr an die Regierung zahlt. Der ehemalige Präsident Tandja Mamadou beschloss 2007, der Firma Somina die Uranabbaurechte in der Region Azelik zu geben. Ein Schritt, um die enge Kooperation zwischen Staat und Konzern ein wenig „aufzulockern“. Der Staat sollte mit 33 % und ein chinesischer Konzern mit 67 % am Firmenkapital beteiligt sein. Anfang 2010 kam Oberst Salou Djibo durch einen Militärputsch an die Macht. Dieser brach den chinesischen Kontakt ab und betonte das gute Einvernehmen zwischen dem Staat und dem französischen Konzern Areva.⁶³⁸ In Ghana beschloss 2003 das Parlament einen Schutzzoll von 25 % auf importierten Reis. Der einheimische Reisanbau sollte dadurch geschützt und angekurbelt werden. Auf immensen Druck des IWF nahm die Regierung das gerade beschlossene Gesetz zurück.⁶³⁹

Auch bleibt unerwähnt, dass es in Subsahara-Afrika selbst Schritte zur Armutsbekämpfung gibt und diese teilweise umgesetzt werden, wie beispielsweise Ansätze des Projekts Basic Income Grant (Sicherung des Grundeinkommens – ein alternatives Projekt, das in manchen Industrieländern immer wieder diskutiert wird) in Namibia.⁶⁴⁰

2, 4, 6, 7, 10, 11: „Warum leiden ausgerechnet diejenigen Staaten des Kontinents, die über große Vorkommen an natürlichen Ressourcen verfügen, besonders drastisch an Unterentwicklung, Korruption und Gewalt? Der Grund dafür [...] liegt im Charakter der Öleinnahmen. Lizenzgebühren, Steuern und andere Einnahmen, die Regierungen aus der Förderung von Rohstoffen beziehen, sind im ökonomischen Sinn ‚Renten‘: Einnahmen, die ein Staat aus dem Besitz oder der Kontrolle von Gütern erzielt, ohne dass ihm Kosten für deren Bereitstellung entstehen. [...] Das Vorhandensein von Rohstoffrenten stellt eine Einladung zur wirtschaftspolitischen Verantwortungslosigkeit dar. Statt eine nachhaltige Wirtschafts- und Entwicklungspolitik zu verfolgen, die Preisschwankungen und Begrenztheit der Ressourcen berücksichtigt, investieren Regierungen in unrealistische Großprojekte. Sie bauen langfristig nicht zu unterhaltende Infrastrukturen auf und erweitern die Staatsapparate [Ministerien, Verwaltung].“ (G-5, 2006, S. 219 (9/10 Jg.): Historiker Axel Harnett-Sievers, Artikel in der Zeitschrift „Das Parlament“ 2004)

Beschrieben werden derzeitige Situationen von Ländern Subsahara-Afrikas, welche reich an Rohstoffen und Bodenschätzen sind und die Ursachen für ihre

638 Ziegler, 2011, S. 57 f.

639 A.a.O., S. 165 f.

640 Haas, 2010, S. 23

Unterentwicklung. Durch die undifferenzierte und teilweise unkritische Darstellung von Subsahara-Afrika wird eine Stereotype produzierende Vorstellung von wirtschaftspolitisch unfähigen, prunksüchtigen Politikern/innen impliziert und das Versagen einseitig in Subsahara-Afrika gesucht, während äußere Einflüsse wie aus neokolonialen europäischen bzw. Industrieländern und neuerdings u. a. China unbenannt bleiben.

2, 6, 7, 10, 11: „In Afrika schlägt man meist nur die wertvollen Edelhöhlzäume. Auch dabei gehen bis zu zwei Drittel des übrigen Waldbestandes verloren. Auch die Regierungen helfen bei der Zerstörung. Für den Bau von Straßen, Siedlungen und Staudämmen oder für die Erschließung von Rohstofflagerstätten müssen riesige Flächen des Regenwaldes weichen.“ (E-20, 2004, S. 56 (7/8 Jg.))

Als Ortsbezeichnung wird undifferenziert der Begriff „Afrika“ benutzt, welches ebenso für die Verwendung des Wortes „man“⁶⁴¹ gilt, da unklar bleibt, wer die eigentlichen Akteure/innen sind. Um welche Regierungen und Länder es sich handelt, wem geholfen wird und wer noch an der Zerstörung beteiligt ist, bleibt ebenfalls offen. Dadurch werden Stereotype produzierende Vorstellungen über Subsahara-Afrika erzeugt und verstärkt.

1.7.12 Exotische Darstellungen

Der Exotismus-Begriff ist bereits in Kap. III. 9.8 näher erläutert worden. Zu dieser Kategorie finden sich die mit Abstand höchsten Ergebnisse in dem Themenfeld

- „Landleben, Landwirtschaft und Umwelt“ (49).

Weit geringer zu finden ist dies in den Themenfeldern

- „Armut, Krisen und Katastrophen“ (4/2),
- „Kriege“ (3/3),
- „Infrastruktur“ (2/2) und
- „Bildungswesen“ (2).

Der Grund dafür, dass die häufigsten Darstellungen zur Kategorie „exotische Darstellungen“ beim Themenfeld „Landleben, Landwirtschaft und Umwelt“ zu finden sind, liegt darin, dass die angesprochenen „exotisch“ erscheinenden Eigenschaften Merkmale kleinerer Bevölkerungsgruppen bzw. Minderheiten aus Subsahara-Afrika sind. In der Regel leben diese im ländlichen Bereich, in dem sie aus eurozentrischer Betrachtung ein exotisch anmutendes Leben führen. Diese Perspektive findet sich einerseits durch direkte Autoren/innen-Texte oder wird direkt von Ich-Erzählern/innen vermittelt. Dazu acht ausgewählte Beispiele:

641 Alles nach E-20, 2004, S. 56 (7/8. Jg.).

1, 2, 10, 11, 12: „Wir leben jetzt im Busch. Mein Vater stellt Fallen und erlegt Antilopen. Wir essen das Fleisch und die Pflanzen aus dem Busch. Wir sammeln Knollen, zerstampfen sie im Mörser und backen daraus Fladen, die sehr gut schmecken. Wir essen auch süße Beeren und Bohnen.“ (GL-8, 2006, S. 100 (5/6 Jg.): Auszüge aus Nisas Erzählungen)

Ein Kung-Mädchen berichtet aus ihrem Alltag bezogen auf die Nahrungsversorgung ihrer Familie. Die Begriffe „Fallen“, „Antilopen“, „Mörser“ und „Busch“, worin sie essbare „Pflanzen“⁶⁴² finden, übermitteln Stereotype und Vorurteile produzierende sowie exotische Vorstellungen über Subsahara-Afrika. Durch die fehlenden näheren Erklärungen wird hier der Eindruck vermittelt, als würde ein Großteil der Menschen aus Subsahara-Afrika eine solche Lebensweise führen.

1, 2, 6, 7, 11, 12: „Eine Familie lebt in Äthiopien in einem Dorf in der Nähe von Addis Abeba. Die Familie besteht aus sieben Personen und wohnt in einer Hütte.“ (GL-8, 2006, S. 117 (5/6 Jg.))

Zusammenfassend wird von einer auf dem Dorf lebenden Familie berichtet und die Anzahl der Familienmitglieder wird genannt. Es wird der Name des Landes aber nicht der des Dorfes wiedergegeben. Ihre Unterkunft wird undifferenziert mit dem exotisch konnotierten Begriff „Hütte“⁶⁴³ bezeichnet, der nicht in Anführungszeichen gesetzt wird.

1, 2, 9, 10, 11, 12: „Joseph hat mir viele Geschichten über die Legenden der Buschmänner erzählt [...]. Aus ihnen geht ganz deutlich hervor, dass im Bewusstsein der Erzähler kein Unterschied zwischen den Menschen und der übrigen Natur besteht. Die Tiere waren ebenfalls Menschen – und die Menschen Tiere; und alle waren Teil des großen Lebensstroms.“ (G-4, 2004, S. 135 (6. Jg.): Ein Forscher berichtet über Josephs Verhältnis zur Natur)

Die oben dargestellte Text-Sinneinheit stammt aus einer Erzählung eines Forschers, der ein Gespräch mit dem mit Vornamen genannten Protagonisten wiedergibt. In dem dazugehörigen Text wird geschildert, dass die Person in der Kalahari-Wüste Südafrikas lebte, als Kind von einer weißen Familie aufgenommen wurde und diese ihm seinen biblischen Namen gab. Der kolonial geprägte Begriff „Buschmänner“ wird verwendet, ohne dass er in Anführungszeichen gesetzt oder definiert wird. Als exotisch wird hier verstanden, dass eine direkte Nähe zwischen Menschen und Tieren hergestellt wird, was eine gewisse Primitivität dieser durch den Begriff „Buschmänner“⁶⁴⁴ undifferenziert beschriebenen Gesellschaftsgruppe implizieren kann.

642 Alles nach GL-8, 2006, S. 100 (5/6 Jg.): Auszüge aus Nisas Erzählungen.

643 A.a.O., S. 117 (5/6 Jg.).

644 Alles nach G-4, 2004, S. 135 (6. Jg.): Ein Forscher berichtet über Josephs Verhältnis zur Natur.

1, 2, 12: „Ich gehöre zum Volk der Massai. Bei uns gehört es zur Tradition, dass Mädchen ihre Köpfe kahl rasieren. Unsere bunten Halsreifen bestehen aus vielen kleinen Kugeln.“ (E-26, 2003, S. 9 (5/6 Jg.))⁶⁴⁵

Die Ich-Erzählerin informiert, welcher Gesellschaftsgruppe sie angehört und an welchen äußeren Merkmalen ihre Kultur zu erkennen ist. Dabei benutzt sie den Begriff „Tradition“⁶⁴⁶, welcher hier ohne Führungszeichen Verwendung findet. Die Gesellschaftsgruppe der Massai gehört zu den Minderheiten in Kenia. Im üblichen europäischen bzw. westlichen Verständnis werden Menschen des Massai-Volkes als Exoten wahrgenommen. So wird hier, indem zusätzlich die traditionellen Trachten benannt werden, der Eurozentrismus in Form des Exotismus bedient.

1, 2, 6, 7, 10, 11, 12: „Die Bantus wohnen in kleinen Dörfern. Diese verlassen sie, wenn der Boden durch den Anbau ausgelaugt ist. Dann suchen sie sich ein neues Waldstück und bauen ein neues Dorf. Ihre Hütten bestehen aus Lehm und Stroh. Sie sind dem Regenwaldklima angepasst: der Regen kann von den spitzen Strohdächern gut ablaufen. Der größte Teil der Bantus lebt auch heute noch in dieser traditionellen Weise. Aber immer mehr Bantus verlassen ihre Heimatdörfer und wandern in die Städte ab.“ (GL-7, 2001, S. 90 (7/8 Jg.))

Die Lebensweise der „Bantus“ – ein Begriff, der verallgemeinernd und ohne Führungszeichen benutzt wird – wird aufgezeigt. Es wird weder regional noch gesellschaftlich differenziert, sondern generalisierend dargestellt. Der Begriff „traditionell[]“ wird gebraucht und nicht in Führungszeichen gesetzt. Der Begriff „Hütte“, welcher zusammen mit den Begriffen „Lehm“ und „Stroh“⁶⁴⁷ und ohne Führungszeichen verwendet wird, ist in seiner Verwendung als eurozentrisch und exotisch zu werten. Auch hier vermittelt die Art der Schilderung den Eindruck, als würde eine kleine exotisch wirkende Minderheit beschrieben. Näheres zur Bevölkerungsgröße, Anzahl der betreffenden Gesellschaften und Sprachen der „Bantus“, wurde bereits in diesem Kapitel unter 1.6.1 erläutert. Auch ist zu erwähnen, dass nicht alle die gleiche Methode des Häuserbaus und auch nicht die gleiche Wirtschafts- und Lebensweise haben. Die Abwanderung in die Städte wird erwähnt und wird wie ein ewiger, naturgegebener Trend beschrieben. Die Darstellung des Dorflebens erweckt einen statisch exotischen und steinzeitlichen Eindruck: dass sich hier seit Jahrhunderten nichts verändert habe. In der Wirklichkeit unterliegen auch Dörfer einem ständigen gesellschaftspolitischen und strukturellen Entwicklungsprozess.⁶⁴⁸

645 Ohne Angaben zur sprechenden Person.

646 E-26, 2003, S. 9 (5/6 Jg.): Ohne Angaben zur Sprechenden Person.

647 Alles nach GL-7, 2001, S. 90 (7/8 Jg.).

648 Arbeitsgruppe Tschad; online im Internet: <https://www.erdoel-tschad.de/index.php/veranstaltungen/events/fachtagung-10-jahre-erdoelfoederung-in-tschad-1010.html> (Abruf: 20.11.2013).

2, 6, 7, 12: „Die Bambuti leben in Afrika. Werkzeuge und Waffen stellen sie aus Stein her. Sie leben als Jäger und Sammler. Finden sie an ihrem Lagerplatz keine Nahrung mehr, ziehen sie weiter und schlagen dort ein neues Lager auf, wo sie Nahrung finden.“ (G-6, 2007, S. 43 (5/6 Jg.))

Der Name „Bambuti“, der einen Oberbegriff für vier Bevölkerungsgruppen darstellt, wird als Bezeichnung für eine vermeintlich homogene Gesellschaftsgruppe verwendet und ihre Lebensweise als „Jäger und Sammler“ wird benannt. Örtlich werden sie verallgemeinernd mit „in Afrika“⁶⁴⁹ lebend beschrieben. Als exotisch zu bezeichnen ist, dass hier über eine in der Steinzeit angesiedelte Lebensweise mehrerer Gesellschaftsgruppen aus Subsahara-Afrika berichtet wird, die zusammen ca. 50.000 Menschen ausmachen.⁶⁵⁰ Mit der Beschreibung und Hervorhebung dieser kleinen Gruppe wird hier eine eurozentrische und exotische Sichtweise vermittelt, bei der der Eindruck entstehen kann, dass diese auch heute in Subsahara-Afrika „exotische“ Lebensweise auf den größten Teil der dortigen Gesellschaften zu übertragen sei. Durch diese Undifferenziertheit und den fehlenden Vergleich mit anderen entschieden größeren Gesellschaften wie z. B. den Oromos in Äthiopien, die mehr als 25 Millionen ausmachen, wird dem Exotismus weiter Vorschub geleistet.

2, 7, 11, 12: „Am nächsten Tag unterrichtet Tatrit ihren Sohn Ibrahim. Er kommt aus den nahen Dünen gerannt, in denen er und seine Freunde mit getrockneten Kamelköteln Murmeln gespielt haben. Ibrahim hockt sich neben die Mutter auf den Boden und malt mit dem Finger dieselben Zeichen in den Sand wie sie. Er lernt die Schrift der Tuareg.“ (GL-8, 2006, S. 204 (5/6 Jg.))

In diesem Beispiel werden, wie häufig bei Akteuren/innen aus Subsahara-Afrika, wieder nur die Vornamen der Mutter und des Sohnes benannt. Es wird beschrieben, mit welchen Mitteln bzw. mit welchem Spielzeug der Sohn und seine Freunde spielen sowie auf welche Weise seine Mutter ihm das Schreiben beibringt. Die undifferenzierte Benennung von „Kamelköteln“ als Spielmaterial und das Schreibenlernen im „Sand“⁶⁵¹ leisten der exotischen und rückständigen Vorstellung Subsahara-Afrikas Vorschub.

1, 2, 7, 10, 11, 12: „Francis erzählt: ‚Wir leben bei unserer Urgroßmutter in einer kleinen Holzhütte am Rande des Regenwaldes. Sobald wir aus der Schule nach Hause kommen, schickt sie uns in den Wald, um Feuerholz zu sammeln. Wenn wir Fleisch essen wollen, bauen wir uns kleine Fallen aus Stöckchen, in denen wir kleine Tiere fangen. Inzwischen kenne ich mich mit den Pflanzen und Tieren im Regenwald ganz gut aus. Meine Uroma hat auch ein kleines Feld im Regenwald, wo sie Yams – unsere Süßkartoffel – anbaut.“ (E-22, 2005, S. 86 (7/8 Jg.); Francis, Bwando/Kamerun, 13-jähriger Junge)

649 Alles nach G-6, 2007, S. 43 (5/6 Jg.).

650 Enzyklo.de Deutsche Enzyklopädie; online im Internet: <http://www.enzyklo.de/Begriff/Mbuti> (Abruf: 10.10.2010); wissen.de <http://www.wissen.de/lexikon/bambuti> (Abruf: 14.06.2014); Universal-Lexikon; online im Internet: http://universal_lexikon.deacademic.com/288931/Pygm%C3%A4en (Abruf: 03.02.2012).

651 Alles nach GL-8, 2006, S. 204 (5/6 Jg.).

Der Name des zitierten Jungen (Francis, 13 Jahre, Bwando/Kamerun) wird genannt. Er beschreibt seinen Alltag, in dem der Regenwald eine wichtige Rolle spielt. Seine Handlungen im Regenwald und die dazu benutzten Begriffe wie „Holzhütte“, „Regenwald“, „Feuerholz“, „kleine Fallen aus Stöckchen“, „Tiere fangen“ und „Yams“ bzw. „Stüßkartoffel“ legen Schlussfolgerungen nahe, wie die des rückständigen Subsahara-Afrika. Auch erinnert die Darstellung an Kinder- und Bilderbücher, was u. a. durch die Verniedlichung von Begriffen wie Stock zu „Stöckchen“⁶⁵² unterstrichen wird. Durch solche Beschreibungen erhalten Lernende nicht die Möglichkeit, die Situation von Millionen subsaharafrikanischer Kinder und Jugendlicher, die in Städten leben, näher kennenzulernen. Damit entgeht ihnen die Chance zu erfahren, dass ihr eigenes Alltagsleben mit dem der Lernenden in Subsahara-Afrika vieles gemein hat. Lernende aus dem deutschsprachigen Raum können sich kaum mit denjenigen identifizieren, die nach der Schule in den Regenwald gehen, um sich als Jäger für sich und ihre Familien zu betätigen. Auch wird durch die undifferenzierte Art der Darstellung, wie und in welcher Weise Tiere gefangen werden, die später gegessen werden sollen, eine abstoßende und steinzeitlich-primitive Vorstellung von Subsahara-Afrikanern/innen vermittelt.

1.7.13 Sexistische Darstellungen

Erläuterungen zur Kategorie „sexistische Darstellungen“ sind bereits in Kap. III. 9.9 gemacht worden. Dazu finden sich die weit höchsten Ergebnisse in den Themenfeldern

- „Menschenrechte“ (13/1)

Mit Abstand folgen die Themenfelder

- „Landleben, Landwirtschaft und Umwelt“ (5).
- „Bildungswesen“ (2/1),
- „Kultur“ (1/1)
- Armut, Krisen und Katastrophen (1) und
- Gesundheitswesen/HIV/Aids (1).

Die Ursache dafür, dass Inhalte zu ‚sexistischen Darstellungen‘ am häufigsten in dem ersten oben genannten Themenfeld zu finden sind, liegt darin begründet, dass dort Grundrechte und klassische Rollenverteilungen behandelt werden, worin Mädchen bzw. Frauen aufgrund ihres Geschlechts benachteiligt werden oder zum Teil an ihnen Gewalt ausgeübt wird bis zur Lebensbedrohung, wie die Beschneidung der Mädchen. Dazu folgen sechs Beispiele:

1, 6, 7, 12: „Auf der Erde gibt es gegenwärtig drei Milliarden Mädchen und Frauen; zwei Drittel von ihnen leben in Entwicklungsländern. Sie tragen die Hauptlast bei der

652 Alles nach E-22, 2005, S. 86 (7/8 Jg.): Francis, Bwando/Kamerun, 13-jähriger Junge.

Ernährung der Familie: Frauen in Afrika stellen über 70 Prozent der landwirtschaftlichen Güter her.“ (GL-7, 2001, S. 142 (7/8 Jg.))

Es werden Zahlen genannt und eine Prozentangabe gemacht, jedoch ohne dass Quellen angegeben werden. Der Begriff „Entwicklungsländer“ wird verwendet, ohne dass er in Anführungszeichen gesetzt ist. Es wird undifferenziert zu Aufgaben von Mädchen und Frauen in Ländern des Südens im Vergleich zu Männern berichtet und ein verallgemeinerndes Beispiel aus der Landwirtschaft in „Afrika“⁶⁵³ gegeben. Dies macht zum einen die Bedeutung der Arbeit von Frauen für ihre Gesellschaftsgruppen deutlich; andererseits bleibt unerwähnt, welche Rolle ihnen zugeschrieben wird. Ohne diese Erklärung lässt dies auf eine Ungleichbehandlung von Frauen schließen.

2, 4, 6, 7, 10, 11, 13: „Die Frauen sind von den Männern abhängig. Sie können ihr Sexualeben nicht selbst bestimmen.“ (E-24, 2008, S. 165 (7/8 Jg.))

Hier wird undifferenziert vom Sexualeben „[der] Frauen“⁶⁵⁴ in Subsahara-Afrika geschrieben. Die Quelle der Information bleibt unerwähnt. Durch diese Art der Darstellung wird die vermeintliche Vorstellung der unmündigen und stets im Sinne vom Sexobjekt als „Freiwild“ zu betrachtenden Subsahara-Afrikanerinnen vermittelt. Ebenso vermittelt diese Text-Sinneinheit, dass es sich um ein rein subsahara-afrikanisches Problem handelt, während dies ein weltweit bestehendes Problem patriarchalisch dominierter Gesellschaften ist.

2, 6, 7, 11, 13: „dass das Unrecht geschlechtsspezifischer Menschenrechtsverletzungen gegen Frauen jedoch langsam tiefer in das Bewusstsein der Öffentlichkeit dringt, zeigt das Beispiel der Proteste gegen die Genitalverstümmelung. Die gefährliche Beschneidungspraxis afrikanischer Völker war bis vor einigen Jahren einer breiten Öffentlichkeit in Deutschland noch unbekannt.“ (P-18, 2005, S. 318 (9/10 Jg.): Anett Krimke, Nette Russinnen suchen, in: Das Parlament Nr. 31/32 v. 28.7./4.8.2000, S. 16)

Es wird über die deutsche öffentliche Wahrnehmung der Genitalverstümmelung von Mädchen in „Afrika“⁶⁵⁵ gesprochen. Es bleibt undifferenziert, in welchen Ländern Afrikas, Regionen oder bei welchen Bevölkerungsgruppen es praktiziert wird. Ebenso wird nicht erwähnt, ob und wie in „Afrika selbst“ die Problematik behandelt wird sowie welche Aktivitäten und evtl. auch Erfolge es dort im Kampf gegen die Genitalverstümmelung gibt. Im Gesamttext wird ausschließlich erwähnt, dass die Vereinten Nationen, die Weltgesundheitsorganisation und UNICEF diese Praxis verurteilen. Damit wird subtil eine tradierte stereotype Vorstellung vom mangelnden Problembewusstsein in Bezug auf geschlechtsbezogene Verletzung von Frauenrechten bzw. Menschenrechten in Ländern „Afrikas“ vermittelt.

653 Alles nach GL-7, 2001, S. 142 (7/8 Jg.).

654 E-24, 2008, S. 165 (7/8 Jg.).

655 P-18, 2005, S. 318 (9/10 Jg.): Anett Krimke, Nette Russinnen suchen ..., in: Das Parlament Nr. 31/32 v. 28.7./4.8.2000, S. 16.

2, 6, 7, 11, 12, 13: „In dem kleinen Dorf Bapé in Kamerun ist der Abwasch die Aufgabe der Mädchen. Sarah und Susanna gehen jeden Tag zum Fluss, um dort die großen Schüsseln und die bunten Emailleteller zu spülen. Sie können das schon gut, obwohl sie erst vier und acht Jahre alt sind. Manchmal plantschen und spritzen sie anschließend noch im Fluss herum, bis die Mutter ruft: ‚Sarah, Susanna, wo bleibt ihr denn; ihr müsst mir beim Schälen der Erdnüsse helfen!‘ Dann packen sie ihre Schüsseln und Teller zusammen und schimpfen leise: ‚Immer wir!‘ Und die Jungen dürfen den ganzen Nachmittag herumtoben! Das ist ungerecht.“ (P-10, 2007, S. 225 (5/6 Jg.))

Der Name der Mädchen, ihr Alter, Herkunftsort und -land werden genannt sowie ihre tägliche Aufgabe im Haushalt beschrieben. Unerwähnt bleibt, wie die europäisch und biblisch geprägte Namensgebung (Sarah/Susanna) der beiden Mädchen zu erklären ist. Es lässt die Vermutung zu, dass durch diese Namen eine Nähe und damit eine leichtere Identifizierbarkeit erzeugt werden soll. Neben der Mutter werden die beiden Mädchen zitiert, die ihren Ärger über die Jungen zum Ausdruck bringen. Dieses Beispiel, das auf eine ungerechte Behandlung bei der Erziehung von Mädchen im Vergleich zu Jungen hinweist, steht, wenn auch nicht explizit benannt, stellvertretend für Länder Subsahara-Afrikas. Korrekt betrachtet geht es hier um eine kulturell ausgeübte Aufgabenteilung für Mädchen und Jungen. Im Gegensatz dazu übernehmen in der Regel Jungen bereits als Kinder andere Aufgaben, vor allem in ländlichen Regionen, wie das Hüten von Tieren, das Helfen bei der Beackerung von Feldern oder Straßenhandel im städtischen Bereich. Vermittelt wird mit dieser Text-Sinneinheit, dass die klassischen Rollenverteilungen scheinbar langfristig nicht infrage zu stellen sind.

2, 6, 7, 10, 11, 13: „Mittags gibt es Injara (Fladenbrot) mit Wat (eine Art Eintopf aus Gemüse und Eiern). Seit ich hier bin, essen wir das schon zum dritten Mal. Zuerst essen die Männer, dann die Frauen.“ (GL-8, 2006, S. 112 (5/6 Jg.): Shawn G. Henry, amerikanischer Fotograf)

Zur Benennung des Essens werden die äthiopischen Begriffe „Injara“ und „Wat“⁶⁵⁶ genommen. Es wird auf das Essverhalten einer auf dem Land lebenden Familie und auf ungleiche Rechte zwischen Männern und Frauen hingewiesen. Da keine näheren Ausführungen für dieses Vorgehen gemacht werden und der Bericht auf einer subjektiven Erfahrung eines Einzelnen beruht, ist dies kritisch zu betrachten. Das gilt ebenso für die Tatsache, dass nicht darauf verwiesen wird, dass es dieses Ungleichgewicht an Rechten auch in anderen Gesellschaften gibt, was Sichtweisen von ungerechter Behandlung gegenüber Frauen in Gesellschaften wie in Äthiopien bzw. in Subsahara-Afrika entwickelt bzw. verstärkt. Beispielsweise spiegeln die in der äthiopischen Kultur nach außen bestehenden Rollenbilder nicht zwangsläufig die Rollen-Realität in den Familien und der Gesellschaft wider. Oft sind es Frauen, die den Großteil der Arbeit verrichten und die Geldgeschäfte der Familie regeln.

656 Alles nach GL-8, 2006, S. 112 (5/6 Jg.): Shawn G. Henry, US-amerikanischer Fotograf.

1, 4, 6, 7, 13: „Aber es ist nicht nur die Armut, die die Kinder nach wenigen Jahren Grundschule auf die Felder oder an den Herd treibt. Schuld daran ist auch die Tradition. [...] Für die Menschen auf dem Land ist es noch immer ‚Verschwendung und Zeitvergeudung, Mädchen zur Schule zu schicken‘, sagt Bildungsministerin Suzanne Aho. Viele Ältere würden argumentieren, dass ‚alle Mädchen doch früher oder später einen Mann fänden, den sie dann heiraten würden‘“ (P-12, 2007, S. 157 (5/6 Jg.): Panorama-Fernsehbericht vom 12.5.2006, www.world.de (Abruf: 28.12.2006))

Die aus Togo stammende Sprecherin wird mit vollem Namen⁶⁵⁷ und ihrem Amt genannt. Bei ihrer Darstellung der Situation von auf dem Lande lebenden Mädchen benutzt sie vermeintlich den Begriff „Herd“⁶⁵⁸, welcher stellvertretend für die Küchenarbeit stehen soll. Die Benutzung dieses Begriffs ihrerseits erscheint unwahrscheinlich, da meist in subsahara-afrikanischen Dörfern auf offenem Feuer und nicht auf einem „Herd“ gekocht wird. Sie schildert die Benachteiligungen durch kulturelle Zwänge für im Grundschulalter seiende und auf dem Land lebende Mädchen, was auf ihr Geschlecht zurückgeführt wird. Dieses Beispiel ermöglicht Auseinandersetzungen hinsichtlich der Bedeutung von Bildung für Menschen in unterschiedlichen Lebensverhältnissen. Wägt man die Verwendung tendenziell bewertender gegenüber der Verwendung neutraler oder positiver Aspekte gegenüber dem Thema Subsahara-Afrika ab, so fällt das Übergewicht abwertender Gesichtspunkte auf.

Nachfolgend wird am Beispiel des Themenfeldes „Kolonialismus“, eines Themas, das, wie in diesem Kapitel in 1.5 (Tab. 9) aufgezeigt, insbesondere in Geschichtsschul- bzw. Gesellschaftslehrebüchern Behandlung findet, beschrieben, worin die kritischen Aspekte unter Berücksichtigung der in Kap. III. 8 und 9 dargestellten Kategorien und Kriterien liegen.

2 Lücken in den Schulbüchern – am Beispiel des Themenfeldes „Kolonialismus“

Das Themenfeld „Kolonialismus“ wurde gewählt, da es besondere Relevanz für die noch immer bestehenden ethno-/eurozentrischen Sichtweisen gegenüber Subsahara-Afrika besitzt. Diese Sichtweisen spiegeln sich in fast allen Themenfeldern und somit in nahezu allen Schulbüchern zu Subsahara-Afrika wider. Sie zeigen sich u. a. in der Verwendung kolonial geprägter Begriffe und undifferenzierter sowie problembehafteter Darstellungen. Eine ethno-/eurozentrische Perspektive zeigt sich auch darin, dass in den Schulbuchtexten zum Kolonialismus Subsahara-Afrikaner/innen eher in der Anonymität vorkom-

657 Auch hier trägt die Sprecherin einen europäischen Vornamen.

658 P-12, 2007, S. 157 (5/6 Jg.): Panorama-Fernsehbericht vom 12.5.2006, www.world.de (Abruf: 28.12.2006).

men, während Europäer/innen genauer beschrieben und zitiert werden. Dies wird darin deutlich, dass Subsahara-Afrikaner/innen als Akteure/innen in 5 % der entsprechenden Text-Sinneinheiten vorhanden sind, der Anteil der Europäer/innen jedoch bei 89 % liegt.

Begleitend zum Thema Kolonialismus werden die Themenbereiche der vorislamischen und voreuropäischen Zeit sowie verwandte Themen „islamisch-arabische und europäische Versklavung“ sowie „Neokolonialismus“ berücksichtigt.

2.1 *Voreuropäische Geschichte*

Für die Region von Subsahara-Afrika wäre es von Bedeutung, die frühe Zeit vor den arabisch-muslimischen Invasoren und Menschenjägern (vor dem 7. Jahrhundert) zu behandeln. Eine Vermittlung dieser geschichtlichen Zeiten in den Schulbüchern ist – wenn auch nur in Grundzügen – eine Voraussetzung, um sich vom gängigen ethno-/eurozentrischen Blick und den sich daraus ergebenden Stereotypen und Vorurteilen zu lösen und die Gesellschaften von Subsahara-Afrika als politisch, ökonomisch sowie kulturell unabhängig agierend wahrzunehmen. So veranlasste im 13. Jahrhundert z. B. König Soundiata Keita, der auf dem Gebiet des heutigen Mali sein Reich hatte, die Charta und den Eid von Mandén, die zum UNESCO-Weltkulturerbe gehören. Die Charta verkündete die Gleichheit aller Menschen und war demokratischer als die in England im Jahr 1215 beschlossene Magna Charta.⁶⁵⁹ Das große Songhai-Reich (ebenfalls überwiegend auf dem Gebiet des heutigen Mali) hatte auf der Höhe seiner Macht zwischen dem 15. und 17. Jh. allein in der Stadt Timbuktu 180 Schulen. An der Universität von Sankore beschäftigten sich Schwarze und weiße Wissenschaftler u. a. mit Bereichen der Literatur, Naturwissenschaften, Jura, Gesundheitslehre und Diplomatie. So trugen Forscher aus dem Songhai-Reich ihre Erkenntnisse bis nach Süd-Europa. Dieses Reich hatte eine Regierung, die teilweise aus gewählten Funktionsträgern bestand. Es gab eine Berufarmee, die im ganzen Land einsetzbar war. Die Ökonomie bestand aus Handel, Vieh- und Landwirtschaft. Der Fernhandel brachte Songhai große Gewinne.⁶⁶⁰

Der arabisch-islamische Handel mit Versklavten (7.–20. Jahrhundert), der nach Schätzungen zur Versklavung von mehr als 17 Millionen Menschen von Subsahara-Afrika führte, findet in den Schulbüchern keinerlei Beachtung. Damit wird ein wesentlicher Aspekt der Geschichte Subsahara-Afrikas unterschlagen. Zumindest Hinweise darauf sollten sich finden. Auf diese Weise könnten Lernende die vielfältige Ausbeutung und Unterdrückung der Gesell-

659 Widmann, in: Frankfurter Rundschau; online im Internet: <http://www.fr.de/kultur/theater/charta-von-manden-kein-mensch-soll-sklave-sein-a-1068178> (Abruf: 01.04.2011).

660 Finzsch/Horton/Horton, 1999, S. 23 f.

schaften von Subsahara-Afrika erfahren und die Schwierigkeiten von Entwicklung auf der Basis dieser historischen Ereignisse reflektieren. Dies wäre von Bedeutung, da damit u. a. aufgezeigt werden könnte, dass Versklavung nicht nur von europäischer Seite praktiziert wurde.

2.2 *Europäischer Handel mit Versklavten*

Bezogen auf das transatlantische Geschäft mit Menschen⁶⁶¹ besteht historisch Uneinigkeit über die Anzahl der versklavten Subsahara-Afrikaner/innen, die in die neuen Kolonien verschleppt wurden, sodass nach wie vor unterschiedliche Angaben vorzufinden sind.⁶⁶² Das gilt auch für die Schulbücher. Einzig wird in einem Erdkundeschulbuch angegeben, dass das erste Schiff mit Versklavten 1510 in Richtung Amerikas segelte. Weiter wird darin von „20 Millionen“ Versklavten gesprochen.⁶⁶³ Wie bereits oben beschrieben, wird in einem Geschichtsschulbuch, von 1,5 Millionen berichtet.⁶⁶⁴ Unklar bleibt in beiden Fällen, aus welchen Quellen die Zahlen übernommen wurden. Die meisten Schätzungen liegen in der Regel höher als 10 Millionen⁶⁶⁵, in manchen Fällen bis zu 50 Millionen, wenn auch diejenigen mitgezählt werden, die im Zuge der Überfahrt oder bei Auseinandersetzungen mit den Menschenhändlern ums Leben kamen.⁶⁶⁶ Festzuhalten gilt, dass jede Schätzung unter 10 Millionen als unwissenschaftlich und euphemistisch zu betrachten ist.⁶⁶⁷

Kritisch zu betrachten ist, dass der Begriff „Dreieckshandel“⁶⁶⁸ in den Schulbüchern nur einmal auftaucht – ein Begriff, dessen Inhalt für die Geschichte des transatlantischen Geschäfts mit Menschen steht. Darunter wird der „Handel“ mit Waren und Menschen zwischen Europa, Subsahara-Afrika sowie Nord- und Süd-Amerika vom 16. bis zum 19. Jahrhundert verstanden. Entgegen weitverbreiteten Anschauungen waren auch Deutsche am transatlantischen Geschäft mit Menschen beteiligt.⁶⁶⁹ Es wurden drei Stationen des Handels geschaffen, die einen Kreislauf bildeten. Dabei wurden in Europa hergestellte Waren wie Textilien, Werkzeuge oder Glaswaren nach Subsahara-Afrika exportiert, mit denen Männer, Frauen und Kinder gekauft bzw. getauscht

661 Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden, 2015, S. 44.

662 Meissner/Mücke/Weber, 2008, 46 ff.

663 E-22, 2005, S. 78 (7/8 Jg.).

664 G-3, 2008, S. 35 (7/8 Jg.).

665 Wood/Zehner, 2010, S. 59 ff.

666 Arndt, in: Arndt, 2006, S. 38; Klett Verlag; online im Internet: <https://www.klett.de/alias/1038165> (Abruf: 01.02.2015); Fenffe, in: Planet Wissen; online im Internet: http://www.planet-wissen.de/politik_geschichte/menschenrechte/sklaverei/portraet_sklavenhandel_amerika.jsp (Abruf: 04.10.2015); Soyinka, 2001, S. 52.

667 Borries, 1992, S. 96.

668 GL-7, 2001, S. 206 (7/8 Jg.).

669 Arndt, in: Arndt, 2006, S. 38.

wurden, die zuvor für diesen Zweck versklavt worden waren. Diese wurden in die neuen Kolonien Süd- und Nord-Amerikas verschleppt. Dort wurden sie gegen koloniale Rohstoffe wie Baumwolle, Zucker oder Tabak verkauft, die andere Versklavte vor ihnen auf den Plantagen der Halter/innen von Versklavten produziert hatten. Die Rohstoffe wurden nach Europa transportiert. Dies führte zur beschleunigten Entstehung von Industrien und Arbeitsplätzen. Diese wirtschaftliche Entwicklung innerhalb der drei Kontinente wird auch als der Beginn der Globalisierung verstanden.⁶⁷⁰ Die geschichtliche Tatsache, dass der wirtschaftliche und technologische Vorsprung und damit der heutige Wohlstand ihre Basis u. a. in der Versklavung und den kolonialen Eroberungen hatten und haben, scheint im allgemeinen Bewusstsein der europäischen und nordamerikanischen Gesellschaften kaum präsent zu sein. Für Lernende wäre es wichtig, diesen Zusammenhang, den keines der Schulbücher darstellt, zu erfahren. Dadurch bekämen sie die Möglichkeit, sich mit der Vergangenheit Europas und der USA auseinanderzusetzen und zu verstehen, welche historische Verantwortung sich für die heutige gesellschaftliche und politische Situation herleiten lässt. Zum gründlichen Verständnis dieses Menschheitsverbrechens gehört die Tatsache, dass ebenso einzelne Menschen, Gruppen oder Königreiche aus Gebieten Subsahara-Afrikas beim Funktionieren des Handels mit Versklavten teils aktiv in eigener Sache, teils als Kollaborateure/innen der europäischen Menschenhändler mitgewirkt haben.⁶⁷¹ Somit würden Lernende vermittelt bekommen, dass Subsahara-Afrikaner/innen nicht nur Opfer der Versklavung, sondern auch Täter/innen und Mittäter/innen waren. Diese Aufarbeitung könnte neue Dimensionen von Reflexion über und Infragestellen von eingefahrenen Denkrichtungen eröffnen.

Ebenso ist es für Lernende für eine Auseinandersetzung von Bedeutung, dass sie erfahren, dass Christoph Kolumbus (1451–1506), der immer noch als großer Entdecker und als eine der wichtigsten Persönlichkeiten der Weltgeschichte gilt, am subsahara-afrikanischen Handel mit Versklavten verdient hat.⁶⁷²

In einigen der Text-Sinneinheiten⁶⁷³ sind Hinweise darauf zu sehen, dass zielgerichtet Bevölkerungsgruppen nach ihrer Nützlichkeit für die Arbeit mit Versklavten ausgewählt wurden. Große Teile der indigenen Gesellschaften in Lateinamerika ertrugen diese Lebensweise nicht und starben in der Versklavung. Daher wurden Menschen aus Gebieten Subsahara-Afrikas dorthin verschleppt, und der Handel mit ihnen wurde massiv ausgebaut. Nur in zwei Text-Sinneinheiten⁶⁷⁴ werden auch Frauen und Kinder erwähnt, die versklavt wurden. Problematisch ist die generelle Verwendung des männlichen Plurals der

670 Wendt, 2007, S. 164.

671 Soyinka, 2001, S. 93 u. 95.

672 Finzsch/Horton/Horton, 1999, S. 35.

673 G-1, 2005, S. 74 u. 90 (7/8 Jg.) u. G-3, 2008, S. 35 (7/8 Jg.).

674 G-1, 2005, S. 74 u. 90 (7/8 Jg.).

„Sklaven“ in fast allen Textbeispielen. Dies suggeriert, dass es sich hauptsächlich um männliche Versklavten handelte. Tatsache ist jedoch, dass sowohl Frauen als auch Kinder beiderlei Geschlechts in starkem Umfang ebenfalls versklavt wurden. Neben Hinweisen auf Schläge, Auspeitschungen und brutale Unterdrückung finden sich nur wenige Berichte über Vergewaltigungen und sexuelle Ausbeutung. Dass dies kaum zum Thema gemacht wird, ist als ein großes Defizit zu bezeichnen. Damit werden millionenfache Vergewaltigungen subsahara-afrikanischer Kinder, Frauen und Männer durch Halter von Versklavten sowie durch „Missionare“⁶⁷⁵ und später durch Kolonialisten nach wie vor verschwiegen.

Es fällt auf, dass in keiner der Text-Sinneinheiten – und auch in übrigen Publikationen wenig – das Thema Versklavung behandelt wird.

2.2.1 Kirche und Versklavung

Ebenso ist zu bemerken, dass nicht behandelt wird, dass vor allem die Institution katholische Kirche einst mit zu den größten Haltern von Versklavten und Förderern der Versklavung zählte. In keinem der Schulbücher wird erwähnt, dass z. B. am 18.06.1452 Papst Nikolaus V in seiner Bulle „Divino amore communiti“ („Aus göttlicher Liebe zur Gemeinschaft“) dem portugiesischen König seinen „Segen“ dafür gab, die Länder der sogenannten „Heiden“, mit denen u. a. die Regionen des Subsahara-Afrika gemeint waren,

„[...] zu erobern, ihre Bewohner zu vertreiben, zu unterjochen und in ewige Knechtschaft zu zwingen“⁶⁷⁶.

Dieser „Segen“ sollte das Gewissen der Menschenjäger und -halter entlasten, sodass sie skrupellos vorgehen konnten.⁶⁷⁷ Es ist darauf hinzuweisen, dass insbesondere die Institution der damaligen katholischen Kirche sich massiv dafür eingesetzt hat, die Versklavung zu erhalten. Dieser wichtige geschichtliche Inhalt wird in den Schulbüchern nicht behandelt.

In Bezug auf die Versklavung ist zu vermerken, dass in England und in den USA zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine Bewegung zur Abschaffung der Versklavung (Abolitionismus) entstand, deren geistige Grundlagen aufklärerische und christliche Überzeugungen waren, obwohl auch sie die Versklavten nicht als ebenbürtige Menschen sahen. Keinerlei kirchlichen Widerstand gab es jedoch gegen den Kolonialismus; vielmehr erfüllten Missionare/innen die Aufgabe der Herrschaftssicherung, indem sie einerseits eine möglichst weitgehende seelische Unterjochung der Kolonisierten betrieben und sich andererseits innerhalb der Kolonialmacht ideologisch darum bemühten, eine Akzep-

675 Johnson, 2008, S. 23.

676 Othegraven, 1986, S. 101.

677 A.a.O., S. 101 f.

tanz des Kolonialismus zu schaffen.⁶⁷⁸ Dies gilt ebenso für die sich anschließenden heutigen neokolonialen Ausbeutungen. Diese historischen und gesellschaftlichen Zusammenhänge aufzuzeigen, gehört untrennbar zu einem Schulbuch dazu, das dazu dienen soll, interkulturelles Lernen zu ermöglichen und einen Beitrag zur Völkerverständigung und zu einer friedlichen pluralistischen Gesellschaft zu leisten.

2.2.2 Widerstand von Versklavten

Ein wichtiges Thema, das ebenso keine Erwähnung findet, ist der Widerstand von Subsahara-Afrikanern/innen gegen ihre Versklavung. Dieser hatte vielfältige Formen. Dazu gehörte, dass sich Subsahara-Afrikaner/innen, sei es als Einzelpersonen, Gruppen oder als Gesellschaften, gegen ihre Versklavung gewehrt haben. Nach Gefangennahme gab es vielfältige Formen von Widerstand: Meutereien bei der Schiffsüberfahrt,⁶⁷⁹ Vortäuschen von Krankheiten, absichtlich langsames und schlechtes Arbeiten, Sabotageaktionen oder Tötungen von Haltern/innen von Versklavten und Aufsehern/innen von Versklavten⁶⁸⁰, Einüben von Kampfmethoden für den Widerstand in Form von Tänzen, wie am Beispiel von Capoeira im heutigen Brasilien zu sehen.⁶⁸¹ Auch gehörten hierzu der Widerstand von Versklavten wie der von dem Prediger Nat Turner (1800-1831) 1831 in den USA angeführte.⁶⁸² Ähnlich fanden in Mittel- und Südamerika zahlreiche Aufstände von Versklavten statt, die zum Teil zu Gründungen von selbstständigen Gemeinwesen ehemaliger Versklavter führten. Der historisch bedeutendste Widerstand von Versklavten war die erfolgreiche Revolution im Jahre 1804 in Haiti.⁶⁸³ Dadurch, dass Lernende diese Inhalte nicht vermittelt bekommen, kann der Eindruck entstehen bzw. sich verfestigen, als seien versklavte Subsahara-Afrikaner/innen passiv gewesen. Nat Turner hingegen war ein entlaufener Versklavter in den USA, der für Widerstand und Ungehorsam stand und steht, was dem eben beschriebenen Vorurteil und Stereotyp widerspricht. Möchte man Lernende dazu bringen, das Vorurteil und

678 Harding, 2013, S. 15; Krems, 2002, S. 97 f., in: Westfälische Wilhelm Universität Münster; online im Internet: http://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/7690573c-8e57-4a7b-8a7a-af8259fa0e05/07_kapitel_3_afrikabilder.pdf (Abruf: 06.10.2012).

679 Finzsch/Horton/Horton, 1999, S. 40.

680 A.a.O., S. 87 u. 222 ff.

681 Peters, in: *aventinus Studentische Publikationsplattform Geschichte*; Nr. 27 [27.05.2011], *Perspektivräume* Jg. 1 (2010), H. 2, S. 52-77; online im Internet: http://www.aventinus-online.de/varia/aussereuropaeische-geschichte/art/Formen_des_Skla/html/ca/4b5e04906fbbbd582ea2167c75403174/indexee27.html?tx_mediadb_pi1%5BmaxItems%5D=10 (Abruf 10.11.2014).

682 Adams, 2009, S. 81 f. u. Finzsch/Horton/Horton, 1999, S. 224.

683 Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH; online im Internet: <http://liportal.giz.de/haiti/geschichte-staat/> (Abruf: 15.07.2015); Mbembe, 2014, S. 38f.

Stereotyp infrage zu stellen, müssten sie über solche Persönlichkeiten und Ereignisse informiert werden. Ebenso ist kaum bekannt, dass in dem Sezessionskrieg um die Abschaffung der Versklavung aufseiten der Nordstaaten 180 000 Schwarze Soldaten kämpften, von denen 50 000 entflohenen Versklavten waren.⁶⁸⁴

Ebenfalls ist zu kritisieren, dass nur in einem Geschichtsschulbuch die vorgebrachten ideologischen Legitimationen für die Versklavung von Millionen Subsahara-Afrikanern/innen beschrieben werden.⁶⁸⁵

2.3 *Kolonialismus*

Ähnliche Aspekte wie bei der Versklavung gelten auch für den Kolonialismus und die heutige Form des Neokolonialismus. Bei den europäischen Nachkommen der ehemaligen Halter/innen von Versklavten und Kolonialherren existiert weitgehend bis heute ein noch immer verbreitetes Vorurteil und Stereotyp, nämlich die zur Rechtfertigung der Versklavung und der kolonialen Ausbeutung erfundene Vorstellung des faulen – insbesondere männlichen – Subsahara-Afrikaners.⁶⁸⁶ Der entscheidende Zusammenhang zwischen der Ausbreitung der Kolonialherrschaft und der entsprechend immer stärkeren Verbreitung und Intensivierung der zu ihrer Legitimation herangezogenen rassistischen Ideologie wird nur in einem Geschichtsschulbuch⁶⁸⁷, und auch dort nur knapp, erwähnt. In diesem ist mit dem 18. und 19. Jahrhundert der Beginn des Rassismus terminiert, obgleich schon in früheren Jahrhunderten rassistisch begründete Versklavungen und koloniale Eroberungen stattgefunden haben.

2.3.1 Kolonialer „Landerwerb“

Förderlich für das bessere Verstehen des kolonialen „Landerwerbs“ ist, dass u. a. der deutsche Kolonialist Carl Peters zitiert wird, der seine betrügerische und brutale Vorgehensweise zum „Landerwerb“ darstellt.⁶⁸⁸ Damit wird auf direkte Weise vermittelt, mit welcher ungerechter und unmenschlicher Härte deutsche Kolonialisten gegen subsahara-afrikanische Gesellschaftsgruppen vorgegangen sind. Es wird nicht erwähnt, wie die Verträge ausgesehen haben, in welcher Sprache sie formuliert waren und welche Rechtsgültigkeit sie besitzen konnten. Da die Verträge in deutscher Sprache – und dazu in „Juristendeutsch“ – verfasst waren, konnten sie von Menschen aus Subsahara-Afrika nicht verstanden werden. Diese Verträge wurden u. a. dem Reichskanzler Otto

684 Finzsch/Horton/Horton, 1999, S. 300 f.

685 G-3, 2008, S. 35 (7/8 Jg.).

686 Poenicke, in: Dziak-Mahler, 2004, S. 2.

687 G-3, 2008, S. 192 (7/8 Jg.).

688 G-1, 2005, S. 195 (7/8 Jg.).

von Bismarck (1815–1898) zum Erhalt von „Schutzbriefen“ vorgelegt. Er bezeichnete sie als „ein Stück Papier mit Negerkreuzen darunter“⁶⁸⁹.

2.3.2 Kolonialsprache

Sprache und sprachliche Begriffe waren ein wichtiger Bestandteil der kolonialen Eroberungen und Herrschaftsausübung. Hierin wurden die grundlegend ethno-/eurozentrische Sicht und das Selbstbild von Europäern/innen deutlich. In einem Schulbuch⁶⁹⁰ wird dies besonders klar. Dort finden sich – bezogen auf die spätere Eroberung, Ausbeutung und Unterdrückung auf dem Staatsgebiet der heutigen DR Kongo durch den belgischen König Leopold II (1835–1909) – Begriffe und Formulierungen wie „Verwaltung“, „einigte man sich“ oder „überlassen“⁶⁹¹, ohne dass diese in Anführungszeichen gesetzt werden. Diese Sprache wirkt kaufmännisch technokratisch. Damit wird subtil ein selbstverständlicher Herrschaftsanspruch formuliert. Dieser gipfelte in der Ermordung von über 10 Millionen Menschen auf dem heutigen Gebiet der DR Kongo – ein Genozid, der von belgischer Seite nach wie vor als solcher nicht definiert wird und der in diesem Ausmaß bis in die Gegenwart für Subsahara-Afrika einmalig ist.

Ein in mehrere Richtungen interpretierbarer Begriff ist derjenige der „Entdeckung“. Zum einen werden „Entdecker“ als mutige, wissensbegierige und heldenhafte Reisende betrachtet, die Flüsse, Gebirge und fremde Völker erkunden und registrieren, die vor ihnen noch kein anderer „zivilisierter“ Mensch gesehen hat. Zum anderen enthält der Begriff einen umfassenden Besitzanspruch gegenüber „entdeckten“ Regionen und Menschen.⁶⁹²

Es werden koloniale Begriffe wie z. B. „Häuptling“⁶⁹³ weiterhin verwendet. Mit diesem Begriff zeigten die europäischen Kolonialherren, dass sie nicht bereit waren, sich genauer mit den gesellschaftlichen Strukturen und Hierarchien in einem subsahara-afrikanischen Land zu beschäftigen. Bei diesen Begriffen gibt es zum einen die Ausdrücke, die geschaffen wurden, um die Kolonisierten zu diskriminieren und ihnen ihr vollständiges Menschsein abzuspüren, wie z. B. „Stämme“ und „Häuptlinge“. Zudem finden sich Begriffe, mit denen die Kolonialisten in ein neutrales bis positives Licht gestellt werden sollten, wie „Siedler“⁶⁹⁴, „Kaufleute“⁶⁹⁵ und „Handelsniederlassungen“⁶⁹⁶ u. Ä. Ferner finden sich Worte, mit denen das Menschheitsverbrechen der kolonia-

689 Wesseling, 1999, S. 120.

690 G-1, 2005, S. 190 (7/8 Jg.).

691 Alles nach ebd.

692 Stein, in: Stein, 1984, S. 10.

693 GL-9, 2008, S. 80 (9/10 Jg.).

694 P-14, 2009, S. 316 (7/8 Jg.).

695 GL-7, 2001, S. 206 (7/8 Jg.).

696 E-22, 2005, S. 78 (7/8 Jg.).

len Unterwerfung verharmlost bis legitimiert wird, wie z. B. „Erwerb“, „Verwaltungskosten“, „Missionierung“ und „Expedition“.

2.3.3 Kolonisierte und ihre Handlungsmöglichkeiten

Die im Zuge des Kolonialismus unterworfenen Menschen hatten in Teilen Handlungsmöglichkeiten. Ihr Verhaltensradius reichte von einer Unterstützung der Kolonialherrschaft über ihr Akzeptieren und ihr Erdulden bis hin zu individuellem und kollektivem passiven und aktiven Widerstand.⁶⁹⁷ Um einen vielfältigen Eindruck vom Widerstand und der Kollaboration von Menschen aus Ländern Subsahara-Afrikas zu vermitteln, reicht die alleinige Beschreibung des Verhaltens von nur zwei Völkern, namentlich die der Herero und Nama im damaligen Deutsch-Südwest-Afrika (Namibia), nicht aus. Es wird nicht weit genug gefächert vermittelt, wie das Unterjochungssystem der Kolonialherren funktionierte. Wie in jedem diktatorischen System gab es auf der Seite der Unterworfenen eine breite Palette an Verhaltensweisen – von der Kollaboration bis zum Widerstand. Ein Teil der Subsahara-Afrikaner/innen trug zur Aufrechterhaltung der Kolonialherrschaft bei, indem sie in der Kolonialverwaltung arbeiteten oder in der Kolonialarmee dienten.

2.3.4 Widerstand gegen den Kolonialismus

Einige Gesellschaften wie z. B. die Zulus in Südafrika konnten sich gegen die koloniale Eroberung lange zur Wehr setzen. Einige Regionen konnten niemals vollständig erobert werden. Äthiopien z. B. konnte als ganzes Land seine Unabhängigkeit gegen alle kolonialen Angriffe behaupten.⁶⁹⁸ Poenicke betont den Aspekt des Widerstands wie folgt:

„Trotzdem sind Darstellungen dieser Zeiten verfälscht, wenn sie diese Komponente nicht in gebührendem Maße behandeln, denn es hat, trotz Kollaboration und Unterordnung, zu jeder Zeit ebenso aktiven und passiven, je nach Situation sehr erfolgreichen oder erfolglosen Widerstand gegeben; Afrikaner waren, auch in diesen Zeiten, niemals nur Opfer, sondern immer auch Akteure. Alleine dies zu zeigen würde reichen, um das falsche aber besonders verbreitete Bild der passiven Afrikaner zu widerlegen.“⁶⁹⁹

Der Schweizer Historiker Mattioli gibt die folgende Begründung für die eurozentrischen Darstellungen der Geschichte:

„Die Europäer messen sehr schnell mit unterschiedlichen Ellen, wenn es um Ereignisse in Weltgegenden geht, die in unserer Hierarchie der Aufmerksamkeit als peripher gelten. Katastrophen in der Dritten Welt berühren sie bis heute nicht in gleicher Weise wie Schicksalsschläge in unseren Breiten. Ein Toter ist nicht immer ein erinnerungswürdiger

697 Harding, 2013, S. 76 ff.

698 Mattioli, in: Kollmer/Mückusch, 2007, S. 69 ff.

699 Ponicke, 1995, S. 354.

Toter – dies gilt für die Geschichte der europäischen Expansion in ganz besonderer Weise.⁷⁰⁰

In den Schulbüchern wird nur der Kampf der Herero gegen die deutschen Kolonialherren (1904–1908) ausführlicher beschrieben, dort aber relativ gründlich. Dennoch gibt es Lücken. So wird kein Herero-Führer, wie z. B. der von 1904 bis 1908 herrschende Herero-Anführer Jakobus Morenga (1875–1907), welcher in die Geschichte als „Schwarzer Napoleon“ und als erster moderner Guerillakämpfer eingegangen ist,⁷⁰¹ weder vorgestellt noch benannt. Ebenso bleibt unerwähnt, dass Hendrik Witbooi (1830–1905), der in einigen Text-Sinneinheiten zu Wort kommt und dort als „Häuptling“ bezeichnet wird und 1904 die Nama auf Seiten der Herero in den Krieg führte, heute ein Nationalheld ist und auf allen namibischen Geldscheinen abgebildet ist.⁷⁰² Im Jahr 2005 wurden seine Tagebücher in die Liste des „Memory of the World“ (Weltdokumenterbe) der UNESCO aufgenommen.⁷⁰³ Das Wissen um historisch bedeutende Freiheitskämpfer/innen kann einerseits entscheidend für die Identitätssuche und das Selbstbewusstsein von Lernenden mit subsahara-afrikanischem Hintergrund sein. Für andere Lernende ist wichtig zu erfahren, dass es auch außerhalb des europäischen bzw. westlichen Horizonts bedeutende und geschichtsträchtige Persönlichkeiten gab und gibt.

2.3.5 Afrika bzw. Subsahara-Afrika im Zweiten Weltkrieg

In den bisherigen Schulbüchern über das 20. Jahrhundert ist der Zweite Weltkrieg weitgehend aus eurozentrischer Sicht beschrieben. So wird z. B. der Beginn auf den 1. September 1939 datiert, an dem die deutsche Wehrmacht Polen überfiel. Dieser Tag zeigt den Kriegsbeginn in Europa an und ignoriert, dass auf anderen Kontinenten bereits gekämpft wurde. Anfang Oktober 1935 griffen faschistische italienische Truppen Äthiopien an. In der Folge waren insgesamt 17 Nationen aus Afrika, Asien und Europa an dem Kriegsgeschehen beteiligt, das erst 1941 mit der Vertreibung der italienischen Truppen endete. Dennoch wird er in den Schulbüchern weder als Teil noch als Beginn des Zweiten Weltkriegs wahrgenommen.⁷⁰⁴ Er kann in seinem Verlauf und seinen

700 Mattioli, 2005, S. 17.

701 Hillebrecht, in: Zeller/Zimmerer, 2004, S. 128 u. 130.

702 Kößler, in: Zeller/Zimmerer, 2004, S. 188 u. Zeller, in: Köln Postkolonial. Ein lokal-historisches Projekt der Erinnerungsarbeit; online im Internet: <http://www.kopfwelten.org/kp/orte/afrikaviertel/namibia/index.html> (Abruf: 01.07.2015).

703 United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation; online im Internet: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/flagship-project-activities/memory-of-the-world/register/full-list-of-registered-heritage/registered-heritage-page-5/letter-journals-of-hendrik-witbooi/> (Abruf: 02.03.2012).

704 Mattioli, in: Kollmer/Mückusch, 2007, S. 66 u. 73 ff.; Matthies, in: Kollmer/Mückusch, 2007, S. 142; Rheinisches JournalistInnenbüro, 2008, S. 14.

Folgen nur aus globaler Perspektive bewertet und im Unterricht behandelt werden. Hierbei ist die zentrale Rolle zu erörtern, die die Länder des Südens innehatten. Beim Überfall der deutschen Wehrmacht im Jahr 1940 auf Nordfrankreich kamen an der Front mehr als 100.000 afrikanische Kolonialsoldaten um.⁷⁰⁵ Die besondere Seite des Vorgehens der deutschen Wehrmacht zeigte sich darin, dass in dieser Region 3000 in Gefangenschaft geratene subsahara-afrikanische Kolonialsoldaten von deutschen Soldaten exekutiert wurden.⁷⁰⁶ Die Fakten des Zweiten Weltkriegs sind u. a. in Ländern Subsahara-Afrikas deshalb noch präsent, weil seine Folgen vielerorts bis in die heutige Zeit Nachwirkungen haben. So führte z. B. in vielen dieser Länder die Ausrichtung ihrer Wirtschaft auf die Bedürfnisse der Krieg führenden Mächte zu ökonomischen Abhängigkeiten, die bis dato nicht überwunden sind.⁷⁰⁷ Viele dieser Länder wurden wegen ihrer kolonialen Situation gezwungen, Rohstoffe für die Rüstungsindustrien, Nahrungsmittel für die Truppen der Krieg führenden Staaten und Millionen Soldaten für die Befreiung der Welt vom Nationalsozialismus und Faschismus zur Verfügung zu stellen.⁷⁰⁸ Der nigerianische Nobelpreisträger Wole Soyinka bezeichnet die Zwangsrekrutierung von Kolonialisierten im Krieg als „Versklavung“, als „Verweigerung der Freiheit des Handelns“ und als „Leibeigenschaft“, womit die Krieg führenden Staaten Millionen Menschen ihr „Menschsein“⁷⁰⁹ verweigerten. Der Umgang mit Opfern aus Ländern des Südens ist für Soyinka eine „Kultur der Straflosigkeit“⁷¹⁰. Die Kolonialsoldaten wurden geringer bezahlt, lebten in einfacheren Unterkünften und bekamen schlechteres Essen als die französischen Soldaten; sie waren den Schikanen ihrer überwiegend weißen Vorgesetzten ausgeliefert. Obwohl ihre Ausbildung unzureichend und ihre Bewaffnung mangelhaft war, wurden sie an vorderster Front eingesetzt und als „Kanonenfutter“ benutzt.⁷¹¹ Viele von ihnen haben sich nach Ende des Zweiten Weltkrieges über Jahrzehnte dafür eingesetzt, gleiche Renten und Gehälter zu bekommen wie ihre französischen Kriegskameraden – vergeblich.⁷¹²

Bei Kriegshandlungen zerbrach der Mythos von der Überlegenheit der Weißen, besonders dann, wenn Subsahara-Afrikaner gegnerische Weiße töteten oder sie zu Gefangenen machten.⁷¹³ Weite Teile Afrikas dienten im Zweiten Weltkrieg als Schlachtfelder. Offizielle Entschuldigungen seitens der Regierungen der ehemaligen Kolonialmächte für diese Menschenrechts-

705 Rheinisches JournalistInnenbüro, 2008, S.17.

706 Martin, in: Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung. Heft 1., 1999, S. 77 ff. u. Scheck, 2009, S. 11.

707 Soyinka, 2001, S. 52 f.

708 Rheinisches JournalistInnenbüro, 2008, S. 15.

709 Alles nach Soyinka, in: Rheinisches JournalistInnenbüro, 2005, S. 20.

710 Soyinka, 2001, S. 50.

711 Harding, 2013, S.76 u. Rheinisches JournalistInnenbüro, 2008, S. 15.

712 Kassé, in: Alonzo/Martin, 2004, S. 733.

713 Harding, 2013, S.76 u. N'dumbe III, in: Rheinisches JournalistInnenbüro, 2005, S. 12.

verletzungen haben bis in die Gegenwart nur ansatzweise und dies auch nur von Seiten weniger Regierungen stattgefunden.⁷¹⁴

Welche Folgen ein kritischer oder unkritischer Umgang mit der kolonialen Vergangenheit im Schulbuch haben kann, zeigen die Jugendunruhen in den Migrantenvierteln der Pariser Vorstädte Ende 2005. Einer der Auslöser war u. a. ein Gesetzesentwurf der französischen Regierung, bei dem zukünftige Geschichtsbücher die positive Rolle Frankreichs in seinen Kolonien, insbesondere in Nordafrika, darstellen sollten. Die Jugendlichen mit nordafrikanischem Hintergrund wollten u. a. deutlich machen, dass es sich um eine Beschönigung der französischen Kolonialgeschichte handelte und erinnerten daran, wie viele afrikanische Kolonialsoldaten⁷¹⁵ im Zweiten Weltkrieg gekämpft hatten, ohne jemals eine Anerkennung, Entschädigung oder eine angemessene Rente bekommen zu haben.⁷¹⁶

2.3.6 Politische Entwicklungen nach dem Zweiten Weltkrieg

Die politische Entwicklung in Afrika nach dem Zweiten Weltkrieg wurde überwiegend von Kriegsveteranen geprägt. Sie hatten gemeinsam mit Europäern an der Front gekämpft, forderten gleiche Rechte und engagierten sich in den Unabhängigkeitsbewegungen. Ehemalige Kolonialsoldaten entwickelten sich zu bedeutenden Politikern und Sprechern der Unterdrückten, z. B. Frantz Fanon (1925–1961) für die algerische Befreiungsbewegung „Front de Libération Nationale“ (FLN) und Leopold Senghor (1936–2001), ehemaliger Präsident des Senegal.⁷¹⁷ Die Alliierten verweigerten den kolonialisierten Ländern nach Ende des Krieges die Unabhängigkeit und benutzten weiterhin Kolonialsoldaten für ihre Kriege.⁷¹⁸ In der deutschen Geschichtsschreibung spielt es bis heute kaum eine Rolle, dass Millionen Kolonialsoldaten, allein mehr als 1 Million afrikanische, auf der Seite der Alliierten kämpfen mussten und dafür zum Teil ihr Leben ließen.⁷¹⁹ 2004 zeigte Frankreich eine versöhnliche Geste zum 60. Jahrestag der alliierten Landung in der Normandie. Der damalige Präsident Jacques Chirac (Amtszeit: 1995–2007) lud zwanzig Staatschefs und Regie-

714 Rheinisches JournalistInnenbüro, 2005, S. 16.

715 Im Folgenden wird nur die männliche Form (Kolonialsoldaten) gewählt, da es keine weiblichen Akteurinnen in dieser Funktion gab.

716 Rheinisches JournalistInnenbüro, 2008, S. 19 f.

717 A.a.O., S. 21.

718 Rheinisches JournalistInnenbüro, 2005, S. 20.

719 Rheinisches JournalistInnenbüro, 2008, S. 18; Eine Ausnahme bildet hier das „Rheinische JournalistInnenbüro“ mit dem 2005 erschienen Buch „Unsere Opfer zählen nicht. Die Dritte Welt im Zweiten Weltkrieg“, in dem – u. a. mit zahlreichen Interviews und Fotografien – der Zweite Weltkrieg aus Sicht der betroffenen Menschen in den Ländern des Südens dargestellt wird. Um die Wirkung dieses Buches zu erhöhen, brachten diese Autoren/innen 2008 entsprechende Unterrichtsmaterialien heraus und erstellten eine Ausstellung, die seit 2010 in zahlreichen Städten Deutschlands gezeigt wird.

rungsvertreter aus ehemaligen französischen Kolonien in Afrika gemeinsam mit zahlreichen Kriegsveteranen zu den Feierlichkeiten ein.⁷²⁰ Die französische Regierung würdigte damit immerhin die afrikanischen Kolonialsoldaten und leugnete nicht mehr die Kolonial- und Kriegsverbrechen in Afrika.⁷²¹ Vergleichbares hat in Deutschland bis heute nicht stattgefunden.

2.3.7 Unabhängigkeitsbewegungen und Unabhängigkeitswerdung

Nahezu ohne Thematisierung in den Schulbüchern bleiben die Anstrengungen der Unabhängigkeitsbewegungen und -kämpfe in Ländern Subsahara-Afrikas, deren Kenntnis wichtig ist, um die Prozesse der Unabhängigkeitswerdung begreifen und so die gegenwärtige Situation dieser Länder besser verstehen zu können. Desgleichen wäre die Beschäftigung mit dem postkolonialen Thema des Neokolonialismus wichtig, der bis heute gravierende Auswirkungen auf subsahara-afrikanische Gesellschaften hat⁷²² und Ursache für viele Konflikte und kriegerische Auseinandersetzungen ist. Eine weitverbreitete Erklärung für gewalttätige Auseinandersetzungen ist der Hinweis auf sogenannte „ethnische Spannungen“ bzw. unterschiedliche „Stämme“. Doch die Tatsache, dass in einem Staatsgebiet mehrere Gesellschaftsgruppen leben, führt nicht notwendigerweise zu Spannungen, sofern ihre Interessen Berücksichtigung finden.

2.3.8 Die postkoloniale Theorie

Da der Kolonialismus nur komprimiert und oberflächlich behandelt wird, mangelt es in den meisten Schulbüchern auch an zutreffenden Darstellungen der heutigen neokolonialen Abhängigkeitsstrukturen. Es wird zu wenig darauf eingegangen, wie es in fast allen Ländern Subsahara-Afrikas den ehemaligen Kolonialherren gelungen ist, neokoloniale Abhängigkeiten und Ausbeutungsstrukturen aufzubauen, die bis in die Gegenwart praktiziert werden.⁷²³ In der „postkolonialen Theorie“ finden sich dazu Erklärungsversuche. Diese richten ihr Interesse nicht nur auf die äußeren Fakten der militärischen Eroberung und wirtschaftlichen Ausbeutung, sondern auch auf die begleitenden und ihnen zugrunde liegenden Bewusstseinsprozesse.⁷²⁴ Die koloniale Unterwerfung wurde legitimiert mit der angeblichen Notwendigkeit einer weltweiten hegemonialen Ausbreitung europäischer bzw. westlicher Vorstellungen von Wissenschaft, Technologie, Rationalität, Aufklärung, Humanismus und Moral. Diese Ideologie beeinflusst bis in die Gegenwart das Denken der europäischen bzw. indus-

720 Rheinisches JournalistInnenbüro, 2005, S. 16.

721 Rheinisches JournalistInnenbüro, 2008, S. 20.

722 Michler, 1991, S. 107 f. u. 114 f.

723 Salvador Allende, zit. nach: Borries, 1992, S. 5; Houari Boumediene, zit. nach: Borries, 1992, S. 9; Chon Hua-Min, zit. nach: Borries, 1992, S. 10.

724 Castro Varela/Dhawan, in: Castro Varela/Dhawan, 2005, S. 8.

triellen Gesellschaften. Notwendiger Bestandteil dieser Ideologie ist die – notfalls mit Gewalt durchzusetzende – unkorrigierbare Definition der „Anderen“ als verschieden. Hiermit verbunden ist die Vorstellung des europäischen bzw. westlichen Selbst als eindeutig überlegen.⁷²⁵ Vertreter/innen der „postkolonialen Theorie“ beschreiben den Prozess der Unabhängigkeitswerdung ehemaliger Kolonialländer so, dass in den meisten Ländern der Aufbau einer unabhängigen Nation mit dem sozialen Ausschluss der Mehrheit der Bevölkerung verbunden war und dass weder die früheren Kolonialherren noch die neuen nationalen Eliten ein Interesse an einer gleichen und gerechten gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Teilhabe hatten bzw. haben.⁷²⁶

2.4 *Kulturelle Deformationen*

Wie bereits oben dargestellt, wird in den Schulbüchern Subsahara-Afrika in der voreuropäischen Zeit fast gar nicht und während der europäischen Versklavung nur gering, oberflächlich und undifferenziert behandelt. Dadurch kann der Eindruck entstehen, dass diese Region vor der Ankunft der Europäer/innen keine eigene kulturelle Identität wie Geschichte, Sprache, Bildung, Wissenschaft, Religion oder Kunst gehabt hätte und ohne Zivilisation gewesen wäre. Diese Grundhaltung zeigt sich u. a. darin, dass von den über 1000 subsahara-afrikanischen Sprachen⁷²⁷ keine genannt wird. Lernende erfahren nicht, dass z. B. in Nigeria, dem bevölkerungsreichsten Land Subsahara-Afrikas, über 400 Sprachen gesprochen werden und dass neben dem Englischen noch drei weitere Amtssprachen (Yoruba, Igbo, Hausa) existieren.⁷²⁸ Es wird suggeriert, dass in dieser Region hauptsächlich koloniale Amtssprachen (wie Englisch, Französisch oder Portugiesisch) vorzufinden seien.⁷²⁹ Weil in den deutschen Schulbüchern u. a. nicht auf subsahara-afrikanische Sprachen eingegangen wird, können Lernende keine adäquate Vorstellung entwickeln, wie stark die durch die europäisch koloniale Unterdrückung subsahara-afrikanischer Sprachen bewirkte kulturelle Deformation war und wie diese sich in der heutigen neokolonialen Zeit fortsetzt. Die ehemaligen Kolonialsprachen wie Englisch,

725 A.a.O., S. 15 f.

726 Bhabha, in: Castro Varela/Dhawan, 2005, S. 94 ff.; Castro Varela/Dhawan, in: A.a.O., S. 19 f.; Rodriguez, in: Rodriguez/Steyerl, 2003, 21 ff.; Said, in: Castro Varela/Dhawan, 2005, S. 31 ff.; Spivak, in: A.a.O., S. 77 ff.

727 Goethe Institut; online im Internet: <https://www.goethe.de/ins/za/de/ueb/auf/ssa.html> (Abruf: 05.06.2012).

728 Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH; online im Internet: <https://www.liportal.de/nigeria/gesellschaft/> (Abruf: 03.08.2014).

729 Daher passiert es dem Autor selbst, dass er nicht selten in Deutschland gefragt wird, welche der Kolonialsprachen in seinem Herkunftsland Eritrea gesprochen wird. Eritrea war zwar zuletzt in den Jahren 1890 bis 1941 eine italienische Kolonie, jedoch entwickelte sich Italienisch nicht als Amtssprache.

Französisch und Portugiesisch sind nach wie vor oft als offizielle National-, Amts- und Bildungssprachen vorzufinden. Auch hier zeigt sich die immer noch wirksame Macht der ehemaligen Kolonialmächte. Diese hier im sprachlichen Bereich dargestellte Deformation fand ebenfalls in anderen kulturellen Bereichen wie Sitten und Gebräuche, Religionen, künstlerisches Schaffen, medizinische Heilverfahren, Bildung, gesellschaftspolitische Verfahren und Institutionen statt.

Der kenianische Schriftsteller Ngugi wa Thiong'o zeigt auf, dass die wirkungsvollste koloniale Kontrolle durch die Zerstörung der vorgefundenen Kulturen und die Errichtung einer kolonialen kulturellen Herrschaft stattfand.⁷³⁰ Dies kann durch die Aussagen des nigerianischen Schriftstellers Chinweizu Ibeke ergänzt werden, der die Position vertritt, dass Instandsetzung nicht nur ökonomisch, technologisch, institutionell und politisch erfolgen muss, sondern auch sozial, psychologisch, organisatorisch und kulturell.⁷³¹ Auf dem Weg dahin müssen neue Generationen umfassend unterrichtet und aufgeklärt werden. Es sollte z. B. gesondert erarbeitet werden, welche ökonomischen, sozialen, gesellschaftlichen und mentalen Folgen die Versklavung, Kolonisation und Neokolonisation für die betroffenen Frauen hatten bzw. noch haben. Bereits zu Beginn des Zwanzigsten Jahrhunderts wandte sich der ghanaische Schriftsteller James Aggrey (1875–1927) mit der Fabel „Der Adler, der nicht fliegen wollte“ an die Kolonisierten des Kontinents Afrika, die mit den folgenden Sätzen endet:

„Völker Afrikas! Wir sind nach dem Ebenbild Gottes geschaffen, aber Menschen haben uns beigebracht, wie Hühner zu denken und noch denken wir, wir seien wirklich Hühner. Aber wir sind Adler. Darum breitet Eure Schwingen aus und fliegt! Und seid niemals zufrieden mit den hingeworfenen Körnern.“⁷³²

Damit zeigt er auf, dass eine gewaltige Macht der Unterdrückung darin liegt, das Bewusstsein der Unterdrückten zu deformieren und darüber zu bestimmen und dass die Voraussetzung für die Befreiung in einer grundlegenden Veränderung des Denkens besteht.

2.5 *Ansatz der „kritischen Weißseinsforschung“*

Beim Ansatz der „kritischen Weißseinsforschung“, auch bekannt unter dem englischen Ausdruck „Critical Whiteness“, geht es um die Auseinandersetzung mit Dominanz und Privilegiertheit von Weißen in einer von Rassismus geprägten Gesellschaft. Dieser ist u. a. verbunden mit dem historischen Wissen der Versklavung von Menschen außerhalb Europas, der kolonialen Eroberungen

730 Wa Thiong'o, 1995, S. 116.

731 Rheinisches JournalistInnenbüro, 2005, S. 21.

732 Aggrey, 2007, Nachwort ohne Seitenangabe.

und der heutigen neokolonialen Ausbeutungsform. Vielfältige gesellschaftliche Prägungen bewirken u. a., dass die weiße Mehrheit nicht die eigene Beteiligung am gesellschaftlichen Rassismus erkennt. Ein wichtiger Teil weißer universeller Dominanzhaltung ist die Vorstellung, alles begreifen, erkennen und beherrschen zu können. Die Begrenztheit des eigenen Horizonts und der Wissensdimension einzusehen, ist jedoch Teil des Verunsicherungsprozesses, der erforderlich ist, um sich u. a. mit dem eigenen weißen Universalanspruch auseinanderzusetzen.⁷³³ Zu den angesprochenen Aspekten gehört der des Erlebens, welcher großen Einfluss auf Denkrichtung und Einstellungen hat. Weiße haben das Privileg, die Entscheidung treffen zu können, ob und wie sie sich mit dem Rassismus beschäftigen wollen.⁷³⁴ Kritisches Weißsein beleuchtet eine gesellschaftliche Situation, in der Weißsein nicht zum Thema gemacht wird, es aber eine selbstverständlich normierende Funktion hat. Dieser Kritikansatz bedeutet, diese Situation einschließlich der damit verbundenen weißen Privilegien infrage zu stellen.⁷³⁵

Das soziale Konstrukt des Weißseins war bereits im Kolonialismus ein großes Thema. So tauschten sich beispielsweise deutsche Kolonialisten in Namibia darüber aus, wie ihr Weißsein und ihr Deutschsein aufrechterhalten und wie eine Anpassung an Kolonisierte vermieden werden kann. Deutsche Ehefrauen hatten hierbei die Aufgabe, im Familienleben das Weißsein zu garantieren.⁷³⁶

Frühe Formen einer kritischen Weißseinsforschung gab es bereits seit der Versklavung. Hier ging es darum, dass Schwarze ihr Wissen über die weißen Unterdrücker sammelten und austauschten, um zu überleben, um Widerstand zu organisieren bzw. ihren Alltag erträglicher zu gestalten. Gewissermaßen fortgeführt wird dieser Ansatz bis heute durch Schwarze Intellektuelle, die sich u. a. mit der Konstruktion von Weißsein und den Verbindungen zu Unterdrückung, Rassismus und Ausgrenzung beschäftigen.⁷³⁷ In keinem der Schulbücher wird dieser Ansatz erwähnt, der Lernende dabei unterstützen könnte, über die eigene Position in der Gesellschaft zu reflektieren sowie gesellschaftliches Denken und Handeln zu verstehen.

2.6 Zusammenfassung

Zusammengefasst lässt sich erkennen, dass aufseiten europäischer bzw. Industriegesellschaften nach wie vor ein großes Desinteresse und dementspre-

733 Arndt, in: Arndt/Eggers/Kilomba et al., 2005, S. 24 ff.; Strohschein, in: Arndt/Eggers/Kilomba et al., 2005, S. 506 ff.

734 Ha, in: Ha/Lauré Al-Samarai/Mysorekar, 2007, S. 448.

735 Digoh/Golly, in: Marmer/Sow, 2015, S. 61 f.

736 Dietrich, in: Nduka-Agwu/Lann Hornscheidt, 2010, S. 391 f.

737 A.a.O., S. 388 f.

chend eine massive Ignoranz hinsichtlich Subsahara-Afrika besteht.⁷³⁸ Um zu einer anderen Haltung und Perspektive zu gelangen, ist die Auseinandersetzung mit der oben erwähnten „kritischen Weißseinsforschung“ von großer Bedeutung. Diesbezüglich ist darauf hinzuweisen, dass diesem Ansatz Kritiker/innen vorwerfen, dass er von einer dichotomen Schwarz-Weiß-Konstruktion ausgehe, die Gefahr einer Hierarchisierung von Hautfarben bestehe und dass er nicht ausreichend komplex sei, um die vielfältigen Rassismen in Europa zu analysieren. Dem wird entgegengehalten, dass es vor allem um den Perspektivwechsel gehe.⁷³⁹ In diesem Sinne wäre es sinnvoll, dass sich Schulbuchautoren/innen mit diesem Ansatz beschäftigen und ihn entsprechend dem Ziel der Multiperspektivität in ihre Texte einbringen.

3 Bildanalyse

3.1 Bilder in Schulbüchern

Wenn in Schulbüchern im Zusammenhang mit Subsahara-Afrika Bilder⁷⁴⁰ eingesetzt werden, handelt es sich in der Regel um Bild-Text-Kombinationen. Die Bilder erhalten einen Titel, und/oder es gibt inhaltliche Verbindungen zu in der Nähe platzierten Textelementen.

3.2 Bedeutung von Bildern

Bereits seit der frühen Menschheitsgeschichte ist bekannt, dass Bilder eine besondere Energie beinhalten.⁷⁴¹ So findet z. B. durch die Betrachtung von Fotografien von alten und weit entfernt gefundenen Höhlenmalereien eine erhebliche zeitliche und räumliche Überbrückung statt.⁷⁴²

In der Fotografie gibt es die Perspektiven der Fotografen/innen, der Fotografierten und der Betrachter/innen. Verwender/innen wie Schulbuchautoren/innen oder Zeitungsherausgeber/innen haben häufig ähnliche Perspektiven wie potenzielle Auftraggeber/innen.⁷⁴³

Bilder sind Bestandteile der Sozialisation. Über sie können Kultur, Religion sowie gesellschaftliche Werte und Normen stets vermittelt bzw. weiter-

738 Kersting, in: Hoffmann/Kersting, 2011, S. 8 f.

739 Dietrich, in: Nduka-Agwu/Lann Hornscheidt, 2010, S. 393 ff.

740 Auf die Verwendung des Wortes „Bild“ für diese Arbeit wurde unter Kap. III. 7 eingegangen.

741 Boehm, in: Burda/Maar, 2004, S. 29.

742 A.a.O., S. 32.

743 Mietzner/Pilarczyk, in: Ehrenspeck/Schäffer, 2003, S. 20 ff.

gegeben werden.⁷⁴⁴ Somit wird über Bilder maßgeblich das kollektive Gedächtnis einer Gesellschaft beeinflusst. Daher besitzen Instanzen, die Einfluss darauf haben, welche Bilder in den Medien wie in Schulbüchern gezeigt werden, eine große gesamtgesellschaftliche Steuerungsmöglichkeit.⁷⁴⁵ Angesichts dieser Bedeutung erhielten bei der Beschäftigung mit Schulbüchern Bilder, Grafiken und Design bisher zu wenig Berücksichtigung.⁷⁴⁶

Eine besonders ausgeprägte Form der Manipulation der Bild-Erstellung stellt die Berichtserstattung der jeweiligen Kriegsparteien dar. Soll den Menschen vermittelt werden, dass die Kriegsführung aus präzisen Operationen besteht, so werden entsprechende Bilder geliefert, die zum Teil von Kameras aufgenommen wurden, die an der Spitze der eingesetzten Raketen montiert waren. Dabei werden die von den Raketen getroffenen, also für die Erstellung dieser Bilder getöteten Menschen häufig nicht gezeigt.⁷⁴⁷

Die geschichtlich ausgerichtete Bildforschung stellt hinsichtlich der Wahrnehmung von Bildern fest, dass sich Bildaussage und Bildbetrachtung im historischen Ablauf verändern. Sie zeigt auf, dass Bilder nicht nur die Funktion haben, die Realität widerzuspiegeln, sondern dass sie gesellschaftliche, psychische und kulturelle Wirklichkeiten prägen und gestalten, indem sie die Erinnerungen bzw. die gegenwärtige Perspektive beeinflussen und somit unterschiedliche und dauerhafte Formen der Wahrnehmung sowie ihrer Interpretation schaffen, welche weitervermittelt werden.⁷⁴⁸ So hatten häufig im 19. Jahrhundert erstellte Familienbilder in erster Linie nicht die Aufgabe, die Realität abzubilden, sondern sie sollten das Idealbild der bürgerlichen Familie vermitteln und inszenieren.⁷⁴⁹

Mit Blick auf Schulbücher können Bilder verschiedene Funktionen haben:

- Interesse hervorrufen und verstärken
- Information: Vermittlung klarer Inhalte zusätzlich zu umgebenden Texten
- Reflexion: Verbindung des Bildes mit Fragestellungen
- Exemplarisch: Unterstützung der Textaussage durch bildliche Konkretisierung⁷⁵⁰

Diskussionen über Bilder im Unterricht bieten Raum für das Aufzeigen der individuellen Perspektivenvielfalt.⁷⁵¹ Beim Betrachten des Bildes kann es zu einer Veränderung der Perspektive führen, wenn Lernende z. B. die Sichtweise einer Person einnehmen, die auf dem Bild zu sehen ist. Oder wenn sie sich

744 Frank/Lange, 2010, S. 53.

745 Brandt, in: Burda/Maar, 2004, S. 52 u. Hannig, in: Bergmann/Fröhlich/Kuhn et al., 1997, S. 676 ff.

746 Bönkost, 2014, S. 21.

747 Paul, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 31/2009, S. 40 f. u. 46.

748 Anklam/Grindel, in: Heinze/Matthes, 2010, S. 94; Hamrodi/Lieber, in: Lieber, 2013, S. 189 u. Hannig, in: Bergmann/Fröhlich/Kuhn et al., 1997, S. 676.

749 Fuhs, in: Ehrenspeck; Schäffer, 2003, S. 47.

750 Alles nach Choppin, in: Fritzsche, 1992, S. 145 f.

751 Hamrodi/Lieber, in: Lieber, 2013, S. 193.

Situationen kurz vor bzw. nach der fotografischen Aufnahme vorstellen. Voraussetzung dazu ist, dass eine kritische Arbeit mit Bildern zum Lehrplan gehört und Lehrende in ihrer Ausbildung dementsprechend geschult werden.

Weder Texte noch Bilder noch ihre gemeinsame Verwendung sind in der Lage, unmittelbare und objektive Abbildungen von Wirklichkeit zu leisten, sondern Schulbuchautoren/innen stellen unter Einsatz dieser Elemente eine ihrer Sichtweise entsprechende Realität dar, in der die in ihrer Herkunftsgesellschaft dominierenden Werte und Normen sowie der momentane Diskurs eine besondere Rolle spielen.⁷⁵²

Die Anfang des 20. Jahrhunderts in Europa entstandene Bildwissenschaft ist eurozentrisch, da häufig die Inhalte der in Europa bzw. von Europäern/innen hergestellten Bilder von der Dichotomie zwischen dem Eigenen und dem „Anderen“ bestimmt werden, bei der das Eigene der individuelle und gesellschaftliche Maßstab ist. Der theoretische Ansatz der Bildwissenschaft beschäftigt sich hauptsächlich mit der Bedeutung, Funktion und Position von Bildern in europäischen Kulturen und nimmt diese Perspektive auch dann ein, wenn sie sich mit Bildern befasst, die in außereuropäischen Regionen entstanden sind. Dabei ist zu beachten, dass sich – bei Fortbestand der Differenzen – durch den dominierenden Einfluss der europäischen bzw. westlichen visuellen Formate wie Filme, Musikvideos, Werbespots usw. die Bildkulturen in vielen Ländern verändert haben und stets verändern.⁷⁵³

3.3 *Stand der Forschung zur Bildanalyse – exemplarische Ergebnisse*

Es gibt Forschungsergebnisse von Autoren/innen⁷⁵⁴, die sich bei ihren Arbeiten über Darstellungen von Subsahara-Afrika in Schulbüchern nicht nur mit Texten, sondern auch mit dem Bildmaterial beschäftigt haben.

Poenicke geht u. a. in ihrer Schulbuchuntersuchung von Schulbüchern des Fachs Französisch aus dem Jahr 1995 auch auf Bilder ein. Sie stellt fest, dass Subsahara-Afrikaner/innen oft unbekleidet oder fast unbekleidet abgebildet, vorwiegend als Landbewohner/innen, in Armut lebend und gewissermaßen ohne Haus oder Wohnung dargestellt werden. Auch konstatiert sie, dass es zu wenige Bilder von modernen Städten und Ortschaften, vom städtischen Leben, von Subsahara-Afrikanern/innen in festlicher Kleidung und in gehobener gesellschaftlicher Stellung gibt.⁷⁵⁵ Als Positivum benennt sie, dass afrikanische Politiker/innen und Prominente in Form von gut gestalteten, seriösen Porträts

752 Fuhs, in: Friebertshäuser/Prengel, 2003, S. 279.

753 Frank/Lange, 2010, S. 60 f.

754 Es wird nicht auf alle bisherigen Untersuchungen zum Thema eingegangen, da die im Weiteren dargestellten Ergebnisse beispielhaft für die übrigen stehen.

755 Poenicke, 1995, S. 252.

Fotos dargestellt werden. Zudem ermittelt sie, dass auf Fotos, auf denen Subsahara-Afrikaner/innen und Europäer/innen gleichzeitig zu sehen sind, Letztere vorwiegend wohlhabend und einflussreich gezeigt werden – allerdings eher auf eine anprangernde Weise. Auf Fotos und Karikaturen, auf denen nur Europäer/innen abgebildet sind, werden diese meist als rassistisch, arrogant, unfähig oder absurd dargestellt.⁷⁵⁶

In Poenickes aktuellster Arbeit über Geschichtsschulbücher kommt sie hinsichtlich des Bildmaterials zu folgenden Ergebnissen: einige Bilder kommen in fast allen Büchern vor, wie z. B. das Bild einer Gruppe dem Hungertod naher Hereros zum Thema des Völkermords in Namibia. Dabei wird in zwei Büchern der Genozid nur in Form einer Bildunterschrift benannt und nicht als Völkermord gekennzeichnet. Die Abbildung von nackten Subsahara-Afrikanerinnen und die in früheren Schulbüchern üblichen Fotos und Beschreibungen verhungerter Menschen kommen kaum noch vor. In den Darstellungen werden Subsahara-Afrikaner/innen in demütigenden Situationen wie als Träger/innen von europäischen Kolonialherren gezeigt. Nur in wenigen Schulbüchern werden die Lernenden angesichts solcher Bilder durch Fragen oder Aufgabenstellungen dazu gebracht, über ihre emotionale Einstellung gegenüber diesen Ereignissen und den betroffenen Menschen nachzudenken.⁷⁵⁷ In mehreren Schulbüchern wird durch ungenaue Bildunterschriften eine pauschalisierende Wirkung erzeugt; z. B. ist das Foto einer Dorfschule in Ghana so beschriftet, dass der Eindruck entsteht, dies sei der Zustand aller Schulen in Subsahara-Afrika. Das meiste Bildmaterial entspricht einer eurozentrischen Sichtweise. Dies wird zu wenig zum Thema der Reflexion gemacht. Zudem gibt es sehr wenige bildhafte Darstellungen, die selbst von Subsahara-Afrikanern/innen gemacht wurden, was eine wichtige Voraussetzung wäre, um Lernenden den Ansatz der Multiperspektivität nahezubringen.⁷⁵⁸

Hillers unterscheidet auf der Grundlage ihrer Untersuchung ausgewählter europäischer Erdkundelehrbücher zwei Arten von Bildmaterial. Zum einen stellt sie eine ausgeprägte exotische Sicht fest, etwa Fotos von „Pygmäen“, „Buschmännern“, Watussi/Massai, Tuareg, wobei die Subsahara-Afrikaner/innen nicht bei ihren Tätigkeiten zu sehen sind und ein pittoreskes Landleben im Vordergrund steht. Zum anderen stellt Hillers bei Darstellungen, die sich in die umgebenden Texte einfügen, eine zu starke Präsenz modernster Technik in Form von z. B. Staudämmen, Brücken, modernen Straßen fest, wobei das Fahrrad als günstiges Verkehrsmittel keine Beachtung erfährt. Eine andere Gruppe von Bildern geht nach der Methode des Kontrastes vor, z. B. der Hackackerbau gegenüber dem Traktor. Es fehlen Darstellungen von Zwischenlösungen und normalem Leben.⁷⁵⁹

756 A.a.O., S. 247 f.

757 Poenicke, 2008, S. 30 f.

758 A.a.O., S. 33 f.

759 Hillers, 1984, S. 183 f.

Guggeis hat sich in ihrer 1992 durchgeführten Untersuchung ausgewählter bayrischer Erdkundeschulbücher, deren Hauptergebnisse 2004 in einem Aufsatz erschienen, ebenfalls mit dem Bildmaterial befasst. Sie beschreibt, dass in rassistischer und exotischer Sichtweise häufig körperliche Merkmale von abgebildeten Subsahara-Afrikanern/innen im Mittelpunkt stehen und in einem Schulbuch Lernende im Textteil aufgefordert werden, biologische Merkmale der Fotografierten zu benennen. Der exotische Blick wiederholt sich bei Landkarten, auf denen „Pygmäen“, „Buschmänner“ und „Hottentotten“ aufgeführt werden, wodurch der Eindruck erweckt wird, der Kontinent sei wenig bevölkert und biete von seiner Bevölkerung her ein homogenes Bild. Als positives Gegenbeispiel weist sie auf ein Schulbuch hin, in dem per Landkarte verdeutlicht wird, welche negative Folgen die Aufteilung des Kontinents Afrika durch die europäischen Kolonialmächte hatte.⁷⁶⁰ Sie kritisiert, dass des Öfteren keine Informationen über die Entstehung eines Fotos gegeben werden, wodurch die Betrachter/innen zu unzutreffenden Deutungen kommen. Oft werden Fotos aus Reiseprospekten in Schulbücher aufgenommen.⁷⁶¹

Reichart-Burikukiye beschäftigt sich innerhalb ihrer Untersuchung neben der Analyse von Antworten Lernender auch mit dem Bildmaterial zu Subsahara-Afrika in Schulbüchern. Dabei kommt sie u. a. zu dem Ergebnis, dass Bilder von „Pygmäen“, Massai und von Frauen mit Tellerlippen häufig anzutreffen sind, was ihrem prozentualen Anteil an der Gesamtbevölkerung nicht entspricht. Durch diesen von Eurozentrismus und Exotik geprägten Ansatz wird das Bild eines sehr fremdartigen Lebens in Subsahara-Afrika erzeugt bzw. verstärkt.⁷⁶²

Tröger ermittelt, wie Lernende auf ihnen vorgelegtes Bildmaterial reagieren, wie stark ihre bereits vorhandenen eurozentrischen Vorurteile über Subsahara-Afrika sind. Die Vorurteile sind bei einem Teil der Lernenden stark verinnerlicht, sodass z. B. das Foto einer modernen Großstadt in Subsahara-Afrika abgelehnt, als „Witz“ bezeichnet bzw. behauptet wird, die meisten Subsahara-Afrikaner/innen würden dort nicht wohnen, da es nicht zu ihnen passe.⁷⁶³ Bei der Kommentierung eines Bildes von zwei Jungen, die ihre aus Draht selbst gebauten Spielzeug-Autos vorführen, zeigt sich eine ganze Bandbreite der stärkeren oder schwächeren eurozentrischen Beeinflussung der Wahrnehmung. Die Kommentare reichen von Anerkennung der technischen Geschicklichkeit der beiden Jungen bis zu ihrer Abqualifizierung als zurückgeblieben, u. a., weil sie sich nicht die in Deutschland üblichen Spielsachen leisten können.⁷⁶⁴ Diese Erkenntnisse verdeutlichen die oben beschriebenen vielfältigen Deutungsmöglichkeiten von Bildern und zeigen ebenso, dass

760 Guggeis, in: Heinze/Matthes, 2004, S. 259 f.

761 A.a.O., S. 264 f.

762 Reichart-Burikukiye, in: Ethnographische Momentaufnahmen, 2001, S. 76 f.

763 Tröger, 1993, S. 100.

764 A.a.O., S. 88 ff.

allein deren Einsatz nicht ausreicht, um vorhandene eurozentrische Vorurteile abzubauen.

3.4 Auswertungen der Bilder

Auch in den analysierten Schulbüchern fand sich Bildermaterial über Subsahara-Afrika, das hier quantitativ und qualitativ ausgewertet wird. Die Auswertung bezieht sich auf Fotos, Karikaturen und zeichnerische Darstellungen sowie Welt- und Landkarten.

3.4.1 Fotos

Die Auswertung der Fotos und bildhaften Darstellungsweisen erfolgt zunächst in tabellarischer Form.

Tabelle 30: Fotos und bildhafte Darstellungsweisen

Fotos und bildhafte Darstellungsweisen	Häufigkeit = 267	%
als Foto	256	96%
als Bild (handgemalt)	4	1,5%
als Postkarte	1	0,4%
als Schaubild	5	1,9%
als Medaillon	1	0,4%

Quelle: Eigene Darstellung

Von den insgesamt 267 Fotos und bildhaften Darstellungsweisen sind 92% farbig, zu 79% mit hellem Hintergrund und 82% aus der Normalperspektive (Augenhöhe) abgebildet.

Bei der bildhaften Darstellung bilden Fotos die überwiegende Mehrheit. Die übrigen Darstellungen erreichen kaum nennenswerte Größenordnungen.

Tabelle 31: Ethno-/Eurozentrismus fördernde Kategorien

Ethno-/Eurozentrismus fördernde Kategorien	Häufigkeit = 608 von 768	Häufigkeit in % von 768
Problembehaftete Darstellungen	167	22
Stereotype produzierende Darstellungen	124	16
Undifferenzierte Darstellungen	112	15
Defizitorientierte Darstellungen	93	12
Ethno-/Eurozentrische Darstellungen	63	8
Exotische Darstellungen	25	3
Sexistische Darstellungen	15	2

Vorurteile produzierende Darstellungen	8	1
Rassistische Darstellungen	1	0
Gesamtsumme	608	79

Quelle: Eigene Darstellung

Für die Analyse werden die in Kap. III. 9 entwickelten 12 Kategorien⁷⁶⁵ verwendet und nach der forschungsleitenden Fragestellung zugeordnet. Bei den Zuordnungen ergeben sich Überschneidungen, da Bild-Text-Einheiten analysiert und diese häufig mehreren Kategorien zugeordnet werden können. In der nachfolgenden Tabelle 31 werden die Kategorien aufgeführt, die den Ethno-/Eurozentrismus unterstützen, in der Tabelle 32 diejenigen, die den Ansatz der Multiperspektivität ermöglichen bzw. fördern. Durch die eben benannten Mehrfachzuordnungen entstehen aus 267 Bildern 768 Kategorizuordnungen.

Tabelle 32: Multiperspektivität fördernde bzw. ermöglichende Kategorien

Multiperspektivität fördernde bzw. ermöglichende Kategorien	Häufigkeit = 160 von 768	Häufigkeit in % von 768
Neutrale Darstellungen	127	17
Ressourcenorientierte Darstellungen	28	4
Multiperspektivische Darstellungen	5	1
Gesamtsumme	160	22

Quelle: Eigene Darstellung

Deutlich wird, dass die den Ethno-/Eurozentrismus fördernden Kategorien fast 80 % gegenüber den Multiperspektivität fördernden Kategorien ausmachen. Hier zeigt sich, dass die Bilder die Ergebnisse der Textanalyse stützen.

Die höchsten fünf Werte in der ersten Aufstellung erzeugen bzw. verstärken u. a. Vorstellungen von der Problem-Region Subsahara-Afrika sowie von passiven und unfähigen Subsahara Afrikanern/innen, wodurch der Ethno-/Eurozentrismus verstärkt wird.

Bei den Multiperspektivität fördernden Kategorien fällt auf, dass vor allem die Kategorie der neutralen Darstellungen, verglichen mit den übrigen, einen sehr hohen Wert aufzeigt. Dennoch ist dieses – wie bei allen Ergebnissen – zu relativieren, da bei den Zuordnungen häufig Mehrfachnennungen erfolgen, die u. a. darauf beruhen, dass nicht nur die Fotos, sondern auch die dazugehörigen Texte die Einordnungen bestimmen. Direkte multiperspektivische Darstel-

⁷⁶⁵ Die Kategorie „Verwendung von Begriffen mit negativen Konnotationen“ aus Kap. III. 8 wird nicht explizit für die Bildanalyse verwendet. Diese kann sich jedoch je nach Inhalt der dazugehörigen Texte in den Kategorien rassistische, ethno-/eurozentrische, defizitorientierte, problembehaftete, undifferenzierte, Vorurteile und Stereotype produzierende, exotische oder sexistische Darstellungen wiederfinden.

lungen sind besonders selten. Das zeigt sich auch daran, dass kaum Bilder verwendet werden, die aus der Perspektive von subsahara-afrikanischen Fotografen/innen gemacht und diskutiert werden.

Nach der Zuordnung der Kategorien werden nun bildhaft dargestellte Themen aufgezeigt, die sich im Rahmen der Bildanalyse feststellen ließen. Bei den nachfolgenden numerischen Ergebnissen finden aus Gründen der Vereinfachung sowie der geringen Aussagekraft kleinerer Zahlen nur diejenigen Erwähnung, welche einen Wert von mehr als 5 % haben. Wird im Folgenden auf die Europäer/innen eingegangen, erfolgt dies in Bezug auf Subsahara-Afrika. Bei den dargestellten Themen sind folgende Bilder am häufigsten sichtbar:

Tabelle 33: Darstellungsthemen

Darstellungsthemen	Häufigkeit in 98 Bildern	Häufigkeit in % von 98
Schule in Deutschland ⁷⁶⁶	17	17
Schule	11	11
Familienfoto	9	9
Sportler bzw. Fußballer in Deutschland	5	5
	Summe = 42 von 98	42

Quelle: Eigene Darstellung

Es zeigt sich, dass Lernende mit subsahara-afrikanischem Hintergrund mehrheitlich in Kontakt mit Schulen in Deutschland abgebildet werden. Die geringere Anzahl der Darstellung von Schulen in Ländern Subsahara-Afrikas verstärkt das Bild, dass dort der Bildung ein zu geringer Stellenwert eingeräumt wird. Ebenso relativ häufig finden sich Familienfotos, was daran liegen kann, dass sie klassische Objekte des Fotografierens sind. Die hier abgebildeten subsahara-afrikanischen Familien befinden sich vorwiegend in schwierigen Situationen und in ländlichen Gebieten, sodass sie kaum als Identifikationsobjekte wahrgenommen werden können. Hinsichtlich der subsahara-afrikanischen Sportler in Deutschland ist positiv zu vermerken, dass Lernenden insbesondere durch den ehemaligen deutsch-ghanaischen Fußballnationalspieler Gerald Asamoah eine Möglichkeit der Identifikation eröffnet wird. Jedoch ist die überwiegende Fixierung auf ihn alleine als Mangel zu werten, da dadurch Sportler/innen, die in Ländern Subsahara-Afrikas aktiv sind, ausgeklammert bleiben. Ebenso wichtig wäre es, dass auch Frauen als Sportlerinnen gezeigt werden.

⁷⁶⁶ Unter dem Darstellungsthema „Schule in Deutschland“ ist darauf hinzuweisen, dass sich die dargestellten Bilder hauptsächlich auf Themen in Deutschland beziehen, jedoch darin auch Schwarze Lernende vorkommen, bei denen davon ausgegangen wird, dass sie einen subsahara-afrikanischen Hintergrund haben.

Bilder, die Krisen bzw. Problematiken zum Inhalt haben, werden meist in den Schulbüchern als vermeintlich neutrale Themen aufgeführt:

Tabelle 34: Krisenhafte Darstellungsthemen

Krisenhafte Darstellungsthemen	Häufigkeit in 144 Bildern	Häufigkeit in % von 144
Armut	23	16
Flucht	22	15
Hunger	21	15
Gesundheit & HIV/Aids	15	10
Dürre	13	9
Krieg	13	9
Kindersoldat/en/in/innen (m. Gewehr)	10	7
Kinderarbeit	7	5
Wassermangel	7	5
Summe = 131 von 144		91

Quelle: Eigene Darstellung

Es sind kaum Fotos vorhanden, die Erfolge oder positive Entwicklungen aufzeigen. So wird der Blick auf die scheinbar für Subsahara-Afrika typischen Themen wie Armut, Flucht, Hunger, HIV/Aids, Dürre, Krieg gelenkt. Es fehlen Aspekte, die in einer Übersicht über Problematiken in Europa wie Wirtschaftssituation, Haushaltsdefizit, Arbeitslosigkeit, demografische Veränderungen dargestellt würden. Bei der Behandlung von Themen in Bezug auf Kinder in schwierigen Situationen fällt auf, dass die Gruppe der Kindersoldaten/innen mehr Beachtung findet als der Bereich Kinderarbeit. Hier zeigt sich ein auffälliges Interesse an dieser Form der Ausbeutung von Kindern. Selbst wenn nur in wenigen Schulbüchern das Thema Kindersoldat behandelt wird, fällt auf, dass in einigen Fällen stets derselbe Kindersoldat mit einer Waffe in der Hand gezeigt wird. Dadurch wird eher weiter die Vorstellung vermittelt, Subsahara-Afrikaner/innen seien von Grund auf gewalttätig, als dass das Thema differenziert angegangen wird. Zudem ist darauf hinzuweisen, dass die mehrmalige Benutzung des gleichen Fotos eine geringe Recherche-Arbeit der Schulbuchautoren/innen belegt.

Erkennbare Zuordnungen zu Land und Stadt zeigen folgende Aufteilung:

Tabelle 35: Land und Stadt

Land und Stadt	Häufigkeit in 86 Bildern	Häufigkeit in % von 86
Dorf	31	36
Darstellung von Tieren	15	17
Kakaopflanzungen/-anbau	9	10

Land und Stadt	Häufigkeit in 86 Bildern	Häufigkeit in % von 86
Stadt	7	8
Dornstrauch-, Trocken- u. Feuchtsavanne	6	7
	Summe = 68 von 86	78

Quelle: Eigene Darstellung

Hierbei wird bei der Darstellung des Lebensortes ebenso auf ein Stereotyp zurückgegriffen, bei dem das Dorfleben dominiert, ergänzt durch exotische Lebensweisen als Nomaden oder im tropischen Regenwald, während dem Stadtleben nur eine marginale Rolle eingeräumt wird.

Bezogen auf die Bildperspektive werden nur die Bilder erfasst, bei denen die Menschen vollständig zu sehen sind. Dabei zeigen sich, bezogen auf das Tragen von Schuhen, folgende Ergebnisse:

Tabelle 36: Anteil der Subsahara-Afrikaner/innen mit Schuhen und ohne Schuhe

Anteil der Subsahara-Afrikaner/innen mit Schuhen und ohne Schuhe	Häufigkeit in 82 Bildern	Häufigkeit in % von 82
Ohne Schuhe	49	60
Mit Schuhen	33	40
	Summe = 82 von 82	100

Quelle: Eigene Darstellung

Die vermeintliche Dominanz des Landlebens wird zusätzlich dadurch unterstrichen, dass die Mehrzahl der abgebildeten Personen – falls sichtbar – keine Schuhe trägt.

Als Nächstes wird ein Überblick über Darstellungen von Mensch und Landschaft gegeben:

Tabelle 37: Mensch und Landschaft

Mensch und Landschaft	Insgesamt 332 Nennungen wegen Mehrfachzählungen	Häufigkeit in % von 332
Es werden Menschen abgebildet	233	70
Es wird Landschaft abgebildet	92	28
	Summe = 325 von 332	98

Quelle: Eigene Darstellung

Dass in den untersuchten Schulbüchern überwiegend mehr Menschen als Landschaften zu sehen sind, unterscheidet sich von der medialen üblichen Sichtweise, bei der Landschaftsbilder häufig den Blick auf Subsahara-Afrika prägen, wie in Reiseführern oder Reisewerbungen anzutreffen.

Beim Vergleich von Bildern zur Vorkolonial- und Kolonialzeit zeigt sich folgendes Ergebnis:

Tabelle 38: Themenbereich „Vorkolonial- und Kolonialzeit“

Themenbereich Vorkolonial- und Kolonialzeit	Häufigkeit in 19 Bildern	Häufigkeit in % von 19
Vorkoloniale Zeit	1	5
Koloniale Zeit	18	95
	Summe = 19 von 19	100

Quelle: Eigene Darstellung

Festzustellen ist, dass die vorkoloniale Zeit kaum in Bildern vorkommt. Selbst die 18 Fotos aus der kolonialen Zeit sind bei 28 untersuchten Schulbüchern als wenig zu betrachten. Dies zeigt eine Diskrepanz zwischen Text- und Bildmaterial, da verglichen dazu in einem größeren Teil der Schulbücher im Text auf den Kolonialismus eingegangen wird.

Es ergibt sich folgende prozentuale Aufteilung der Nennungen hinsichtlich der Bekleidung von Subsahara-Afrikanern/innen:

Tabelle 39: Bekleidung von Subsahara-Afrikanern/innen

Bekleidung von Subsahara- Afrikanern/innen	Häufigkeit in 307 Nennungen wegen Mehrfachzählungen	Häufigkeit in % von 307
Korrekt und vollständig bekleidet	160	52
Ärmlich/schmutzig bekleidet	77	25
Oben unbekleidet	31	10
Ganz/überwiegend unbekleidet	20	7
Überwiegend bekleidet	16	5
	Summe = 304 von 307	99

Quelle: Eigene Darstellung

Hinsichtlich der Bekleidung von Subsahara-Afrikanern/innen ist festzustellen, dass sie bei knapp über der Hälfte der Bilder korrekt und vollständig bekleidet zu sehen sind, während sie im Übrigen als ärmlich, schmutzig bekleidet, oben unbekleidet bis hin ganz/überwiegend unbekleidet gezeigt werden. Durch die Darstellung der ärmlichen und nicht vollständigen Bekleidung wird weiterhin der Eindruck einer vermeintlichen Zurückgebliebenheit hervorgerufen. Dabei bildet Art und Umfang der Bekleidung eine gesellschaftliche Hierarchie-Skala ab, in der sich die ärmlich oder unvollständig Bekleideten auf niedrigen sozialen Positionen befinden.

Bezogen auf den Gesichtsausdruck bei Subsahara-Afrikanern/innen zeigt sich folgendes Ergebnis:

Tabelle 40: Gesichtsausdruck von Subsahara-Afrikanern/innen

Gesichtsausdruck von Subsahara-Afrikanern/innen	Häufigkeit in 284 Bildern	Häufigkeit in % von 284
Ernstes Gesicht	125	44
Fröhliches/lachendes Gesicht	60	21
Gesicht nicht bzw. nicht deutlich erkennbar	41	14
Neutrales Gesicht	32	11
Trauriges/ängstliches Gesicht	22	8
Summe = 280 von 284		98

Quelle: Eigene Darstellung

Beim Gesichtsausdruck von Subsahara-Afrikanern/innen ist das Bild der fröhlichen Subsahara-Afrikaner/innen in der Untersuchung nur zu einem Fünftel anzutreffen. Somit wird diese verbreitete Sicht von Subsahara-Afrikanern/innen durch die Auswertung der Bilder nicht bestätigt. Hingegen liegt der Anteil der ernstesten Gesichter etwas unterhalb der Hälfte. Die restlichen Anteile lassen aufgrund der Größenordnungen wenig Interpretation zu.

Bei den Europäern/innen verteilt sich die Darstellung des Gesichtsausdrucks wie folgt:

Tabelle 41: Gesichtsausdruck von Europäern/innen

Gesichtsausdruck von Europäern/innen	Häufigkeit in sechs Bildern	Häufigkeit in % von sechs
ernstes Gesicht	2	33
wütendes Gesicht	2	33
fröhliches Gesicht	2	33
Summe = 6 von 6		99

Quelle: Eigene Darstellung

Die Zahl von insgesamt 6 Fotos bezogen auf den Gesichtsausdruck von Europäern/innen in Hinsicht auf Subsahara-Afrika, ist als gering zu bezeichnen, so dass eine Interpretation nicht möglich ist.

Die Zählung der Bilder von Minderheiten in Ländern Subsahara-Afrikas ergibt folgendes Ergebnis:

Abgebildete Gesellschaftsgruppen, auf die sich vor allem ein exotisches Interesse richtet, sind hier Nomaden, vor allem Tuareg und in geringem Umfang „Bantu“ und Kung. Die Bilder von Hereros dienen hier einem kritischen historischen Zweck, auch wenn sie bei Lernenden einen exotischen Eindruck hinterlassen können.

Tabelle 42: Bildlich dargestellte Minderheiten von Subsahara-Afrika

Bildlich dargestellte Minderheiten von Subsahara-Afrika	Häufigkeit in 18 Bildern	Häufigkeit in % von 18
Nomaden	9	50
Kung	3	17
„Bantu“	2	11
Herero	4	22
	Summe = 18 von 18	100

Quelle: Eigene Darstellung

Die in Bild-Texteinheiten dargestellten Länder in Subsahara-Afrika oder Bezugnahmen darauf verteilen sich wie folgt:

Tabelle 43: In Bild-Texteinheiten dargestellte Länder in Subsahara-Afrika oder Bezugnahmen darauf

Länder Subsahara-Afrikas oder mit Bezug darauf	Häufigkeit in 282 Bildern	Häufigkeit in % von 282
keine näheren Angaben zum Ort	101	36
in Deutschland	34	12
Ghana	22	8
Tansania	15	5
Kenia	14	5
Äthiopien	13	5
	Summe = 199 von 282	71

Quelle: Eigene Darstellung

Bezogen auf angesprochene Länder fällt auf, dass Deutschland am häufigsten genannt wird, bei dem meist der Hintergrund der ist, dass z. B. Kinder mit subsahara-afrikanischem Hintergrund in einer deutschen Schulklasse zu sehen sind. Am nächst-häufigsten werden Ghana und Tansania genannt. Allerdings fehlt bei mehr als einem Drittel der Fotos die Bezeichnung des Ortes bzw. des Landes.

In Bezug auf die Ernährungssituation von Subsahara-Afrikanern/innen wird folgendes Bild dargestellt:

Tabelle 44: Ernährungsstatus von Subsahara-Afrikanern/innen

Ernährungsstatus von Subsahara-Afrikanern/innen	Häufigkeit in 235 Bildern	Häufigkeit in % von 235
Unterernährt/abgemagert	23	10
Kein Anzeichen von Unterernährung	207	88
	Summe = 230 von 235	98

Quelle: Eigene Darstellung

Es ist festzustellen, dass entgegen verbreiteten Vorstellungen ein vergleichsweise geringer Teil von Subsahara-Afrikanern/innen mit Merkmalen von Unterernährung abgebildet ist. Im Folgenden geht es um die Ernährungslage von Europäern/innen, die in Bezug zu Subsahara-Afrika stehen:

Tabelle 45: Ernährungsstatus von in Subsahara-Afrika lebenden Europäern/innen

Ernährungsstatus von in Subsahara-Afrika lebenden Europäern/innen	Häufigkeit in 60 Bildern	Häufigkeit in % von 60
Kein Anzeichen von Unterernährung	56	93
Übergewichtig	4	7
	Summe = 60 von 60	100

Quelle: Eigene Darstellung

Wie in den Bildern dargestellt liegt bei Europäern/innen das Problem nicht bei Unterernährung sondern bei Übergewichtigkeit.

Hinsichtlich der bildlichen Darstellung von aktivem/passivem Verhalten von Subsahara-Afrikanern/innen ergeben sich folgende Zahlen:

Tabelle 46: Aktionsstatus von Subsahara-Afrikanern/innen

Aktionsstatus von Subsahara-Afrikanern/innen (aktiv, passiv od. neutral)	Häufigkeit aus 257 Bildern	Häufigkeit in % von 257
Aktiv	152	59
Passiv	103	40
	Summe = 255 von 257	99

Quelle: Eigene Darstellung

Wegen der engen inhaltlichen Verbindung werden die obige und die nachfolgende Tabelle gemeinsam kommentiert.

Bezogen auf Europäer/innen stellt sich die Verteilung hinsichtlich ihres aktiven/passiven Verhaltens wie folgt dar:

Tabelle 47: Aktionsstatus von Europäern/innen

Aktionsstatus von Europäern/innen (aktiv, passiv od. neutral)	Häufigkeit in 68 Bildern	Häufigkeit in % von 68
Europäer/innen aktiv	50	74
Europäer/innen passiv	18	26
	Summe = 68 von 68	100

Quelle: Eigene Darstellung

Im bildhaften Vergleich von Subsahara-Afrikanern/innen sowie Europäern/innen, in Bezug auf Subsahara-Afrika zeigt sich, dass Europäer/innen häufiger aktiv dargestellt werden.

Es besteht eine enge Verbindung zwischen Aktivität und selbstbewusstem Erscheinungsbild. Personen, die während einer Aktivität dargestellt werden, bei der man ihre Mimik und Gestik sehen kann, welche von einer klaren Offenheit gekennzeichnet sind, vermitteln in der Regel den Eindruck von Selbstsicherheit. Dementsprechend wird Europäern/innen, da sie überwiegend aktiver dargestellt werden, ein selbstbewussteres Auftreten zugeschrieben als Subsahara-Afrikanern/innen. Dies zeigt sich in den nachfolgenden Tabellen.

In der nächsten Tabelle geht es um das selbstbewusste Erscheinungsbild von Subsahara-Afrikanern/innen:

Tabelle 48: Erscheinungsbild von Subsahara-Afrikanern/innen

Erscheinungsbild von Subsahara-Afrikanern/innen	Häufigkeit in 240 Bildern	Häufigkeit in % von 240
Selbstbewusstes Erscheinungsbild	116	48
Nicht od. wenig selbstbewusstes Erscheinung	68	28
Neutrales Erscheinungsbild	56	23
	Summe = 240 von 240	99

Quelle: Eigene Darstellung

Die nachfolgende Tabelle zeigt das selbstbewusste Erscheinungsbild von Europäern/innen.

Tabelle 49: Erscheinungsbild von Europäern/innen

Erscheinungsbild von Europäern/innen	Häufigkeit in 68 Bildern	Häufigkeit in % von 68
Selbstbewusstes Erscheinungsbild	54	79
Neutrales Erscheinungsbild	11	16
	Summe = 65 von 68	95

Quelle: Eigene Darstellung

Ebenso wie oben, wo Subsahara-Afrikaner/innen als weniger aktiv als Europäer/innen gezeigt wurden, wird hier das geringere selbstbewusste Erscheinungsbild im Vergleich zu Europäern/innen deutlich.

Hinsichtlich der Darstellungen von Personenzahlen auf Bildern ergeben sich folgende Verhältnisse in Prozent:

Tabelle 50: Altersstatus und Zahl der dargestellten Personen

Dargestellte Personen	Häufigkeit in 423 Bildern	Häufigkeit in % von 423
mehr als zwei Kinder	69	16
mehr als ein junger Mann	54	13
ein Kind	53	13

Dargestellte Personen	Häufigkeit in 423 Bildern	Häufigkeit in % von 423
eine junge Frau	42	10
ein junger Mann	39	9
mehr als zwei Jugendliche	35	8
mehr als eine junge Frau	32	8
mehr als eine ältere Frau	21	5
	Summe = 345 von 423	82

Quelle: Eigene Darstellung

Fasst man Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene zusammen, so bilden sie prozentual die überwiegende Gruppe der dargestellten Subsahara-Afrikaner/innen. Diese Altersgruppen stehen für Vitalität und Zukunft. Dadurch findet sich eine Chance für eine Identifikation Lernender aus dem deutschsprachigen Raum, bei dem die Voraussetzung ist, dass die Dargestellten häufiger in ähnlichen Situationen wie in Europa gezeigt werden. Dies wird jedoch dadurch konterkariert, dass Subsahara-Afrikaner/innen mehrheitlich in Verbindung mit problematischen Themen – wie z. B. demografischen Probleme, Straßenkindern, Aids-Waisen und Kindersoldaten/innen Darstellung finden.

Hinsichtlich der gesellschaftlichen Stellung im Kolonialismus lässt sich Folgendes verzeichnen:

Tabelle 51: Kolonisierte/Kolonialisten

Kolonisierte/Kolonialisten	Häufigkeit in 25 Bildern	Häufigkeit in % von 25
Kolonisierte	12	48
Kolonialisten	13	52
	Summe = 25 von 25	100

Quelle: Eigene Darstellung

Anzumerken ist, dass beim Thema Kolonialismus nahezu gleich viele Fotos von Kolonialisten und Kolonisierten zu finden sind, während in der Realität der Anteil der Kolonialisten äußerst gering war. Die zahlenmäßige Aufteilung der abgedruckten Fotos widerspricht somit den Tatsachen und vermittelt Lernenden ein verzerrtes Bild der Geschichte. Angesichts der historischen Bedeutung dieser Epoche und ihrer Rolle für die Gegenwart ist die Gesamtzahl von 25 Bildern als gering zu betrachten.

Folgende Verteilung findet sich bei vorkommenden Tätigkeiten und Berufen:

Tabelle 52: Vorkommende Tätigkeiten/Berufe

Vorkommende Tätigkeiten/Berufe	Häufigkeit in 117 Bildern	Häufigkeit in % von 117
Lernende	31	27
Sportler	11	9
„Jäger und Sammler“	8	7
ein Bauer/eine Bäuerin	8	7
Politiker	8	7
	Summe = 66 von 117	57

Quelle: Eigene Darstellung

Die beim Thema Berufe und Tätigkeiten am häufigsten gezeigte Gruppe von Subsahara-Afrikanern/innen sind Lernende, welches eine Identifikation Lernender aus dem deutschsprachigen Raum nahelegt. Die überproportionale Häufigkeit der Darstellungen von Sammlern/innen und Jägern kann als eine Folge des eurozentrischen Exotismus gesehen werden. Ebenfalls auffällig ist der relativ hohe Anteil der Bilder von Sportlern/innen, einer Berufsgruppe, die im Text keine entsprechende Beachtung erfährt. Die geringe Häufigkeit der Darstellungen von Bauern/Bäuerinnen entspricht nicht der Wirklichkeit. Die dargestellten Politiker sind zur Hälfte Deutsche und alle männlich, die gemeinsam mit Lernenden mit subsahara-afrikanischem Hintergrund auf den Bildern zu sehen sind. Es fehlt die Darstellung von bedeutenden politischen subsahara-afrikanischen Persönlichkeiten. Dies trifft auf afrikanische Politiker/innen wie Nelson Mandela (1918-2013) zu, der nur in einem Bild dargestellt wird und lediglich am Rande Erwähnung findet. Dabei ist die bildliche Darstellung, im Zusammenhang mit der textlichen, von politischen subsahara-afrikanischen Persönlichkeiten u. a. wie Kwame Nkrumah (1909-1972), Patrice Lumumba (1925-1961), Thomas Sankara (1949-1987) oder Wangari Mathaai (1940-2011) von besonderer Bedeutung, um Lernenden vor Augen zu führen, dass diese Menschen weit über ihre Ländergrenzen hinweg wichtige Beiträge bzw. Anstöße für Frieden, Gerechtigkeit, Emanzipation, politische, wirtschaftliche, soziale und ökologische Entwicklungen geleistet haben.

Bei einem Blick auf die gesamte Tabelle der Berufe sowie Tätigkeiten – auch auf die unter 5 % liegenden Bilder – zeigt sich, dass Berufe, die in Europa alltäglich sind, wie Verkäufer/innen, Versicherungsangestellte, Büro-, Bank- oder Verwaltungsangestellte und Polizeibeamte/innen nicht vorkommen. Dadurch kann der Eindruck entstehen, dass diese und ähnliche Berufe in Subsahara-Afrika nicht vorzufinden seien.

Bei der Gewichtung des Subsahara-Afrika-Bezuges als „Haupt-“ oder „Nebenthema“ stellt sich das Verhältnis folgendermaßen dar:

Tabelle 53: Gewichtung von Haupt- und Nebenthema

Gewichtung „Haupt-“ und „Nebenthema“	Häufigkeit in 267 Bildern	Häufigkeit in % von 267
HT (Hauptthema)	105	39
NT (Nebenthema)	162	61
	Summe = 267 von 267	100

Quelle: Eigene Darstellung

Dass bei 61 % der Fotos der Bezug zu Subsahara-Afrika ein „Nebenthema“ darstellt, lässt sich dadurch begründen, dass häufig bei problembehafteten Themen wie Hunger, Armut oder Kriege in der Welt Fotos aus Subsahara-Afrika verwendet werden.

3.4.2 Einzelbeispiele für das Zusammenwirken von Fotos und Texten

Im Folgenden soll an drei Beispielen verdeutlicht werden, wie Fotos und Texte aufeinander bezogen sind und eine gemeinsame Wirkung entfalten. Dabei ist die Kombination aus Fotos und Texten am häufigsten vorzufinden, nur selten werden einzelne Fotos ohne Text abgebildet.

Das erste Beispiel stammt aus einem Erdkundeschulbuch für die 7. und 8. Klasse. In diesem Schulbuch finden sich drei jeweils zwei Seiten umfassende Kapitel, in denen eine ausschließliche Beschäftigung mit Subsahara-Afrika stattfindet. Die Überschriften dieser Kapitel lauten wie folgt: „Burkina Faso – ein Entwicklungsland“⁷⁶⁷, „Äthiopien – die Ernährung sichern“⁷⁶⁸, „Kenias Bevölkerung wächst“. Das letztgenannte Kapitel behandelt das Bevölkerungswachstum. Auf der linken Seite werden in der Form von Überschriften mit kurzen Beschreibungen vier Krankheiten vorgestellt: Aids, Malaria, Cholera und die Schlafkrankheit. In einer Grafik auf der gleichen Seite wird veranschaulicht, dass Kenias Bevölkerung sich von 1950 bis 2000 verfünffacht hat. Darüber befindet sich das Foto einer in einem Dorf lebenden, ärmlich erscheinenden Familie mit fünf Kindern im Alter von ein bis sechzehn Jahren. Fast die gesamte Familie schaut ernst in die Kamera. Im Fließtext auf derselben Seite werden durch Fettdruck außer der Kindersterblichkeit die Begriffe „Geburtenrate“, „Sterberate“ und „Bevölkerungswachstum“⁷⁶⁹ hervorgehoben. Durch diese Elemente – unterstützt durch entsprechende Aufgabenstellungen auf der gegenüberliegenden Seite – wird monoperspektivisch der Eindruck einer objektiven und wissenschaftlichen Vorgehensweise erzeugt und die Vorstellung vermittelt, dass mit solch einer Erhebung und Kenntnis dieser Größen die Situation der kenianischen Bevölkerung erfasst werden könne. Im Sinne

767 E-20, 2004, S. 74 f.

768 A.a.O., S. 78 f.

769 Alles nach E-20, 2004, S. 80.

der Multiperspektivität ist es wichtig, Lernenden genügend Informationen und Argumente zur Verfügung zu stellen, sodass sie z. B. beim Thema Bevölkerungswachstum andere Sichtweisen einnehmen können.

Bild 1: Familie in Kenia



Familie in Kenia

Quelle: E-20, 2004, S. 80

Das zweite Beispiel beinhaltet das Zusammenwirken nicht nur von Fotos und Texten, sondern auch von einer Kontinentallandkarte: In einem Politikschulbuch wird unter dem Titel „Abschied von Afrika?“⁷⁷⁰ das Thema von Migration als Folge der „Globalisierung“ auf zwei Seiten behandelt. Dazu werden Auszüge aus vier Texten vorgestellt, in denen Beweggründe angegeben werden, die zur Migration aus dem Kontinent Afrika nach Europa führen. Zudem werden zwei Texte vorgestellt, die Migration und ihre Bedeutung erklären. Der gesamte Kontinent – ohne nationale Grenzen – bildet auf einer Seite in brauner Farbe und großflächig den Hintergrund. Innerhalb ihres Feldes sind zwei Überschriften zu finden: „Alles andere kann nur besser sein“⁷⁷¹ und „Die Spirale der Gewalt“⁷⁷². Durch die Kombination aus der farblichen Darstellung des

770 P 19, 2004, S. 250 f.

771 A.a.O., S. 250: Annabel Wahba, in: jetzt. Beilage der Süddeutschen Zeitung, 28.8.2000, S. 9 f.

772 A.a.O., S. 250: Zusammengefasst nach: Länderinformation Sierra Leone, www.erkunde-online.de.

Kontinents und den Überschriften wird der Eindruck eines undurchsichtigen und gewalttätigen Afrikas erzeugt. Ergänzt wird dieser Eindruck durch ein Foto am unteren Rand, auf dem Jugendliche aus Sierra Leone, wenn auch un- deutlich, zu sehen sind, die einen Hubschrauber im Hintergrund beobachten, der eine „UN“ Aufschrift trägt. Die Erklärung darunter lautet:

„Die UN evakuiert ausländische Zivilisten aus Sierra Leone – die afrikanischen Einwohner bleiben zurück.“⁷⁷³

Bild 2: Migration als Folge der Globalisierung



Quelle: P-19, 2004, S. 250.

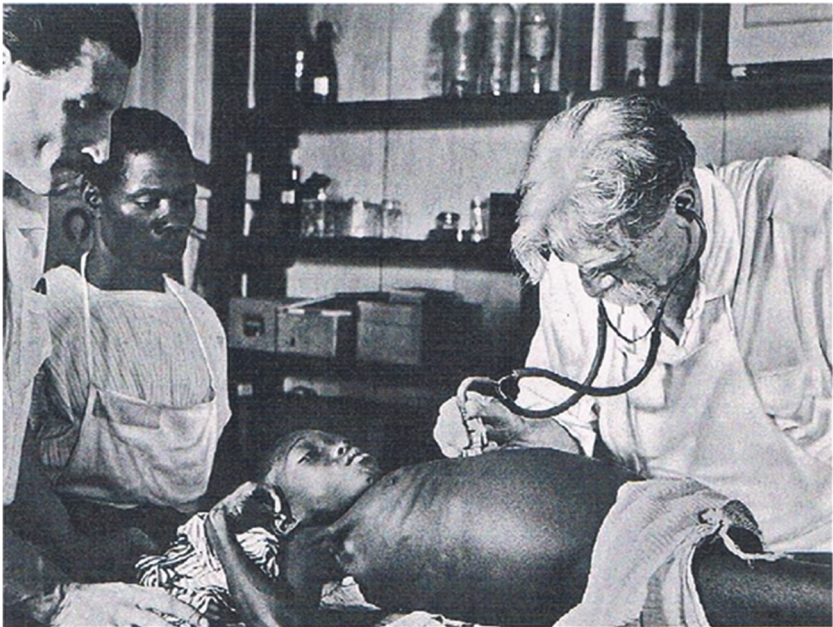
Der Hubschrauber in Verbindung mit dem hier oben angegebenen Untertitel erzeugt die Vorstellung von unkontrollierbarer Gewalttätigkeit, der man nur durch Evakuierung entkommen könne. Die Jugendlichen im Vordergrund sind teils ärmlich gekleidet bzw. oben unbekleidet. Einer von ihnen streckt den Arm in Richtung des Hubschraubers aus, was für den Wunsch stehen kann mitgenommen zu werden. Die Fläche zwischen ihnen und dem Hubschrauber ist von Dürre gekennzeichnet. Durch diese visuellen Eindrücke werden Assoziationen wie Armut, Hunger, ökologische Katastrophen, Krieg und somit Angst, Hilf- sowie Hoffnungslosigkeit und Verlassenheit vermittelt. Diese optisch transportierte Vorstellung wird durch die Darstellung der Kontinentalkarte auf ganz Afrika übertragen. Dies wird sowohl durch die Farbe als auch durch die

773 A.a.O., S. 250

Gestaltung der Seite bewirkt. Durch die beschriebene Art der visuellen und textlichen Darstellung werden zugleich verbreitete ethno-/eurozentrische, Stereotype und Vorurteile produzierende Vorstellungen über Afrika bzw. Subsahara-Afrika verstärkt. Eine Möglichkeit dieser Art von Verallgemeinerungen entgegenzuwirken bestünde darin, konkret die unterschiedlichen Realitäten sichtbar werden zu lassen, d. h. mit Blick auf Sierra Leone nicht nur den Bürgerkrieg zu zeigen, sondern auch funktionierende Teile der Gesellschaft sichtbar zu machen. Über Sierra Leone hinausgehend bedeutet dies; die Situationen in unterschiedlichen Ländern zu zeigen, wie z. B. den Boom in der Bauwirtschaft in Angola oder das gut funktionierende Sozialversicherungssystem in Botswana.

Das dritte Beispiel zeigt sich in einem Geschichtsschulbuch, in dem der deutsche Theologe, Arzt und Nobelpreisträger Albert Schweitzer (1875-1965), der viele Jahre in einem ländlichen Krankenhaus in Lambaréné (Gabun) Lep-
rakanke behandelte, bildlich dargestellt wird.

Bild 3: Albert Schweitzer im Hospital in Lambarene im Staat Gabun



Quelle: G-3, 2008, S. 187.

Ihm wird im kurz erklärenden Text zuerkannt „selbstlos“⁷⁷⁴ gehandelt zu haben, ohne dass auf seine zwiespältige, patriarchale und rassistische Einstellung gegenüber Subsahara-Afrikanern/innen Bezug genommen wird. Er war geprägt von der Vorstellung von „unmündigen“ Subsahara-Afrikanern/innen, die die Führung durch die Kolonialherren bräuchten.⁷⁷⁵ Seine Einstellung gegenüber Subsahara-Afrikanern/innen wird durch nachfolgendes Zitat verdeutlicht:

„Der Neger ist ein Kind. Ohne Autorität ist bei einem Kinde nichts auszurichten. Also muss ich die Verkehrsformel so aufstellen, dass darin meine natürliche Autorität zum Ausdruck kommt. Den Negern gegenüber habe ich dafür das Wort geprägt: ‚Ich bin dein Bruder; aber dein älterer Bruder‘.“⁷⁷⁶

Indem in diesem Geschichtsschulbuch kein Hinweis auf die rassistische Grundeinstellung Albert Schweitzers erfolgt, wird Lernenden nicht die Möglichkeit einer multiperspektivischen Auseinandersetzung mit dem Denken und Handeln dieser Person gegeben. Um zu einer grundlegenden Veränderung der Perspektive zu kommen, wären differenzierte Fotos bzw. Foto-Text-Einheiten erforderlich. Dem entgegen steht die Tatsache, dass kaum Zuordnungen zur Kategorie Multiperspektivität vorhanden sind. Jedoch finden sich 127 neutrale Darstellungen, die Grundlage für künftige Perspektivenänderungen sein können.

3.4.3 Zeichnungen: Karikaturen und zeichnerische Darstellungen

Eine zweite Möglichkeit der bildlichen Darstellungen bieten Zeichnungen. Hier stehen zwei Formen zur Verfügung: Karikaturen und zeichnerische Darstellungen, bei denen das Zahlenmaterial über der gesetzten Grenze von 5 % liegt und die somit Gegenstand der Interpretation und Kommentierung bilden. Diese haben die folgende Gewichtung:

Tabelle 54: Art und Weise der Darstellungen

Art und Weise der Darstellungen	Häufigkeit in 81 Darstellungen	Häufigkeit in % von 81
Karikaturen	34	42
Zeichnerische Darstellungen	35	44
	Summe = 69 von 81	86

Quelle: Eigene Darstellung

Die nachfolgende Tabelle belegt die Aufteilung der Darstellungen nach farbig und schwarz-weiß:

774 G-3, 2008, S. 187; zu erwähnen ist, dass Albert Schweitzer einzig nur in diesem Schulbuch benannt und gezeigt wird.

775 Suermann, 2012, S. 41, 325 u. 351.

776 Schweitzer, 2008, S. 115.

Tabelle 55: Verhältnis von farbigen zu nicht farbigen Darstellungen

Farbig/nicht farbig bzw. schwarz-weiß	Häufigkeit in 79 Darstellungen	Häufigkeit in % von 79
Farbig	51	65
Schwarz-weiß	28	35
	Summe = 79 von 79	100

Quelle: Eigene Darstellung

Dass hier der Schwarz-Weiß-Anteil hoch ist, liegt daran, dass besonders Karikaturen häufig in schwarz-weiß gezeichnet werden.

Wie bereits oben bei den Fotos praktiziert, werden auch hier die in Kap. III. 9 definierten Kategorien⁷⁷⁷ angewendet und ebenfalls nach der forschungsleitenden Fragestellung geordnet. Die dort beschriebene Vorgehensweise – die Aufhebung der gesetzten 5%-Grenze und die Rundung der Prozentwerte bis zur ersten Stelle nach dem Komma – gilt ausschließlich für die nächsten beiden Tabellen.

Tabelle 56: Ethno-/Eurozentrismus fördernde Kategorien

Ethno-/Eurozentrismus fördernde Kategorien	Häufigkeit in 173 Darstellungen	Häufigkeit in % von 173
Problembefahete Darstellungen	32	18,5
Stereotype fördernde Darstellungen	30	17,3
Ethno-/eurozentrische Darstellungen	15	8,7
Defizitorientierte Darstellungen	11	6,4
Undifferenzierte Darstellungen	10	5,8
Exotische Darstellungen	8	4,6
Vorurteile fördernde Darstellungen	7	4,1
Sexistische Darstellungen	2	1,2
Rassistische Darstellungen	0	0,0
	Summe = 115 von 173	66,6

Quelle: Eigene Darstellung

⁷⁷⁷ Wie bei den Darstellungen der Fotos wird auch hier auf die in Kap. III. 8 zu findende Kategorie „Verwendung von Begriffen mit negativen Konnotationen“ nicht eingegangen.

Tabelle 57: Multiperspektivität fördernde bzw. ermöglichende Kategorien

Multiperspektivität fördernde bzw. ermöglichende Kategorien	Häufigkeit in 173 Darstellungen	Häufigkeit in % von 173
Neutrale Darstellungen	55	31,8
Ressourcenorientierte Darstellungen	2	1,2
Multiperspektivische Darstellungen	1	0,6
	Summe = 58 von 173	33,6

Quelle: Eigene Darstellung

Die Auswertung der Karikaturen und zeichnerischen Darstellungen zeigt weitgehend ähnliche Werte und Schwerpunkte, wie sie bei den Fotos ermittelt wurden. Allerdings findet sich bei der Kategorie „neutrale Darstellungen“ ein doppelt so hoher Wert, was darin begründet sein mag, dass in Karikaturen mit stereotypen Übertreibungen eher spielerisch umgegangen und dadurch eine Herabsetzung einer bestimmten Gruppe vermieden wird. Eine starke Reduzierung der Werte – eine Halbierung und beinahe eine Drittelung – zeigt sich bei den defizitorientierten und den undifferenzierten Darstellungsweisen. Dies kann zum einen daran liegen, dass hier, wie weiter unten zu sehen, Subsahara-Afrikanern/innen eine weit höhere Aktivität zugeschrieben wird als bei den Fotos, was mit Defizitorientierung nicht zu vereinbaren ist, und zum anderen daran, dass Genauigkeit und Differenziertheit grundlegende Merkmale von Karikaturen und zeichnerischen Darstellungen sind, sodass sich ein äußerst geringer Wert bei den undifferenzierten Darstellungen ergibt.

Im Folgenden geht es um die Frage, inwieweit Karikaturen und zeichnerische Darstellungen zum jeweiligen Thema passen.

Tabelle 58: Zum Thema passende/unpassende Darstellungen

Passend/unpassend zum Thema	Häufigkeit in 79 Darstellungen	Häufigkeit in % von 79
passend zum Thema	76	96
	Summe = 76 von 79	96

Quelle: Eigene Darstellung

Wie dargestellt, passen fast alle Karikaturen und zeichnerischen Darstellungen zum Thema.

Tabelle 59: Kommentierung zum Dargestellten

Erklärung zum Dargestellten	Häufigkeit in 45 Darstellungen	Häufigkeit in % von 45
Kommentierung findet statt	40	89
Kommentierung findet nicht statt	5	11
	Summe = 45 von 45	100

Quelle: Eigene Darstellung

Bei der überwiegenden Mehrheit der Darstellungen findet eine Kommentierung statt.

Bezüglich einer kritischen oder unkritischen Darstellung ergibt sich folgende Verteilung:

Tabelle 60: Verhältnis von unkritischen zu kritischen Darstellungen

Unkritische/kritische Darstellungen	Häufigkeit in 53 Darstellungen	Häufigkeit in % von 53
unkritische Darstellung	14	26
kritische Darstellung	29	55
sehr kritische Darstellung	10	19
	Summe = 53 von 53	100

Quelle: Eigene Darstellung

Der Anteil kritischer bzw. sehr kritischer Darstellungen beträgt knapp 3/4, was vor allem daran liegt, dass Karikaturen und teilweise zeichnerische Darstellungen in erster Linie kritische Aspekte verfolgen.

Hinsichtlich der Aktivität, Passivität und Neutralität von Subsahara-Afrikanern/innen sowie Europäern/innen werden in den nächsten beiden Tabellen die jeweiligen Werte aufgezeigt, die wegen des Zusammenhangs gemeinsam kommentiert werden.

Tabelle 61: Darstellungen von Subsahara-Afrikanern/innen als aktiv, passiv oder neutral

Darstellungen von Subsahara-Afrikanern/innen als aktiv, passiv oder neutral	Häufigkeit in 71 Darstellungen	Häufigkeit in % von 71
Aktiv	60	85
Passiv	6	8
Neutral	5	7
	Summe = 71 von 71	100

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 62: Darstellungen von Europäern/innen als aktiv, passiv oder neutral

Darstellungen von Europäern/innen als aktiv, passiv oder neutral	Häufigkeit in 59 Darstellungen	Häufigkeit in % von 59
Aktiv	56	95
Neutral	3	5
	Summe = 59 von 59	100

Quelle: Eigene Darstellung

Auffallend ist hier, dass Subsahara-Afrikaner/innen im Unterschied zu den Fotos ähnlich aktiv wie Europäer/innen gezeigt werden. Dies liegt darin begründet, dass es in Karikaturen in der Regel um Interaktion geht und damit häufig aktiv handelnde Personen zu sehen sind, auch wenn darin Subsahara-Afrikaner/innen überzogen dargestellt werden. In zeichnerischen Darstellungen stehen die betreffenden Personen oft im Mittelpunkt und sind aktiv.

Folgende Themen werden häufig dargestellt:

Tabelle 63: Dargestellte Themen

Dargestellte Themen	Häufigkeit in 94 Darstellungen	Häufigkeit in % von 94
Asylsuche in Deutschland	5	5
Schulbesuch in Deutschland	5	5
Kolonialismus	17	18
Kolonisierte	10	11
Kolonialisten	12	13
	Summe = 49 von 94	52

Quelle: Eigene Darstellung

Die verwandten Themen Kolonialismus, Kolonialisten und Kolonisierte, zwischen denen es starke Überschneidungen gibt, ergeben zusammen 42 %. Dies kann Lernenden ermöglichen, sich mit dem Thema dieser Unterdrückungsform auseinanderzusetzen und bietet eine entsprechende Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem für die Gegenwart zentral wichtigem Neokolonialismus.

Mit der Bekleidung von Subsahara-Afrikanern/innen sowie Europäern/innen befassen sich die nächsten beiden Tabellen. Wegen ihres Zusammenhangs werden beide gemeinsam kommentiert.

Tabelle 64: Bekleidung von Subsahara-Afrikanern/innen

Bekleidung von Subsahara-Afrikanern/innen	Häufigkeit in 75 Darstellungen	Häufigkeit in % von 75
halb bekleidet	5	7
überwiegend unbekleidet	12	16
ganz bekleidet	6	8
ärmlich/schmutzig bekleidet	9	12
korrekt und vollständig bekleidet	39	52
	Summe = 71 aus 75	95

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 65: Bekleidung von Europäern/innen

Bekleidung von Europäern/innen	Häufigkeit in 60 Darstellungen	Häufigkeit in % von 60
gut gekleidet	27	45
korrekt und vollständig gekleidet	31	52
	Summe = 58 von 60	97

Quelle: Eigene Darstellung

Im Vergleich zu den Fotos haben bei der Bekleidung von Subsahara-Afrikanern/innen hier die Zurückgebliebenheit und niedrige gesellschaftliche Stellung symbolisierenden Kategorien „überwiegend unbekleidet“ und „ärmlich/schmutzig bekleidet“ doppelte Prozentwerte. Auch fällt auf, dass, wie bei den Fotos Europäer/innen bei beiden Kategorien nicht vertreten sind, während Subsahara-Afrikaner/innen zu 40 % Defizite bei der Bekleidung aufweisen. Dies macht deutlich, dass auch bei Karikaturen und zeichnerischen Darstellungen die eurozentrische Sichtweise dominiert, welche die Menschen in Subsahara-Afrika in der Weise zeigt, dass sie zurückgeblieben und unzivilisiert seien.

Im Folgenden findet eine Darstellung der erwähnten Länder in Zusammenhang mit Subsahara-Afrika statt.

Tabelle 66: In den Beschreibungen und Darstellungen vorkommende Länder

Vorkommende Länder	Häufigkeit in 27 Darstellungen	Häufigkeit in % von 27
Ruanda	2	7
Deutschland	23	85
	Summe = 25 von 27	92

Quelle: Eigene Darstellung

Bebilderte Handlungen, bei denen Personen mit subsahara-afrikanischem Hintergrund involviert sind, finden überwiegend in Deutschland statt. Dabei behandeln diese überwiegend Schule, Umwelt oder Migration. Das dient dazu, Lernenden bestimmte Themen und Probleme nahezubringen. Die jeweiligen Herkunftsländer der Personen mit subsahara-afrikanischem Hintergrund werden nicht benannt, was als eine mangelnde Differenzierung und Tendenz zur Verallgemeinerung gesehen werden kann.

Inwieweit Subsahara-Afrika in der jeweiligen Darstellung „Haupt-“ oder „Nebenthema“ ist, zeigt folgende Tabelle:

Tabelle 67: Gewichtung von Haupt- und Nebenthema

Gewichtung von Haupt- und Nebenthema	Häufigkeit in 79 Darstellungen	Häufigkeit in % von 79
HT (Hauptthema)	14	18
NT (Nebenthema)	63	80
	Summe = 77 von 79	98

Quelle: Eigene Darstellung

In dem hohen Wert für Subsahara-Afrika als „Nebenthema“ zeigt sich ein ähnlicher bzw. ein noch deutlicherer Trend als bei den Fotos. Bei bestimmten Phänomenen bzw. Problemen werden Situationen in Subsahara-Afrika zur Verdeutlichung benutzt, bei denen Subsahara-Afrika nur selten das „Hauptthema“ ist. Das ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass die tatsächliche Lage in dieser Region nicht differenziert betrachtet wird.

In dem Bereich der Karikaturen und zeichnerischen Darstellungen sind deutlich weniger eurozentrische Tendenzen als in den Texten und Fotos zu finden. Dies gilt insbesondere für die Darstellung hinsichtlich der Aktivität und der Kolonialismusbehandlung von Subsahara-Afrikanern/innen sowie bei neutralen, defizitorientierten, undifferenzierten und kritischen Darstellungen. Hingegen trifft dies nicht für die Bekleidung und die Perspektive einer Pauschalierung von Subsahara-Afrika zu.

3.4.4 Einzelbeispiele für das Zusammenwirken von Karikaturen und zeichnerischen Darstellungen und Texten

Im Folgenden werden zwei Beispiele für das Zusammenwirken von Karikaturen und zeichnerischen Darstellungen und ihren dazugehörigen Texten vorgestellt.

Das erste Beispiel ist eine Karikatur in einem Gesellschaftslehrbuch⁷⁷⁸. Im Hintergrund sind Berge angedeutet, im Vordergrund steht ein korrekt gekleideter, übergroß erscheinender europäischer Reporter mit Aufnahmegerät und

778 GL-9, S. 104.

Mikrofon. Er befragt ein subsahara-afrikanisches Kind, das nur mit einem Lendenschurz bekleidet und auffällig dünn und klein ist, zum Thema Hunger. Das Kind antwortet knapp.

Bild 4: Karikatur zum Thema Hunger



Quelle: GL-9, S. 104

Durch Wortwahl und Körperhaltung wird der Reporter als eine lächerliche Figur gezeigt. Beim Kind wird durch die Ausdrucksweise, Körperform, Haltung seiner Arme und Hände aufgezeigt, dass es vom Hunger betroffen ist. Dieses wird zusätzlich durch eine karge Landschaft und kleine Ansammlungen von Steinen verdeutlicht. Indem sich der Reporter zu dem Kind hinabbeugt, wird erkennbar, dass er sich über dem Problem Hunger befindet und dass er sich für ein Problem interessiert, mit dem er scheinbar für sich keine persönlichen Berührungspunkte sieht. Die Begrenztheit seines Interesses zeigt sich in der Formulierung seiner Frage, die eine entsprechende Antwort provoziert. Im dazugehörigen Text wird über gesunde Ernährung informiert sowie über Grundbedürfnisse, Unterernährung, Mangelernährung und Überernährung aufgeklärt. In Teilen wird dies mit Zahlen untermauert. Dabei wird subtil eine distanzierte Haltung gegenüber dem Thema Hunger eingenommen. Diese Distanz wird auch in der Karikatur erkennbar, die auf fast schon zynische Art deutlich macht, dass beide Personen in zwei unterschiedlichen Welten leben und zwischen denen es vermeintlich keine Verbindungen gibt. Eine weitere Übereinstimmung zwischen Text und Bild ist die Nichtbeantwortung und Nichtbe-

schäftigung mit der Ursache des Hungers. In dem gesamten Text – wie auch in der Karikatur – gibt es keinerlei Ansatz über Ursachen des Hungers nachzudenken. Eine der Hauptursachen ist nach wie vor die bestehende neokoloniale Abhängigkeit der meisten Länder Subsahara-Afrika – wie auch der anderen Länder des globalen Südens – von den Industrienationen.

Das zweite Beispiel findet sich in einem Geschichtsschulbuch⁷⁷⁹. Dort wird eine zeichnerische Darstellung aus dem im 19. und 20. Jahrhundert populären deutschen Kinderbuch „Struwwelpeter“ abgebildet.

Bild 5: Szene aus der Tintenfassgeschichte im Struwwelpeter



Quelle: G-3, S. 192

Drei deutsche Kinder laufen hinter einem subsahara-afrikanischen Kind her, das nur mit einer kurzen Hose bekleidet ist und einen Sonnenschirm trägt und verspotten es wegen seiner Hautfarbe. Der rassistische Gehalt der Darstellung wird dadurch deutlich, dass die deutschen Kinder als Strafe in ein schwarzes Tintenfass eingetaucht werden, mit der Absicht, dass sie sich darin hineinfühlen sollen, ebenfalls einmal „Schwarz“ zu sein. Die Schwarze Hautfarbe wird als Strafe, d. h. als abzulehnendes Merkmal vermittelt. Diese Sichtweise wird in dem Text unmittelbar unter dem Bild kritisch kommentiert. In dem weiteren Text wird darauf hingewiesen, dass Schwarze Menschen in Europa schon lange bekannt waren und dass mit der beginnenden Versklavung und den nachfolgenden kolonialen Eroberungen zur Legitimation eine rassistische Ideologie aufgebaut wurde. Durch das Zusammenwirken von zeichnerischen Darstellungen und entsprechenden Texten soll sich der Lernende mit dem Rassismus des „Struwwelpeter“ befassen und, unterstützt durch die beschriebenen Texte, eine

779 G-3, S. 192.

multiperspektivische Haltung entwickeln. Im Unterschied zu den weiter oben besprochenen Bildern und Darstellungen sind die beiden letzten – bei entsprechender didaktischer Anleitung durch Lehrende – gut geeignet, die Lernenden mit der multiperspektivischen Sichtweise vertraut zu machen.

3.4.5 Welt- und Landkarten

In diesem Kapitel erfolgt eine Beschäftigung mit den Welt- und Landkarten, auf denen der Kontinent Afrika bzw. Subsahara-Afrika abgebildet ist.

Im Folgenden werden die Karten nach den Arten ihrer geografischen Projektionen erfasst.

Tabelle 68: Arten der geografischen Projektionen

Arten der geografischen Projektionen	Häufigkeit in 389 Darstellungen	Häufigkeit in % von 389
Mercator-Projektion	207	53
Globus o. Goode	160	41
	Summe = 367 von 389	94

Quelle: Eigene Darstellung

Bei mehr als der Hälfte der untersuchten Welt- und Landkarten wird eine Form der Mercator-Projektion angewendet, während bei den übrigen meist eine Globus-Abbildung eingesetzt wird. Die Mercator-Projektion wurde nach dem deutschen Geografen und ihrem Erfinder Gerhard Mercator (1512–1594) benannt, die zunächst für die Schifffahrt gedacht war und dort eingesetzt wurde und u. a. in der breiten Öffentlichkeit sowie in Schulbüchern bis heute Verwendung findet. Allerdings ist diese Darstellungsform eurozentrisch, da durch die in dieser Methode angelegten Verzerrungen nördlich gelegene Regionen wie Europa größer und südlich gelegene Kontinente wie Afrika kleiner abgebildet werden, als es der Realität entspricht. Dieser Effekt erfolgt durch die im Norden zunehmenden Breitengrade, welche bewirken, dass nördlich des Mittelmeers gelegene Länder eine größere und südliche eine kleinere Fläche einnehmen. Dies wurde u. a. durch den deutschen Kartografen Arno Peters (1916–2002) kritisiert. Er veröffentlichte 1974 seinen Kartenentwurf, der unter der als Peters-Projektion bezeichnet wird, wodurch eine weitere Darstellungsform möglich wurde. Die Peters-Projektion stellt weitgehend eine korrektere Abbildung der Wirklichkeit dar, konnte sich aber aus verschiedenen Gründen nicht durchsetzen.⁷⁸⁰ Zu kritisieren ist, dass die eurozentrischen Mercator-Projektionen in den Schulbüchern eingesetzt werden, obwohl ihre Einseitigkeit

⁷⁸⁰ Schneider, in: Mercator Stiftung, 01.2012, S. 4; online im Internet: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/51_Grad_1_2012_Mercator_Jahr.pdf (Abruf: 05.01.2014).

bekannt ist. Unter dem Gesichtspunkt der Förderung von Multiperspektivität wäre es für Lernende wichtig, beide Projektions-Methoden vorgestellt zu bekommen, um zu erfahren, dass die übliche eurozentrische Sicht- und Denkweise nicht nur durch Texte, sondern ebenso durch geografische Darstellungsmethoden verstärkt wird.

Es sind Karten mit und ohne nationale Grenzen des Kontinents Afrika zu unterscheiden.

Tabelle 69: Karten mit und ohne nationale Grenzen des Kontinents Afrika

Karten mit und ohne nationale Grenzen	Häufigkeit in 515 Darstellungen	Häufigkeit in % von 515
ohne nationale Grenzen	318	62
mit nationalen Grenzen	197	38
	Summe = 515 von 515	100

Quelle: Eigene Darstellung

Fast zwei Drittel der eingesetzten Karten zeigen keine nationalen Grenzen. Dies kann die eurozentrische Vorstellung eines vermeintlich homogenen Kontinents Afrika fördern. Die nächste Tabelle enthält eine Aufstellung nach behandelten Themen.

Tabelle 70: Inhalte der geografischen Karten

Dargestellte Themen	Häufigkeit in 524 Darstellungen	Häufigkeit in % von 524
Afrika als Teil einer Weltkarte	76	15
Nord-Afrika als Teil einer Europakarte	71	14
Afrika-/Weltkarte – Klima, Vegetation u. Klimazonen der Erde	27	5
Afrika-/Weltkarte – Umlaufbahn der Erde um die Sonne	29	6
	Summe = 203 von 524	40

Quelle: Eigene Darstellung

Afrika bzw. Subsahara-Afrika weist als eigenes Thema einer Karte nur eine geringe Darstellungshäufigkeit auf. Aufgrund der 5-%-Grenzsetzung wird sie deshalb hier nicht dargestellt. Eine Tatsache, die ebenfalls aufgrund der 5-%-Grenzsetzung hier nicht sichtbar wird, ist, dass nur auf einer Karte die Rolle der Länder Afrikas im Zweiten Weltkrieg gezeigt wird.⁷⁸¹ Die äußerst geringe Bedeutung, die diesem historischen Thema beigemessen wird, ist zu kritisieren. In einem weiteren Schulbuch wird auf einer Weltkarte zum Thema Kolonialwaren und Handelsströme innerhalb eines Pfeiles der Begriff „Negerskla-

781 GL-9, 2008, S. 174.

ven⁷⁸² ohne Anführungszeichen benutzt, obgleich hier die Möglichkeit besteht, neutrale Begriffe wie „subsahara-afrikanische Versklavte“ einzusetzen. Dies ist als eine offen rassistische Beeinflussung von Lernenden zu werten. Sie ist besonders wirksam, da sie innerhalb einer Weltkarte erfolgt, die der Veranschaulichung dient und als sachlich und objektiv gilt, als bildhafte Darstellung das Gehirn direkter erreicht und sich länger einprägt als in den üblichen Text eingebettet. Die folgende Tabelle listet die Karten nach Häufigkeit der Länderschwerpunkte auf.

Tabelle 71: Karten mit Länderschwerpunkten

Karten mit Länderschwerpunkten	Häufigkeit in 12 Darstellungen	Häufigkeit in % von 12
Gambia	1	8
Sudan	2	17
Kenia	1	8
nur Kenia	1	8
Ghana	1	8
Nigeria	1	8
DR-Kongo	2	17
Äthiopien	1	8
Ägypten ⁷⁸³	2	17
Summe = 12 von 12		99

Quelle: Eigene Darstellung

Es erscheinen nur wenige Länder Subsahara-Afrikas als Schwerpunkt-Thema auf Karten und die, die aufgezeigt werden, kommen nur marginal vor.

Die nächste Tabelle beinhaltet eine Aufteilung in Haupt- und Nebenthema sowie kein Thema.

Tabelle 72: Gewichtung von Haupt- und Nebenthema sowie kein Thema

Gewichtung von Haupt- und Nebenthema sowie kein Thema	Häufigkeit in 528 Darstellungen	Häufigkeit in % von 528
HT (Hauptthema)	57	11
NT (Nebenthema)	307	58
KT (kein Thema)	164	31
Summe = 528 von 528		100

Quelle: Eigene Darstellung

782 GL-7, 2001, S. 296.

783 Hier wird Ägypten genannt, da auf den Karten noch ostafrikanische Länder zu sehen sind.

Auffällig ist, dass Gebiete und Länder Subsahara-Afrikas mit entsprechenden Schwerpunktthemen nur selten auf Welt- und Landkarten behandelt werden. Dies gilt auch für die Verteilung der Darstellungen als Haupt- und Nebenthema sowie kein Thema.

Bei Welt- und Landkarten ist die geringe Beachtung von Subsahara-Afrika dominierend. Dies gilt sowohl für Afrika bzw. Subsahara-Afrika als auch für einzelne Länder Subsahara-Afrikas. Sie zeigt sich ebenfalls in der Darstellung dieses Kontinents ohne nationale Grenzen sowie in der nicht hinterfragten Anwendung der einseitigen Mercator-Projektion. Der insgesamt in den Schulbüchern kaum noch vorzufindende offene Rassismus zeigt sich auf einer Weltkarte durch den Einsatz des Begriffs „Neger-Sklaven“⁷⁸⁴.

3.4.6 Anthropologisch-naturwissenschaftliche Funde und Kunst aus Ländern Subsahara-Afrikas

Aufgrund der geringen quantitativen Ergebnisse erfolgt zu den Themenfeldern Anthropologisch-naturwissenschaftliche Funde und Kunst ausschließlich eine qualitative Bearbeitung.

Die bildliche Thematisierung der anthropologisch-naturwissenschaftlichen Funde aus Subsahara-Afrika findet nur in zwei Geschichtsschulbüchern Erwähnung. Dies entspricht nicht ihrer Bedeutung für die Menschheit. Dieses Thema könnte ein Ansatzpunkt sein, Lernende u. a. dazu zu bringen, ein eurozentrisches Weltbild – z. B. dass Europa das Zentrum der Welt gewesen ist und immer noch sei – zu korrigieren und dabei mehr Respekt für andere Weltregionen bzw. Kulturkreise zu entwickeln. Gleichzeitig würde ein solches Vorgehen für Lernende mit subsahara-afrikanischem Hintergrund eine Aufwertung ihrer Herkunftsregionen und damit einen potenziellen Zuwachs an Anerkennung und daraus resultierend an Selbstbewusstsein bedeuten.

Ähnliches trifft auf die Behandlung der Kunst aus Ländern Subsahara-Afrikas zu. Dabei werden nur in einem Geschichtsschulbuch alte Kunstwerke aus Nigeria anhand von zwei Bildern als „Nebenthema“ ohne nähere Erklärung gezeigt. Jedoch gibt es in Subsahara-Afrika eine Vielfalt von bedeutenden Kunstwerken aus mehreren Epochen, die zum Teil einen starken Einfluss auf europäische Künstler/innen, wie z. B. Pablo Picasso⁷⁸⁵, ausgeübt haben und immer noch ausüben. Die Chance einer Auseinandersetzung von Lernenden mit dem Eurozentrismus und einer erhöhten Anerkennung für Lernende mit subsahara-afrikanischem Hintergrund wird ähnlich wie bei der Behandlung der anthropologisch-naturwissenschaftlichen Funde auch hier nicht ergriffen.

784 GL-7, 2001, S. 296.

785 Harding, 2013, S. 201.

3.5 Zusammenfassung

Für die Analyse der Bilder ist es nicht nur bedeutsam in Erfahrung zu bringen, welche stereotypen Vorstellungen wie durch das Foto eines deutlich armen, Hilfe erwartenden subsahara-afrikanischen Bauern erzeugt und verstärkt werden, sondern es ist ebenso wichtig, die Gesamtheit aller Bilder in Betracht zu ziehen. Festzustellen ist, dass einige Fotos fehlen, so u. a. Fotos von Menschen aus Subsahara-Afrika mit einem qualifizierten Beruf oder von Denkern/innen, die eine multiperspektivische Sichtweise unterstützen. Bei einem Teil der Bilder besteht die Möglichkeit, durch besondere pädagogisch-didaktische Bemühungen von Lehrenden mit Lernenden diese einseitige von Überlegenheitsgefühl geprägte Perspektive herauszuarbeiten und kritisch zu betrachten und dadurch eine multiperspektivische Herangehensweise einzuüben.

4 Überprüfung der Hypothesen in Bezug zur bisherigen Forschung

Die in Kap. III. 2 aufgestellten fünf Hypothesen zu den Schulbuchtexten und Bildern über Subsahara-Afrika werden nachfolgend überprüft auf Verifikation bzw. Falsifikation.

Die **Hypothese 1**, dass Subsahara-Afrika betreffende Themen als Hauptthemen prozentual wenig behandelt werden, kann bestätigt werden, da, wie in Kap. IV. 1.1 und 1.2 dargestellt, diese Region der Erde mit Geschichte, Kultur und gesellschaftlicher Prägung in den Schulbüchern quantitativ eine marginale Rolle spielt. Dies ist besonders auffällig für die Zeit vor der Kolonialisierung. Zu ähnlichen Erkenntnissen kommen bisherige Untersuchungen.⁷⁸⁶

Hypothese 2 besagt folgendes „Die Texte und Bilder beinhalten mehr defizitorientierte, problembehaftete, undifferenzierte, Vorurteile und Stereotype produzierende Darstellungen über Subsahara-Afrikaner/innen als multiperspektivische, ressourcenorientierte sowie neutrale.“ Dies wird durch die Texte und Bilder bestätigt. Hinsichtlich der Ergebnisse der Texte in den

786 Schmitt, in: Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht, 1963, S. 144; Hillers, 1984, S. 52; Poenicke, 1995, S. 205 u. Poenicke, 2008, S. 55 f.; Macgilchrist/Müller, in: Aßner/Breidbach/Mohammed et al., 2012, S. 195 ff. Im Letzteren betont Poenicke, dass im Bereich der Geschichtsschulbücher dieser geringe Anteil noch weiter zurückgegangen ist. Sie sieht dies nicht nur aus der quantitativen Sicht, sondern bezieht es darauf, dass dadurch die Behandlung und Erreichung elementarer Lernziele wie Völkerverständigung, Menschenrechte u. ä. erschwert werden. Als Schritt in die richtige Richtung sieht sie, dass einige Schulbuchautoren/innen nach einer entsprechenden Taugung Kontakt mit Geschichtsprofessoren/innen mit Schwerpunkt Subsahara-Afrika aufgenommen haben.

Schulbüchern finden sich nähere Ausführungen zu den oben genannten Kategorien in Kap. IV. 1.6. Darin wird unter der Tabelle 11 aufgezeigt, dass überwiegend problembehaftete, defizitorientierte, undifferenzierte, Vorurteile und Stereotype produzierende Themendarstellungen und weniger neutrale, ressourcenorientierte und multiperspektivische Inhalte vorkommen, was Hypothese 2 bestätigt. Ähnliche Ergebnisse finden sich bei der Auswertung der Fotos (Kap. IV. 3.4.1 und 3.4.2) sowie der Karikaturen und der zeichnerischen Darstellungen (Kap. IV. 3.4.3 und 3.4.4). Allerdings finden sich im Bildbereich deutlich häufiger neutrale Darstellungen als im Textbereich. Ein Grund dafür liegt darin, dass oft in Fällen, in denen sich neutrale Darstellungen auf Bildern finden lassen, die dazugehörigen Textkommentare nicht neutral sind. Es zeigt sich in Bezug auf Bilder, dass diese Darstellungsform eine Chance bietet, zu einem ressourcenorientierten sowie multiperspektivischen Ansatz zu gelangen. Auffällig ist, dass bei Karikaturen und zeichnerischen Darstellungen defizitorientierte und undifferenzierte Darstellungsweisen deutlich seltener zu finden sind als bei den Fotos und Texten. Dies hängt u. a. damit zusammen, dass auf den in den Schulbüchern gezeigten Karikaturen und Zeichnungen häufig in differenzierter Weise aktive Personen abgebildet werden. Es bleibt aber festzuhalten, dass bei den vorkommenden Themen kaum Erfolge oder positive Entwicklungen gezeigt werden. Demgegenüber sind primär defizitorientierte Inhalte als Thema vorzufinden. Dies trifft ebenso auf Bilder zu, in denen Menschen trotz oben genannter Inhalte lächeln, ein fröhliches bzw. ein neutrales Gesicht machen. Häufig werden Subsahara-Afrikaner/innen in Texten und Bildern als Einzelbeispiele beschrieben bzw. dargestellt, woraus Lernende durch unkritische Themenbehandlungen gesamtgesellschaftliche Verallgemeinerungen ziehen können bzw. dazu angehalten werden. Zudem werden gegenseitige Annäherungen zwischen Subsahara-Afrikanern/innen sowie Europäern/innen u. a. dadurch erschwert, dass vorwiegend Situationen aus Subsahara-Afrika bzw. von Subsahara-Afrikanern/innen dargestellt werden, die von Mangel und Rückständigkeit gezeichnet sind. Somit verdeutlichen diese Ergebnisse, dass durch Schulbücher weiterhin zur Tradierung bisheriger Stereotype und Vorurteile produzierender Sichtweisen beigetragen wird. Poenicke verwendet für diese Mängel den zusammenfassenden Begriff „Afropessimismus“⁷⁸⁷.

Bestätigt wird durch die Untersuchung, dass Themen von Subsahara-Afrika selten multiperspektivisch behandelt werden. Außerdem ist festzustellen, dass es zu wenige Hintergrundanalysen gibt. Wie in bisherigen Untersuchungen festgestellt werden konnte, wurden ebenfalls in den dieser Untersuchung zugrundeliegenden Schulbüchern sowohl bei den Texten als auch den Bildern nur wenige Quellen aus Subsahara-Afrika verwendet, was deutlich macht, dass multiperspektivische Betrachtungsweisen nur eine geringe Berücksichtigung

787 Poenicke, 1995, S. 301 u. 304; Dieser Begriff bezeichnet eine Ansammlung u. a. von gesellschaftlichem und wirtschaftlichem Stillstand, Hunger, Elend, Krisen, Ohnmacht und Hoffnungslosigkeit.

finden.⁷⁸⁸ Dabei ist zu bedenken, dass es nicht ausreicht unreflektiert subsahara-afrikanische Quellen einzusetzen, da die betreffenden Autoren/innen zum Teil selbst ethno-/eurozentrische Sichtweisen vertreten können. Dennoch ist es wichtig, dass Europäer/innen erfahren, was Subsahara-Afrikaner/innen, basierend auf einer multiperspektivischen Sichtweise, über Europa, Subsahara-Afrika und ihre Gesellschaften und ihre Beziehung zueinander denken, da dies auch der Selbstreflexion dienen kann. In Texten und noch weniger in Bildern, wie auch in bisherigen Forschungsarbeiten dargestellt, spielt das kaum eine Rolle.⁷⁸⁹

Die **Hypothese 3**, dass kolonial geprägte Begriffe und Bilder Verwendung finden, kann ebenfalls bestätigt werden, auch wenn koloniale Begriffe mit Ausnahme des Ausdrucks „Stamm“ selten benutzt werden. Immer noch werden koloniale Begriffe ohne Anführungszeichen verwendet; Bilder aus der Kolonialzeit kommen kaum vor. Wenn sie eingesetzt werden, geschieht dies vorwiegend mit der Absicht über den Kolonialismus aufzuklären. Die geringe Häufigkeit kolonialer Bilder ist zu kritisieren, da der Kolonialismus die Grundlage für den heutigen Neokolonialismus bildet und seine differenzierte Kenntnis zum tieferen Verständnis der heutigen Weltlage von Bedeutung ist.

Selbst in der Forschung, wie anhand der Arbeiten von Schmitt (1963)⁷⁹⁰, Engel (1972)⁷⁹¹, Hillers (1984)⁷⁹² und Kemme (2004)⁷⁹³ aufgezeigt werden konnte, verwenden Autoren/innen kolonial geprägte Begriffe. Zu diesen Begriffen ist positiv anzumerken, dass vor allem sowohl in Poenicke's letzter Forschungsarbeit⁷⁹⁴ als auch in dieser Untersuchung vereinzelt Schulbücher zu finden sind, die sich mit kolonialen Begriffen auseinandersetzen, indem z. B. kolonial geprägte Bilder eingesetzt werden, damit sich Lernende im Unterricht mit dem Kolonialismus befassen.

In den meisten Schulbüchern finden sich jedoch unkritische Darstellungen der Themenfelder „Versklavung“ und „Kolonialismus“, die geprägt sind von einer scheinbar neutralen bzw. undifferenzierten Beschreibung dieser Epochen. Täterschaften bzw. die Auswirkungen bis heute werden nur in geringem Maße und häufig undifferenziert thematisiert. In der Behandlung, etwa des Kolonialismus nimmt Europa bzw. nehmen Europäer/innen weiterhin die zentrale Rolle ein⁷⁹⁵; dies gilt ebenso für das Thema der sogenannten Entwicklungshilfe. Dennoch werden, wie bereits Poenicke feststellte, auch in den dieser Arbeit zugrundeliegenden Schulbüchern kaum mehr direkte Ausführungen

788 Poenicke, 2008, S. 11, 39 u. 56.

789 A.a.O., S. 35.

790 Schmitt, in: Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht, 1963, S. 139 ff.

791 Engel, 1972, S. 100 u. S. 256.

792 Hillers, 1984, S. 53 u. S. 135.

793 Kemme, 2004, S. 73 u. 80 f.

794 Poenicke, 2008, S. 54.

795 A.a.O., S. 13 u. 55.

gemacht, die den Kolonialismus als einen Fortschritt für die Kolonien bewerten. Dabei ist als besonders positiv zu werten, dass in Ansätzen eine kritischere Auseinandersetzung mit der deutschen Kolonialgeschichte im heutigen Namibia stattfindet, hierbei insbesondere mit der als Genozid bezeichneten Ermordung der Herero.⁷⁹⁶

Es lässt sich feststellen, dass verglichen mit den Untersuchungen von Engel⁷⁹⁷ oder Poenicke⁷⁹⁸ koloniale Begriffe weniger benutzt oder zum Teil durch Anführungszeichen gekennzeichnet werden. Allerdings finden sich nur wenige Erläuterungen bzw. Definitionen dieser Begrifflichkeiten. Zudem werden oft Begriffe wie „Entdeckungsreisen“, „Erwerb“, „Siedler/innen“ oder „Wettlauf“ benutzt, die in diesen Fällen das tatsächliche Denken und Handeln von Europäern/innen in Bezug auf die Ausbeutung und Unterdrückung von Subsahara-Afrikanern/innen euphemistisch verschleiern. Allerdings sind solche Begrifflichkeiten hier in erster Linie nur dann zu kritisieren, wenn in den Fällen, kritische Anmerkungen wie Anführungszeichen fehlen, in denen keine allgemeingültigen und durchgesetzten Alternativbegriffe vorhanden sind.

Schmitts⁷⁹⁹, Engels⁸⁰⁰ und Poenickes⁸⁰¹ Forderungen, den arabisch-islamischen Handel mit Versklavten und die vorkoloniale Zeit zu behandeln sowie die Zeit des europäischen Handels mit Versklavten intensiver zu bearbeiten, brachten bisher nur wenige positive Ergebnisse. Vor allem die Behandlung des Themas „arabisch-islamische Versklavung“ hat sich bisher kaum verändert. Schmitts Forderung, die bedeutende Rolle der Kolonien im Zweiten Weltkrieg zu thematisieren,⁸⁰² ist bis heute ebenfalls kaum auf positive Resonanz gestoßen.

Hypothese 4 wird ebenfalls bestätigt, wonach weniger offene bzw. subtile Rassismen, hingegen häufig Ethno-/Eurozentrismen in Texten und Bildern vorzufinden sind. Ethno-/Eurozentrismen finden sich bei den Texten, wie aufgezeigt werden konnte, im Vergleich mit den übrigen Kategorien im oberen Häufigkeitsbereich, während sie bei Bildern im mittleren bis unteren Bereich vorkommen. Hinsichtlich der Ergebnisse der Texte werden beide Kategorien insbesondere in Kap. IV. 1.6.2 und 1.6.3 anhand von Beispielen näher erläutert. In Bezug auf die Analyse der Bilder findet die Kategorie Rassismus einzig unter Kap. IV. 3.4.1 Erwähnung. Hingegen spielt die Kategorie Ethno-/Eurozentrismus unter Kap. IV. 3.4.1 u. 3.4.3 eine Rolle, dies wird unter Kap. IV. 3.4.2 und 3.4.4 in der Auseinandersetzung mit den Bildern thematisiert.

796 A.a.O., S. 20 u. 55 f.

797 Engel, 1972, S. 235.

798 Poenicke, 2001, S. 33 u. Poenicke, 2003, S. 15.

799 Schmitt, in: Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht, 1963, S. 145 u. 151.

800 Engel, 1972, S. 264 f. Engel stellt bei seiner Untersuchung von deutschen Erdkundeschulbüchern fest, dass das Thema europäische Versklavung nicht seiner historischen Bedeutung angemessen dargestellt wird.

801 Poenicke, 2003, S. 70 f.

802 Schmitt, in: Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht, 1963, S. 154.

Beide Kategorien kommen in Texten und Bildern hauptsächlich in subtiler Form vor. In nur wenigen Texten werden vermeintliche Gegebenheiten dargestellt, die indirekt einen rassistischen Inhalt vermitteln, etwa wenn die Entstehung des HI-Virus allein in Verbindung mit Subsahara-Afrika gebracht wird. Ähnlich bezieht sich dies auf Texte und Bilder mit ethno-/eurozentrischen Sichtweisen, bei denen u. a. schwierige Situationen so dargestellt werden, als seien Menschen aus Subsahara-Afrika zum einen ausschließlich für die Situation verantwortlich und zum anderen nicht zur Bewältigung des Problems fähig.

Weiterhin belegt diese Untersuchung, dass – qualitativ betrachtet – noch immer ethno-/eurozentrische Sichtweisen bezogen auf Subsahara-Afrika vorherrschen, wie es u. a. von Engel⁸⁰³, Hillers⁸⁰⁴, Guggeis⁸⁰⁵, Poenicke (1995,⁸⁰⁶ 2001,⁸⁰⁷ 2003,⁸⁰⁸ 2004,⁸⁰⁹ 2008,⁸¹⁰) sowie Macgilchrist und Müller (2012)⁸¹¹ festgestellt wurde; ältere eher offen und neuere eher subtil. Dies dokumentiert sich z. B. in wiederholt auftretenden tradierten Rollenbildern, in denen Europäer/innen überwiegend als Helfer/innen bzw. als Experten/innen dargestellt werden, während Subsahara-Afrikaner/innen in eher passiven und problem- bzw. mangelbehafteten, Hilfe erwartenden bzw. empfangenden Rollen dargestellt werden.⁸¹² Zudem werden politische oder persönliche Erfolge von Subsahara-Afrikanern/innen kaum behandelt. Hohe Aktivitäten von ihnen finden sich hingegen bei Karikaturen und zeichnerischen Darstellungen, bei denen sie ähnliche Häufigkeiten aufweisen wie Europäer/innen. Andererseits wird durch ethno-/eurozentrische Betrachtungsweise die bestehende Vorstellung über Subsahara-Afrika als arme bzw. unterentwickelte Region weiter verfestigt. Dies wurde bereits in den Untersuchungen u. a. von Engel⁸¹³, Guggeis⁸¹⁴, Poenicke⁸¹⁵ oder Macgilchrist und Müller⁸¹⁶ festgestellt. Eine positive Entwicklung ist auch hier kaum erkennbar. Diese Auffassung zeigt sich ebenfalls in Trögers Untersuchungsergebnissen, bei denen Lernende Subsahara-Afrika

803 Engel, 1972, S. 240.

804 Hillers, 1984, S. 163.

805 Guggeis, 1992, S. 111.

806 Poenicke, 1995, S. 359 f.

807 Poenicke, 2001, S. 52 f.

808 Poenicke, 2003, S. 120 ff.

809 Poenicke, 2004, S. 30 f.

810 Poenicke, 2008, S. 63 ff.

811 Macgilchrist/Müller, in: Aßner/Breidbach/Mohammed et al., 2012, S. 198 ff.

812 Engel, 1972, S. 316; Hillers, 1984, S. 129; Poenicke, 2001, S. 30; Poenicke, 2008, S. 56.

813 Engel, 1972, S. 243.

814 Guggeis, 1992, S. 112 ff.

815 Poenicke, 2008, S. 47 u. 60.

816 Macgilchrist/Müller, in: Aßner/Breidbach/Mohammed et al., 2012, S. 198 ff.

betreffende Bilder interpretieren und mehrheitlich diese Region mit „Hunger“ in Verbindung bringen.⁸¹⁷

Rassistische Sichtweisen, wie u. a. in Kap. IV. 1.6 dargestellt, kommen in den untersuchten Schulbüchern immer noch vor, wenn auch vergleichsweise selten. Allerdings werden durch problembehaftete Darstellungen Subsahara-Afrikas häufig subtil Rassismen verstärkt. Diese Ergebnisse decken sich mit Poenickes bisherigen Resultaten, u. a. in ihrer letzten Broschüre aus 2008.⁸¹⁸

Hypothese 5, dass Exotismen und Sexismen kaum noch vorkommen, ist für die Kategorie „sexistische Darstellungen“ zu bestätigen und für den Exotismus mit Einschränkungen. Dies kann dadurch begründet sein, dass sich das Medium der Fotografie besonders gut dafür eignet, eine exotische Perspektive aufzuzeigen. Auf beide Kategorien wird in Kap. III. 9.8 u. 9.9 näher eingegangen, und deren Auswertungen in Bezug auf die Texte werden in besonderer Weise in Kap. IV. 1.6.12 u. 1.6.13 sowie hinsichtlich der Bilder in Kap. IV. 3.4.1 u. 3.4.3 dargestellt. Festzuhalten bleibt, dass Exotismen in auf Subsahara-Afrikaner/innen bezogenen Texten und Bildern in den Schulbüchern nach wie vor existieren. In Bezug auf „sexistische Darstellungen“ lassen die Darstellungen in Texten und Bildern erkennen, dass Schulbuchautoren/innen einerseits das Ziel verfolgen, bestehende Menschenrechtsverletzungen und gesellschaftliche Ungerechtigkeiten zu kritisieren. Andererseits werden die Verhältnisse so geschildert, dass der Gedanke erzeugt bzw. verstärkt wird, subsahara-afrikanische Gesellschaften seien unverändert sowie patriarchal strukturiert. Zugleich wird damit nahegelegt, dass zumindest in mitteleuropäischen Gesellschaften u. a. das Patriarchat überwunden sei. In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, dass der Kolonialismus bestehende gesellschaftliche Kooperationsformen und Einflussmöglichkeiten von Frauen zerstörte und im Zuge der kolonialen Eroberungen den vorgefundenen Gesellschaften patriarchale Formen und Strukturen aufzwang. Unter Missachtung dieses geschichtlichen Ablaufs wird subtil und verallgemeinernd subsahara-afrikanischen Gesellschaften zugeschrieben, dass sie von Grund auf patriarchal seien.

Besonders in den Arbeiten von Hillers und Guggeis wird festgestellt, dass Exotismen in Textzitate und in bildlichen Darstellungen häufig vorkommen.⁸¹⁹ Bei Fotos und bildlichen Darstellungen kommt Poenicke, deren Ergebnisse auf späteren Untersuchungen beruhen, zu dem gegenteiligen Ergebnis, dass diese nur noch selten zu finden sind,⁸²⁰ wie es auch in dieser Arbeit der Fall ist, wenn auch Exotik beinhaltende Textzitate relativ häufig vorhanden sind. Der Gefahr der Verallgemeinerung von Zuschreibungen zu bestimmten Gesellschaftsgruppen bezogen auf die Gesamtbevölkerung von Subsahara-Afrika wird damit weiterhin Vorschub geleistet. Der Begriff „Pygmäe“, der in

817 Tröger, 1993, S. 118.

818 Poenicke, 2008, S. 21 u. 60.

819 Guggeis, 1992, S. 112 ff. u. Hillers, 1984, S. 167.

820 Poenicke, 1995, S. 359 u. Poenicke, 2008, S. 60.

bisherigen Untersuchungen häufig als eine allgemeine Bezeichnung für bestimmte exotisch anmutende Gesellschaftsgruppen – in der Regel Bewohner/innen der Region Zentralafrikas – gebraucht wurde, kommt in dieser Forschungsarbeit nicht vor. Dennoch finden Gesellschaften der Pygmäen, wie z. B. die Gesellschaftsgruppen der Bambuti, die in verallgemeinernder Weise als eine Bevölkerungsgruppe aufgeführt werden, im Text und Bild Behandlung, wenn auch in einem deutlich geringeren Maß als in bisherigen Untersuchungen festgestellt.⁸²¹

Vergleicht man die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung mit dem in Kap. II beschriebenen Forschungsstand, kann über die Jahrzehnte eine Veränderung, wenn auch kaum grundlegend, festgestellt werden.⁸²² Dies gilt auch für die hier vorliegenden Forschungsergebnisse, welche verdeutlichen, wie langsam Schulbuchreformen eine Umsetzung finden.⁸²³

821 Hillers, 1984, S. 180; Guggeis, 1992, S. 40, 67, 88 ff. u. 107 ff.; Poenicke, 2002, S. 102 u. Poenicke, 2003, S. 21 f.

822 Poenicke, 2008, S. 59 u. Macgilchrist/Müller, in: Aßner/Breidbach/Mohammed et al., 2012, S. 195 ff.

823 Eine der wenigen Ausnahmen hiervon ist, dass z. B. in einem der Politikschulbücher ein externer Text übernommen wird, in dem der verbreitete ethno-/eurozentrische Blick auf Subsahara-Afrika diskutiert und damit eine multiperspektivische Sicht ermöglicht wird. P-10, 2007, S. 238: Welt im Wandel. Armut im Süden – Verschwendung im Norden, Omnia Verlag, Köln, 5. Aufl., 1996, S. 4 f.

V Fazit und Empfehlungen für zukünftige Schulbücher

1 Zusammenfassung der Analyse

Nun werden wichtige in dieser Untersuchung entstandene Erkenntnisse bzw. Schlussfolgerungen zusammengetragen.

Es zeigt sich, dass zentrale Themenbereiche häufig pauschalisierend auf der Ebene der Region Subsahara-Afrika bzw. des gesamten Kontinents Afrika abgehandelt werden. Dadurch werden die bestehenden, in der Regel großen Unterschiede zwischen einzelnen Regionen, Ländern, Gesellschaften und Gruppen nicht angemessen berücksichtigt. Eine solche Vorgehensweise folgt nicht dem Grundsatz einer Haltung des Differenzierens. Dadurch wird eher eine monoperspektivische Sichtweise gefördert, die das Denken in Form von Stereotypen, die auf den Kontinent Afrika bezogen werden, verstärkt. Das Diskriminierende an dieser Sichtweise könnte aufgezeigt werden, wenn Einschätzungen, Werturteile, die über den Kontinent Afrika bzw. über die Region Subsahara-Afrika formuliert werden, auf Europa angewendet würden. Damit würde sichtbar, dass solche Äußerungen der Vielfalt Europas nicht gerecht werden. Zudem unterstützt der Mangel an Differenzierung auch die ethno-/eurozentrische Perspektive. So kann sich eine entsprechende Vorstellung über diese Region verfestigen, die zugleich das „Eigene“, Europäische bzw. Westliche im Gegensatz dazu überwiegend als positiv erscheinen lässt. Das bestätigt und verstärkt das koloniale und/oder neokoloniale Denken bzw. den Ethno-/Eurozentrismus.

Selten wird ressourcenorientiert über einzelne Menschen, Gruppen oder Gesellschaften berichtet, die selbst die Initiative ergreifen, wie z. B. fundierte Problemursachenforschung betreiben, Lösungsstrategien entwickeln, selbstbewusst neokoloniale Abhängigkeitsstrukturen aufdecken und/oder bekämpfen.⁸²⁴

Die Übernahme einer eurozentrischen Grundhaltung bei Lernenden, wie Träger⁸²⁵ und Reichart-Burikukiye⁸²⁶ in ihren Untersuchungen aufzeigen konnten, erfolgt auch außerhalb des Schulbuchs. Aufgabe von Lehrenden und Schulbüchern ist es, Lernende bei selbstkritischen Reflexionen zu unterstützen.

Die in den untersuchten Schulbuchttexten und -bildern vermittelten Darstellungen stärken eher ethno-/eurozentrische Sichtweisen als diese zu überwin-

824 Dies könnte z. B. an der erfolgreichen HIV/Aids-Bekämpfung in Uganda verdeutlicht werden.

825 Träger, 1993, S. 92 f.

826 Reichart-Burikukiye, 2001, S. 151. ff.

den. In den meisten Schulbüchern ist z. B. in den Passagen, in denen es um Entwicklung, Entwicklungshilfe oder Entwicklungspolitik geht, explizit oder implizit von europäischen bzw. westlichen Modellen gesellschaftlicher Entwicklung die Rede und nicht von Entwicklungsmodellen aus Ländern Subsahara-Afrikas. Diese eurozentrischen Sichtweisen erschweren u. a. eine respektvolle und wertschätzende Einstellung gegenüber Subsahara-Afrika. So wird z. B. die DR Kongo als ein Land dargestellt, das seit über fünfzig Jahren unterhalb der internationalen Armutsgrenze lebt. Es finden sich aber keine Hinweise auf die koloniale und postkoloniale Ausbeutung und auf die Ausplünderung der Bodenschätze durch internationale Konzerne und die chinesische Investitionspolitik. Die politischen Zustände im Land, u. a. eine Folge der oben genannten Aspekte, sind so nicht erklärbar. Ein ebenso großes Problem besteht darin, dass im Rahmen der internationalen Handelsbeziehungen hochsubventionierte Produkte in die Region Subsahara-Afrika exportiert werden, die den Unternehmen der Industrienationen Milliardenumsätze bringen und damit die Wirtschaft in Ländern des Subsahara-Afrika zerstören. Bei diesem Vorgehen werden sie weitgehend von der UNO, IWF oder Weltbank unterstützt, welche von den Industrienationen dominiert werden. Die Darstellungen, wie sie in Schulbüchern vermittelt werden, sind viel zu sehr komprimiert, als dass Lernende wirkliche Erklärungen über die aktuelle Entwicklungsthematik finden können. Es bleibt ihnen die Chance verwehrt eine andere Perspektive kennenzulernen. Das oben gewählte Beispiel der Darstellung der DR Kongo steht für die meisten Themen und ihre Darstellung in den Schulbüchern.

In problembehafteten Darstellungen geht es z. B. in Texten und in Bildern teils um Großfamilien und um eine hohe Kinderzahl und somit um das vermeintliche Entwicklungshemmnis des Bevölkerungswachstums. Auch trifft dies auf europäische bzw. westliche Entwicklungshilfeorganisationen zu, wenn sie Schwierigkeiten der Bewältigung ihrer Arbeit hauptsächlich im Bevölkerungswachstum der jeweiligen Länder sehen.

Besonders im Themenfeld „Kolonialismus“ fällt auf, dass verharmlost wird, indem für menschenrechtswidrig begangene Handlungen durch Kolonialherren euphemistische Begriffe verwendet werden: z. B. „Erwerb“⁸²⁷, „erwerben“⁸²⁸, „zugewiesen“, „bauen ließen“⁸²⁹, „sie errichteten“⁸³⁰. Dies gilt ebenso für die Benutzung des Begriffs „Siedler/innen“ für Kolonialherren.

Eines der Hauptziele der Missionare bezogen auf Subsahara-Afrika lag in der Christianisierung; auch waren sie daran beteiligt, die Kolonialherrschaft ideologisch zu legitimieren und abzusichern. Nur in einem Geschichts-

827 GL-9, 2008, S. 78 (9/10 Jg.).

828 G-1, 2005, S. 194 (7/8 Jg.).

829 Alles nach a.a.O., S. 196.

830 G-3, 2008, S. 22 (7/8 Jg.).

schulbuch findet sich ein Passus, wie das Vorgehen weißer Missionare Kulturen und Religionen von Nord- und Subsahara-Afrikanern/innen zerstört hat.⁸³¹

Forderungen der „post-colonial studies“, in denen es um eine Auseinandersetzung mit dem weltweiten Kolonialismus und vor allem mit den bis heute wirksamen Folgen kolonialen und neokolonialen Denkens geht und der „kritischen Weißseinsforschung“ Themen- und Forschungsfelder, die seit den 1990-er Jahren an wenigen deutschen Universitäten vertreten sind,⁸³² finden bislang kaum Berücksichtigung.

Wie in Artikel 7 der Verfassung von NRW beschrieben, sollen Lernende u. a. zu Respekt und Toleranz vor der Meinung des Anderen, zur „Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung“⁸³³ erzogen werden, ein Fundament der Richtlinien, Lehrpläne und Leitfäden für den Unterricht.

In keiner der Richtlinien und Lehrpläne ist die textliche und bildhafte Behandlung der Themen „europäische und arabisch-islamische Versklavung“ vorgesehen. Zudem werden euphemistisch die „christliche Missionierung“ und die „Handelsreisen“ als Bestandteile eines weltweiten „kulturellen Austauschs“⁸³⁴ definiert, wodurch ihre Rolle u. a. in der Vorbereitung und Unterstützung des Kolonialismus ignoriert wird.

Beim Thema „Imperialismus und Erster Weltkrieg“ fehlt die Rolle der afrikanischen Kolonialsoldaten und die Bedeutung des Kontinents Afrika in diesem Krieg.

Zum Thema „neue weltpolitische Koordinaten“⁸³⁵ ist als Schwerpunkt der Aufstieg der USA zur Weltmacht vorgesehen. Hier bietet sich die Gelegenheit darauf einzugehen, inwieweit die USA auch in Subsahara-Afrika ihre Machtposition etablierten. Ein gravierendes Beispiel war die Ermordung von Patrice Lumumba im Jahre 1960, des rechtmäßig vom Volk gewählten Premierministers der DR Kongo, der für eine Unabhängigkeit und Einheit seines Landes eintrat und sich gegen Macht- und Einflussansprüche der früheren Kolonialmacht Belgien, der neuen Weltmacht USA und der kongolesischen Separatisten wandte. Seine Ermordung wurde – mit Wissen der Vereinten Nationen – vom US-amerikanischen Geheimdienst Central Intelligence Agency (CIA) und vom belgischen Geheimdienst gemeinsam geplant und durchgeführt. Dies wird in keinem der Schulbücher erwähnt.

Im Kapitel „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“ fehlen die Rolle des Kontinents Afrika als Rohstofflieferant und teilweiser Kriegsschauplatz

831 G-1, 2005, S. 192.

832 Rohrdantz, 2009, S. 24 f.

833 Artikel 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen vom 28. Juni 1950. Zuletzt geändert durch Gesetz vom 25. Oktober 2011 (SGV. NRW. 100) „Artikel 7 (Grundsätze der Erziehung) Abs. 2 BASS 2014/2015 – Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften. Jahresbeilage zum Amtsblatt NRW, 2014, S. 0/3.

834 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2007a, S. 30.

835 A.a.O., S. 31.

sowie die über einer Million afrikanischen Kolonialsoldaten, die einen wichtigen Beitrag zur Befreiung vom Nationalsozialismus und Faschismus geleistet haben.

Im Zusammenhang mit dem Ost-West-Konflikt und der Neuordnung der Welt wird weder auf die Unabhängigkeitskämpfe und -bewegungen im Kontinent Afrika noch auf die Erlangung der Unabhängigkeit oder auf die auf dem Gedanken des Panafrikanismus basierende Gründung der „Afrikanischen Union“ und deren Bedeutung eingegangen. Entsprechend dem Defizit in den Richtlinien und Kernlehrplänen wird auch in den Schulbüchern nicht auf diese Kämpfe und Bewegungen Bezug genommen.

Mit dem Zusammenbruch der kommunistischen Regierungssysteme in Osteuropa und vor allem in der damaligen UdSSR kam es zum Ende des Ost-West-Konflikts, welches u. a. im Jahr 1989 zum Mauerfall an der Grenze der DDR führte und 1990 zur Deutschen Wiedervereinigung. Dieser Konflikt und auch dessen Beendigung sowie die Folgen für Subsahara-Afrika, die bis in die Gegenwart bestehen, finden in den Schulbüchern nur eine oberflächliche Beachtung.

Bei der Thematisierung der Gefährdung von Lebensräumen wird nicht erkennbar, dass hier eine größere Verantwortlichkeit bei Industrieländern sowie bei bestimmten Schwellenländern wie China liegt, etwa durch den überhöhten Ausstoß von Treibhausgasen. Kaum behandelt wird, dass z. B. bei der Dürre in der Sahelzone Möglichkeiten bestehen, mit technischen Mitteln dem etwas entgegensetzen, z. B. durch industrielle Formen der Bewässerung und Aufforstung. Dies ist für die Länder Subsahara-Afrikas von großer Bedeutung. Das Problem wird jedoch in den untersuchten Schulbüchern tendenziell mit der Grundausrichtung behandelt, den natürlichen Begrenztheiten ausgeliefert und unterworfen zu sein.

Beim Thema „innerstaatliche und globale Disparitäten innerhalb der Richtlinien und Kernlehrpläne“ fehlt die koloniale und neokoloniale Ausbeutungspolitik durch europäische und internationale Konzerne. Dennoch konnte festgestellt werden, dass die koloniale Ausbeutung in den entsprechenden Schulbüchern zum Teil angesprochen wird, während der Neokolonialismus weit seltener Thema ist und die heutige Rolle Chinas gänzlich unerwähnt bleibt.

Bezogen auf das Wachstum der Weltbevölkerung und ihre Verteilung geht es u. a. um die Auswirkungen der weltweiten Migration. Hier bestünde die Möglichkeit, das Bevölkerungswachstum, die Migrations- bzw. Flüchtlingssituationen von Subsahara-Afrikanern/innen multiperspektivisch zu thematisieren. Diese Themen finden, vor allem verglichen mit dem öffentlichen Diskurs, in den entsprechenden Schulbüchern eine geringe Behandlung und zudem überwiegend oberflächlich und wenig differenziert.

Beim Thema über Globalisierung ist von „weltweiter Arbeitsteilung“⁸³⁶ und „Veränderungen des Standortgefüges“⁸³⁷ die Rede. Die Formulierungen täuschen eine Neutralität und Selbstverständlichkeit vor, während hier die Möglichkeit bestünde, neue Abhängigkeits- und Ausbeutungsstrukturen deutlich aufzuzeigen, die sich insbesondere durch „Agrodumping“⁸³⁸ und „Land Grabbing“⁸³⁹ in Subsahara-Afrika zeigen. Diese gravierenden Probleme für die Landwirtschaft und Ökologie der Länder Subsahara-Afrika, die eine stets wachsende Bevölkerung aufweisen, werden in keinem der Schulbücher erwähnt.

Betrachtet man die Anforderungen, die die UNESCO und das Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung an die inhaltliche Gestaltung von Schulbüchern stellen, muss festgestellt werden, dass die hier untersuchten Texte und Bilder diesen in weiten Teilen nicht gerecht werden. Dies zeigt sich darin, dass das Vorgehen des Kolonialismus und seine Folgen verharmlosend dargestellt, neokoloniale Abhängigkeiten kaum thematisiert und eingefahrene Vorstellungen über Subsahara-Afrika tradiert werden. Die Bildungsziele dieser beiden Institutionen korrespondieren mit den in dieser Arbeit angewendeten Beurteilungskriterien wie eine multiperspektivische Herausarbeitung der Verantwortung für Armut in Ländern des Südens. Dies steht im Dienste einer Friedenserziehung und ihrer Verankerung im Bewusstsein der Menschen. Doch ihr tatsächlicher Einfluss auf die Gestaltung der Schulbücher ist, wie hier in der Untersuchung festgestellt wurde, gering, da auch die UNESCO nicht in innerstaatliche Bildungsangelegenheiten eingreifen darf.

Das Themenfeld „Sport“ in Subsahara-Afrika findet als solches keine Beachtung; die Bereiche Kultur, Sprache, Religion und sozialer Zusammenhalt werden in den Schulbüchern nur marginal behandelt. Einerseits widerspricht dies einer ganzheitlichen Sichtweise, die nötig ist, um Lernenden Gesellschaften des Subsahara-Afrika näher zubringen. Andererseits ist zu beachten, dass Lernende nicht nur hier mit einer zu großen Vielzahl von Aspekten überfordert werden.

836 Ebd.

837 Ebd.

⁸³⁸ Unter „Agrodumping“ wird verstanden, dass landwirtschaftliche Konzerne der Europäischen Union (EU) bestimmte Produkte in Ländern des Subsahara-Afrika zu extrem niedrigen Preisen anbieten, was ihnen durch Subventionen der EU ermöglicht wird und zur Existenzvernichtung zahlreicher inländischer Produzenten/innen führt.

⁸³⁹ „Land Grabbing“ bezeichnet das Vorgehen, bei dem bestimmte internationale Konzerne Landgebiete u. a. in Subsahara-Afrika aufkaufen oder pachten, um dort Agrarprodukte anzubauen, die hauptsächlich für eigene Zwecke als Kraftstoff verwendet werden.

2 Warum andere Darstellungsarten in Schulbüchern?

Aufgrund der beschriebenen Defizite ist kaum eine vorhandene Darstellung geeignet, Lernenden aus dem deutschsprachigen Raum die eigentlichen Identitäten und Lebenswelten von Menschen und ihrer Umgebung in Subsahara-Afrika zu vermitteln. Eine tatsächliche Veränderung des vorherrschenden ethno-/eurozentrischen Bewusstseins kann nur dann gelingen, wenn alle gesellschaftlichen Gruppen in Deutschland bereit sind, sich kritisch mit dem Kolonialismus, dem noch vorhandenen kolonialen Denken und dem darauf aufbauenden und bis heute stattfindenden Neokolonialismus auseinanderzusetzen.

Allgemein gilt, dass Schulbuchtexte die Voraussetzung einer differenzierten Themenbehandlung ermöglichen sollen, dass jedoch, insbesondere aufgrund der vielfältigen Themen und von Seiten der Schulbuchverlage und der Kultusministerien vorgesehenen zu geringen Seitenzahl, eine tiefergehende Bearbeitung erschwert wird.

Die an den Texten hier zusammenfassend kritisierten Aspekte der Darstellung Subsahara-Afrikas in den Schulbüchern werden durch die Verwendung der benutzten Bilder weitgehend gefördert. Angesichts dessen ist es ebenso notwendig, Lernenden einen reflektierenden Umgang mit Bildern in Schulbüchern zu vermitteln.

Bei den Fotos, wie in Kap. IV. 3.4.1 und 3.4.2 dargestellt, wurden fast zwei Drittel als unkritisch eingestuft. Ein gegenteiliges Ergebnis lässt sich bei Karikaturen und zeichnerischen Darstellungen, wie in Kap. IV. 3.4.3 und 3.4.4 zu sehen, feststellen, bei denen drei Viertel kritisch bzw. sehr kritisch sind. Letzteres Ergebnis ist darin begründet, dass Kritik das Hauptmerkmal dieser Darstellungsform ist.

Bei vielen Themen entsprechen große Teile der Fotos, Karikaturen und zeichnerischen Darstellungen dem eurozentrisch geprägten Blick auf Subsahara-Afrika, der aus dieser Sicht vorwiegend von Krisen wie Armut, Hunger, Dürre, Krieg, Flucht, Katastrophen und Epidemien wie HIV/Aids beherrscht wird. Wie bereits von Poenicke untersucht, dominieren auch in den hier behandelten Schulbüchern die Bilder von Dorfbewohnern/innen, teilweise ergänzt durch die exotisch anmutenden Lebensweisen von Nomaden oder direkt im tropischen Regenwald lebenden Menschen. Das städtische Leben wird selten gezeigt.

2.1 *Sollten auf Subsahara-Afrika bezogene Darstellungen größere Anteile erhalten?*

Festzuhalten ist, dass das Thema Subsahara-Afrika in den Schulbüchern im Rahmen einer multiperspektivischen Darstellung einen deutlich größeren Raum einnehmen müsste.

Zum Abbau ethno-/eurozentrischer Einstellungen wäre es von Bedeutung, dass künftig mehr Texte sowie Fotos und Zeichnungen gezeigt werden, auf denen Erfolge, positive Entwicklungen sowie Aktivitäten von Menschen in Subsahara-Afrika zu sehen sind.

So sollte z. B. die künftige textliche und visuelle Darstellung der europäischen Versklavung und des Kolonialismus in Subsahara-Afrika sowohl quantitativ als auch qualitativ deutlich die Herrschaftssysteme, die Ausbeutung, Entwürdigung und die damit verbundene Traumatisierung der betroffenen Menschen sowie die rassistischen Wahnvorstellungen der europäischen Menschenhändler und Kolonialherren zeigen.

2.2 *Kriterien der interkulturellen Didaktik*

Die Tatsache, dass unter Lernenden in Deutschland immer mehr Menschen mit migrantischem – also auch mit subsahara-afrikanischem – Hintergrund leben, gilt es sowohl bei der Gestaltung von Unterricht als auch von Schulbüchern zu berücksichtigen. Dabei soll zu einer Auseinandersetzung mit der vorherrschenden ethno-/eurozentrischen Orientierung angeregt werden. Diese Chance wächst, je mehr die Schule, wie bereits in Kap. I. 2.3.1 beschrieben, die Möglichkeiten wahrnimmt, selbständig und eigenverantwortlich zu handeln und sich für interkulturelles Lernen sowie diesbezügliche Kompetenzen öffnet. Jedoch warnt Mecheril davor, dass interkulturelles Lernen – vor allem bei entsprechenden Aktionen – den Nachteil bewirken kann, dass die Unterschiede zwischen „uns“ und den „Anderen“ stärker hervortreten, wenn „die Anderen“ als angebliche Träger „ihrer Kultur“ vorgestellt und somit zum „Anderen“ gemacht werden.⁸⁴⁰ Denkbar sind Workshops, in denen Lehrende sich mit solchen Aktionen und vermeintlich interkulturellen Ansätzen beschäftigen, um gemeinsam Vorstellungen von differenzierteren Herangehensweisen zu entwickeln.⁸⁴¹

840 Mecheril, 2004, S. 121 ff.

841 Hallmayer/Schick/Voss, in: Eckert. Das Bulletin, Nr. 09, 2011, S. 40.

2.3 *Multiperspektivität als didaktisches Prinzip*

Um erlernte Sichtweisen wie Ethno-/Eurozentrismen zu überwinden, bietet sich, wie bereits ausgeführt, die Methode der Multiperspektivität an. Das bedeutet nicht, dass es etwa bezogen auf den Geschichtsunterricht genügt, der Mehrheitsperspektive verschiedene Minderheitsperspektiven hinzuzufügen. Daher sollte ein solcher Unterricht, der alle Lernenden anspricht, nach einem multiperspektivischen Curriculum gestaltet werden. Das heißt, dass jedes geschichtliche Ereignis von vornherein aus mehreren unterschiedlichen Sichtweisen dargestellt, vermittelt und eingeschätzt wird.⁸⁴²

Die Vermittlung des Ansatzes der Multiperspektivität an Lernende zeigt u. a. Schmidt-Wulffen dadurch, dass er die Arbeit in einer Oase mit der auf einem Erdölbohrturm vergleichen lässt. Dabei werden die Lernenden mit ihrer üblichen eurozentrischen Sichtweise konfrontiert, der zufolge sie die Tätigkeit an einer Oase in die Bereiche von Rückständigkeit und Primitivität einordnen und die Tätigkeit bei der Erdölbohrung in das Feld der Moderne und der heutigen Technik. Durch differenzierte Informationen wird vermittelt, dass die Oasenbewirtschaftung ähnlich wie die Erdölbohrung hohes Wissen und genaue Planung und Koordination verschiedener Arbeitsschritte erfordert, sodass den Lernenden deutlich wird, dass ihr ursprünglicher Blick auf das „Rückständige“ und das „Moderne“ nicht der komplexen Realität entspricht, sondern Ergebnis ihrer eurozentrischen Perspektive ist. Auf diese Weise erfahren sie, dass andere und vielfältige Sichtweisen entstehen, wenn man sich präzise mit der Wirklichkeit beschäftigt.⁸⁴³

Der multiperspektivische Ansatz kann durch die Anwendung des Prinzips der Universalgeschichte sowie durch die von Schulministerien zu bewilligende Umstrukturierung der Fächer gefördert werden. Eine Möglichkeit, dieses Defizit auszugleichen, ist, dass Schulbuchverlage mehr Mittel aufwenden für Weiterbildung von Schulbuchautoren/innen und für den Einsatz von Experten/innen.

Beim Thema Globalisierung geht es u. a. um sogenannte „Global Cities“. Hier bietet sich im Sinne einer multiperspektivischen Herangehensweise die Möglichkeit, das Wirken eines europäischen bzw. internationalen Konzerns in einer Metropole des Subsahara-Afrika wie Kinshasa (DR Kongo) exemplarisch darzustellen, was sich bislang in keinem Schulbuchtext findet.

Weiter werden im nächsten Abschnitt die Lebensbedingungen z. B. von Kindern in Deutschland, Afrika und Südamerika zum Thema gemacht. Im Sinne des Erlernens einer multiperspektivischen Sichtweise wäre hier der Raum gegeben, auch positive Lebensbedingungen von Kindern in Subsahara-

842 Pantazis, 2002, S. 276 ff.

843 Schmidt-Wulffen, 1990, S. 47.

Afrika aufzuzeigen – bis hin zu solchen, die denen in Deutschland ähnlich sind.

In einem weiteren Inhaltsfeld dieser Richtlinien und Kernlehrpläne werden u. a. die Migration sowie das Zusammenleben von Menschen aus unterschiedlichen Herkunftskulturen als Thema vorgegeben. Eine Konkretisierung dieses Themas bezogen auf Subsahara-Afrikaner/innen könnte darin bestehen, Flucht und Auswanderung sowie die daraus resultierende Situation in Deutschland bzw. multiperspektivisch darzustellen. Gerade bei diesem Thema erscheint es sinnvoll, Subsahara-Afrikaner/innen zu Wort kommen zu lassen, um den noch immer häufig gültigen ethno-/eurozentrischen Blick infrage zu stellen.

Zudem geht es auch um das „Selbstbild und Fremdbild in historischer Perspektive“⁸⁴⁴. Dies beinhaltet die Möglichkeit, die kolonialen und neokolonialen Vorstellungen u. a. von Subsahara-Afrika zu thematisieren. Um sich eine multiperspektivische Sicht anzueignen und sie einzuüben, ist es von Bedeutung, an dieser Stelle den Mechanismus der Interdependenz von Selbst- und Fremdbild deutlich zu machen, der bewirkt, dass „weiße Europäer/innen“ sich als umso höherwertiger ansehen, je mehr „Andere“ – in diesem Fall Menschen in und aus Subsahara-Afrika – herabgesetzt dargestellt werden.

So gibt es kaum Bilder von Subsahara-Afrikanern/innen, die entsprechende Berufe ausüben. Über Jahrhunderte aufgebaute und – u. a. durch die soeben erwähnten Darstellungsweisen in den Schulbüchern – verfestigte eurozentrische Einstellungen können durch den Einsatz neuer alternativer Bilder nur langsam einer Auseinandersetzung Raum geben. Tröger zeigte Lernenden Bilder von modernen Großstädten in Subsahara-Afrika. Bei einem Großteil der Lernenden führte dies nicht zur Reduzierung, sondern zur Bestätigung ihrer Vorurteile, da sie sich weigerten Subsahara-Afrikaner/innen mit modernem großstädtischem Leben in Zusammenhang zu bringen.⁸⁴⁵ Solchen Denkweisen bzw. Vorstellungen gilt es auch in der Gegenwart entgegenzutreten. Dies kann u. a. dadurch geschehen, dass ein der Realität entsprechender Anteil aller Bilder sich auf das städtische Leben in Subsahara-Afrika bezieht. Dabei ist es wichtig, dass seine unterschiedlichen Facetten differenziert gezeigt werden. Der gleiche Anspruch gilt für die Darstellungen des dörflichen Lebens. So besitzen zunehmend große Teile der Dorfbewohner/innen Subsahara-Afrikas einen Stromanschluss wie auch die dazugehörigen elektrischen Geräte wie Lampen, Radio, Fernseher, Telefon. Im Sinne des Erlernens und Einübens des multiperspektivischen Ansatzes ist es von Bedeutung, sich mit eurozentrisch geprägten bildlichen Darstellungen des „primitiven Landlebens“ zu beschäftigen und die Kritik daran herauszuarbeiten.

844 Guse/Kuhn, in: Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule; online im Internet: <http://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/materialeintrag.php?matId=3212> (Abruf: 17.07.2013).

845 Tröger, 1993, S. 100.

Im Sinne einer Annäherung, einer Identifizierungsmöglichkeit und eines Abbaus von ethno-/eurozentrischen Betrachtungsweisen ist es von Bedeutung, dass viel häufiger Lernende aus Subsahara-Afrika in ihrem normalen Familien- und Alltagsleben dargestellt gezeigt werden, so dass Ähnlichkeiten und Unterschiede erkennbar sind. Denn für einen Teil der Lernenden Subsahara-Afrikas gehören Bereiche wie Fußball, Musik, Disco, Fernsehsendungen, Kinofilme, Handy, Internet und andere Freizeitaktivitäten ebenso selbstverständlich zum Alltag wie für jene in Europa.

In Bereichen wie Fußball oder Musik gibt es zahlreiche subsahara-afrikanische Stars, wie z. B. der senegalesische Sänger Youssou N'Dour, der in Europa bzw. international bekannt ist und der im Sinne einer interkulturellen Annäherung zwischen Subsahara-Afrika und Europa eine entscheidende Rolle einnehmen könnte. Dies sollte sich in den Schulbüchern deutlicher niederschlagen.

Ergänzend zu diesem Vorgehen sollte bei der Auswahl von Texten und Bildern darauf geachtet werden, dass die Vielfalt der Lebensformen in Subsahara-Afrika deutlich wird, indem der Schwerpunkt auf dem normalen Alltagsleben liegen sollte, welches sich unter bestimmter Perspektive nur wenig von hiesigen Lebensgewohnheiten unterscheidet. Dies könnte vor allem anhand der Bereiche wie Stadt/Land, Beruf, Zivilgesellschaft, Kultur oder Freizeit gezeigt werden.

Um differenzierte Vorstellungen von Subsahara-Afrika zu vermitteln, sollten z. B. bei den Fotos die jeweiligen Länder- und Ortsnamen erscheinen sowie nähere Erklärungen gegeben werden. Fehlen diese Angaben – wie dies bei einem Drittel der Fotos in den untersuchten Schulbüchern der Fall ist – so wird durch das starke und unmittelbar wirkende Bild z. B. einer heruntergekommenen Schule in einem Ort in Tansania der undifferenzierte Eindruck erzeugt, fast alle Schulen in Subsahara-Afrika seien in diesem Zustand.

Im Sinne der Multiperspektivität ist es wichtig Bilder und Fotografien von subsahara-afrikanischen Künstlern/innen in die Schulbücher aufzunehmen, sofern diese nicht eine eurozentrische Sichtweise widerspiegeln. Von ihnen kann eine Wirkung ausgehen, die in der Lage ist, bisherige defizitäre Vorstellungen von Subsahara-Afrika zu korrigieren.

Die Gestaltung eines Schulbuches hat starken Einfluss auf die Unterrichtsmethode. Das Schulbuch ermöglicht einerseits Lernenden sich Wissen anzueignen. Andererseits kann es sie dazu bringen gesellschaftspolitische Konflikte in möglichst starker eigener Erarbeitung deutlich werden zu lassen und das eigene Handeln zu reflektieren.⁸⁴⁶ Das Ziel der Multiperspektivität kann womöglich dadurch erreicht werden, dass Methoden wie Gruppenarbeit, Rollen-, Planspiele und Ähnliches zum Einsatz kommen. Bei jeder dieser Methoden ist es wichtig, dass die jeweiligen Lernenden tatsächliche oder erdachte unter-

846 Nonnenmacher, 1994, S. 11.

schiedliche bzw. gegensätzliche Positionen einnehmen und auf diese Weise die Bedingtheit jeder Perspektive kennenlernen. Mögliche Ergänzungen bestehen darin, Experten/innen in den Unterricht einzuladen, die aufgrund ihrer Biografien, Fachkenntnisse und/oder Interessensstandpunkte entsprechende Perspektiven vertreten. Durch Besuche bei Einrichtungen oder Institutionen findet dies Unterstützung.

Auf der Ebene Lernender sind kontinuierliche Schulpartnerschaften zwischen Deutschland und Ländern des Subsahara-Afrikas im Sinne einer interkulturellen Erziehung ein Mittel für mehr Annäherung und Verständigung. Bei Begegnungen im Rahmen von Schulpartnerschaften sollte den betreffenden Lehrenden bewusst sein, dass diese nicht automatisch zur Infragestellung von Vorurteilen führen, sondern sogar unter Umständen ihre Verstärkung bewirken können. Um dies zu vermeiden sind eine gründliche Vorbereitung und eine didaktische Begleitung erforderlich. Diese können z. B. mit der Behandlung gemeinsamer Themen wie Bildung und Erziehung verbunden werden. Würde dann z. B. ein Vergleich der Bildung und Erziehung in Subsahara-Afrika und in Europa im Unterricht – eventuell sogar in mehreren Fächern – erarbeitet werden, wäre dies nichts „Fremdes“ mehr, sondern Inhalt des Curriculums an der betreffenden deutschen und subsahara-afrikanischen Schule.

Durch persönliche Begegnungen im Rahmen von Schulpartnerschaften können Lernende erleben, aus welcher Perspektive die „Anderen“ die „eigene“ Kultur und ihre Normen betrachten. Sie erfahren die Bedingtheit jeder Perspektive und lernen, die „eigene“ Gesellschaft und ihre „Vorschriften“ infrage zu stellen.⁸⁴⁷

2.4 Universalgeschichte

Ein im Schulfach Geschichte entwickelter didaktisch pädagogischer und multiperspektivisch entwickelter Ansatz ist die Methode der Universalgeschichte. Hierbei geht es um eine Beschreibung der Geschichte der Menschheit, die die Beschränkungen durch nationale, regionale und ähnliche Einteilungen aufheben will, um bisherige monoperspektivische Sichtweisen zu überwinden. In einem solchen Unterricht wird die Geschichte europäischer bzw. westlicher wie außereuropäischer bzw. außerwestlicher Länder und Gesellschaften in gleichzeitigen Zeitabschnitten behandelt. Das bedeutet: Wenn z. B. mitteleuropäische Gesellschaften im 11. Jahrhundert behandelt werden, wird gleichzeitig die Aufmerksamkeit auf andere Regionen dieser Erde, etwa des Subsahara-Afrika, gerichtet. Dabei werden Gesellschaften Subsahara-Afrikas nicht nur in einer Abhängigkeit von Europa wahrgenommen, sondern es werden ihre davon unabhängigen historischen Hintergründe, Kulturen und Religionen deutlich gemacht.

847 Bertels/Bussmann, 2013, S. 33 f.

Fundierte und differenzierte Kenntnisse über die „Anderen“ stellt eine Basis für Anerkennung und Respekt dar. Dieser ermöglicht, relevante historische Themen wie z. B. die Religionen weltweit in unterschiedlichen Gesellschaften zu behandeln. Die Methode der Universalgeschichte kann teilweise auch auf andere Fächer wie Gesellschaftslehre, Erdkunde oder Politik übertragen werden.⁸⁴⁸ Auf diese Weise ist ein Beitrag dazu möglich, dass Subsahara-Afrika mehr Raum in den Schulbüchern bekommt.

2.5 *Unterricht als antirassistische und gegen Ethno-/Eurozentrismus gerichtete Erziehung*

Poenicke formuliert einen zentralen Gedanken: Als wesentliche Voraussetzung für die Verbesserung der Schulbücher sieht sie, dass künftig Schulbuchautoren/innen bereit sein müssen, „[...] sich auf Afrika und auf sich selber einzulassen.“⁸⁴⁹ Dies bedeutet, dass Autoren/innen, die sich mit dem in der deutschen Gesellschaft häufig vorzufindenden Ethno-/Eurozentrismus auseinandersetzen wollen, sich mit der Abwertung und Aufwertung anderer Kulturen beschäftigen müssen. Dieser Mechanismus funktioniert nach folgendem Muster: Mitglieder der „anderen“ Gesellschaft werden abgewertet und die Mitglieder der eigenen Gesellschaft halten ihre Aufwertung für selbstverständlich. Diese Norm zu kritisieren, beinhaltet, sich der eigenen gewohnten Position wie der zahlreichen Privilegien, die allein darauf beruhen, zufällig als weißer europäischer bzw. westlicher Mensch geboren worden zu sein, bewusst zu werden und diese infrage zu stellen – ein Ansatz der Weißseinsforschung.⁸⁵⁰

Durch tiefere bzw. differenzierte Informationen zu diesen Themenfeldern könnten Lernende erfahren, dass in Subsahara-Afrika kulturelle Gegebenheiten zu finden sind, die den europäischen ähnlich sind.⁸⁵¹ Auf diese Weise würden sie die Möglichkeit bekommen, einen erlernten Ethno-/Eurozentrismus besser zu überwinden.

Wichtig ist, dass insbesondere in den Richtlinien und Kernlehrplänen der Fächer Philosophie, Religion, Gesellschaftslehre, Erdkunde oder Geschichte dem Thema Rassismus ein breiter Raum gegeben wird. Diese Ideologie war die Rechtfertigung der mehrere Jahrhunderte andauernden Versklavung sowie des nachfolgenden Kolonialismus und liegt der heutigen seit Jahrzehnten ungebrochenen neokolonialen Weltordnung zugrunde. Die bisher unzureichende Beschäftigung mit diesem Thema hat u. a. zur Folge, dass Merkmale wie

848 Poenicke, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. 27. Jg., Heft 1, 2004, S. 30.

849 Poenicke, 1995, S. 259; Hier benutzt Poenicke den allgemeinen Begriff „Afrika“, definiert in ihrem Buch jedoch, dass sie damit ausschließlich Subsahara-Afrika meint.

850 Rohrdantz, 2009, S. 34 ff.

851 Grohs, in: Schulz/Seebode, 2010, S. 172 ff.

Männlichkeit oder Mittelschicht-Hintergrund als Faktoren angesehen werden, die tendenziell die Erlangung gesellschaftlicher Privilegien begünstigen, die Vertreter/innen der Sozialwissenschaft aber sehr zurückhaltend darin sind, dem Weißsein eine ähnliche gesellschaftspolitische Wirkung zuzuschreiben.⁸⁵² Die geringe Beschäftigung mit Kolonialismus und Rassismus führt also dazu, dass ein kritischer Blick auf die gegenwärtige Gesellschaft erschwert wird.

Wie in der außerschulischen Medienwelt, so haben auch in den Schulbüchern die Wichtigkeit und damit der Anteil bildhafter Darstellungen zugenommen,⁸⁵³ und es ist davon auszugehen, dass dieser weiter zunehmen wird. Es liegt an den Schulbuchverantwortlichen, darauf zu achten, dass mit den neuen Medien keine unkritischen, ethno-/eurozentrischen und weitere Einseitigkeiten fördernden Inhalte in den Unterricht einfließen.⁸⁵⁴ Dazu sollten Lernende vorbereitet und in die Lage versetzt werden, diskriminierende und menschenverachtende Inhalte in den neuen Medien zu erkennen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, zumal nach Ansicht der Befürworter/innen das Interesse von Lernenden an Schulbüchern zurückgeht, da die neuen Medien nicht nur eine weiter gefächerte Anzahl an Informationen liefern, sondern auch neue, eigenständige Formen der Erarbeitung von und Auseinandersetzung mit Inhalten ermöglichen.⁸⁵⁵

3 Wege zu Neuerungen

Es lässt sich für die Erstellung von Schulbüchern nicht nachvollziehen, warum seitens des Schulministeriums bei Schulbuchautoren/innen, die eine immens wichtige gesellschaftspolitische Aufgabe übernehmen, keine besonderen Qualifikationen verlangt bzw. angeboten werden – selbst dann, wenn man bei einigen von langjährigen Erfahrungen mit Lernmitteln ausgehen darf. Das Erreichen einer direkten Zusammenarbeit von Kultusministerien, Schulbuchverlagen, Schulbuchautoren/innen, Lehrenden und betroffenen Wissenschaften ist von größter Wichtigkeit, da hier die Chance besteht, Entscheidungen zu Verbesserungen und Aktualisierungen hinsichtlich des Standes der Forschung in den Schulbüchern zu treffen, durchzusetzen und zu realisieren. Um diesen Mangel zu beheben, ist es erforderlich, dass die entsprechenden Akteure/innen insbesondere mehr finanzielle Mittel und Zeit für Weiterbildungen und verstärkte Rechercharbeit aufwenden.⁸⁵⁶

852 Ha, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 64. Jg. 13-14, 2014, S. 29.

853 Behler, in: *Becher/Riemenschneider*, 2000, S. 31.

854 Wolff, in: *Becher/Riemenschneider*, 2000, S. 39.

855 Becher, in: *Becher/Riemenschneider*, 2000, S. 57.

856 Poenicke, 2008, S. 41.

Neben der Kooperation verschiedener Institutionen und Gremien ist es von Bedeutung, dass alle Beteiligten ihre Kontakte zur internationalen Schulbuchforschung verbessern und sich fundiert mit deren Forschungsergebnissen auseinandersetzen. Ein solch komplexes Vorhaben wie eine multiperspektivische Darstellung des Subsahara-Afrika erfordert das Zusammenwirken unterschiedlicher Fakultäten bzw. Wissenschaften wie der Geschichtswissenschaft, der Afrikanistik, der interkulturellen Pädagogik, der migrationspädagogisch orientierten Erziehungswissenschaft, der Psychologie, der Ethnologie, der Einbeziehung internationaler Schulbucharbeit wie die der UNESCO oder des Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung. Dies beinhaltet auch, dass Betroffene oder Wissenschaftler/innen, deren Darstellungen einer multiperspektivischen Sichtweise dienlich sind, zu Wort kommen. Zudem sind eine Einbindung Lehrender und deren Reflexion auf Basis aktueller Forschungsergebnisse von Bedeutung. Damit zusammen können Grundlagen für künftige Schulbücher entwickelt werden. Bereits 1973 argumentiert Knepper ähnlich, der betont, dass die Schulbuchautoren/innen-Teams heterogen zusammengesetzt werden sollten.⁸⁵⁷ Die Art der Zusammenarbeit beschreibt er pointiert mit folgenden Worten:

„Autorengespräche müssen in erster Linie Quellen der gegenseitigen Verunsicherung sein.“⁸⁵⁸

In Entsprechung zu den Autoren/innen-Teams sollten bei der Kontrolle der Schulbücher keine Einzelgutachter/innen eingesetzt werden, sondern Gutachter/innen-Gremien.⁸⁵⁹

Arndt steht den jahrzehntelangen Bemühungen um eine Verbesserung der Schulbücher bezogen auf Darstellungen Subsahara-Afrikas pessimistisch gegenüber. Sie empfiehlt daher direkte Formen von Aufklärung wie Weiterbildungskurse für Multiplikatoren/innen, d. h. Menschen, die Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit betreiben. Hierbei sieht sie als Grundlage für ein Hinterfragen der bisherigen eigenen – zum Teil ethno-/eurozentrischen – Position den Erwerb von Wissen und Kompetenz.⁸⁶⁰

Poenicke zieht in der Beurteilung von Schulbüchern ähnliche Schlüsse wie Arndt. Bei der Gesamtbeurteilung sieht sie einzelne Fälle, bei denen im Vergleich zu bisherigen Darstellungen Verbesserungen der Schulbuchbeiträge vorzufinden sind. In dieser Arbeit zeigt sich u. a. ein deutlicher Fortschritt in der Beschäftigung mit dem deutschen Genozid an den Herero. Darüber hinaus sieht Poenicke als Schwerpunkt eine intensivere Kooperation zwischen Personen, Gruppen und/oder Institutionen, die dies bisher nicht oder zu wenig getan haben – wie aus den Bereichen Medien, Verlage, Schule, Afrikanistik, Vor-

857 Knepper, in: Schallenberger, 1973a, S. 62.

858 Alles nach Ebd.

859 Ebd.

860 Arndt, in: Arndt, 2006, S. 38.

urteils- und Rassismusforschung und Internationale Schulbuchforschung.⁸⁶¹ Auf diese Weise wird eine Veränderung des gesellschaftlichen Denkens und Handelns ermöglicht. Dabei müssen die Ziele, die Bewertungskriterien und die Mittel im Voraus offengelegt werden.

Grundlegende Basis ist hier, kritisches Denken im Sinne von Multiperspektivität zu fördern. Erleichtert wird dies dadurch, dass weniger Themen behandelt werden, jedoch dafür intensiver. Dazu gehört auch die Berücksichtigung der aktuellen Literatur u. a. die von subsahara-afrikanischen Autoren/innen, was dazu verhelfen könnte, Schulbücher auf den neuesten Stand der Forschung zu bringen.

Innerhalb der Geschichtsschreibung bezüglich Subsahara-Afrika und Europa zeigt sich, dass die Forderung, sich unabhängig von Europa mit der Geschichte dieser Region zu beschäftigen, u. a. hinsichtlich der vorkolonialen Zeit, ihre Berechtigung hat. Wenn man diese Sichtweise bezogen auf aktuelle Themen wie Armut, Umwelt, Krisen und Kriege anwendet, darf diese Position nicht dazu führen, dass die Ursachen der Probleme einseitig in Subsahara-Afrika gesucht werden, so dass europäische bzw. westliche Länder mit ihrer historischen und heutigen aktiven Rolle unberücksichtigt bleiben.

861 Poenicke, 2001, S. 53.

VI Schlussbemerkung

Nach 1945 dauerte es Jahrzehnte, bis in den Wissenschaften, im Bildungsbereich und anderen zentralen Sektoren der deutschen Gesellschaft eine gründliche und vertiefte Kritik an der NS-Ideologie erarbeitet wurde. Ein ähnlich gründlicher Prozess ist nach wie vor bei dem hier behandelten Thema notwendig, um dem immer noch vorhandenen kolonialen und neokolonialen Denken entgegenzuwirken. Denn mit dem 1918 faktischen Ende des deutschen Kolonialismus war das koloniale Denken nicht beendet, sondern hatte in der Weimarer Zeit einen hohen Stellenwert. Die Nationalsozialisten/innen knüpften 1933 hier an, und auch nach 1945 wurde diese Ideologie weiterhin breit vertreten. Erst Jahrzehnte später setzte an einigen Universitäten die Auseinandersetzung mit dieser weltanschaulichen Grundauffassung ein. Insgesamt ist dennoch festzustellen, dass eine breite Kritik an den Menschheitsverbrechen von Versklavung, Kolonialismus und Neokolonialismus nur sehr reduziert und wenig gründlich stattgefunden hat. Solange dies weiterhin der Fall ist, wird sich das Bewusstsein großer Teile der hiesigen Bevölkerung kaum verändern können. Schulbuchautoren/innen haben hier eine große Aufgabe. Dabei sind folgende Aspekte von Bedeutung:

1. Förderung einer engen Zusammenarbeit zwischen subsahara-afrikanischen und deutschen Berufsgruppen wie Historikern/innen, Geografen/innen, Ethnologen/innen und Soziologen/innen.
2. Förderung von Kontakten und Zusammenarbeit zwischen Universitäten, Schulen und Schulklassen sowie anderen Bildungseinrichtungen aus Subsahara-Afrika und Deutschland. Dabei eine kritische Beschäftigung mit multikulturellen Aktivitäten, die zum Teil bei einbezogenen Lernenden ein „othering“ bewirken können, d. h. jemanden zu einem „Anderen“ machen.
3. Stärkere Anwendung der Methode der Universalgeschichte (z. B. was gesellschaftspolitisch 1789 in Europa, Afrika, Asien, Australien, Nord- und Lateinamerika wichtig war) wie in Lehramtsstudiengängen, in der Ausbildung von Referendaren/innen, in Fortbildungen und an Schulen.
4. Mehr Raum für die Themen Versklavung, Rassismus, Kolonialismus und Neokolonialismus in Lehramtsstudiengängen, Lehrplänen, Schulbüchern, Ausbildung von Referendaren/innen, in Fortbildungen und im Unterricht. Bei der Festsetzung des Umfangs und der Tiefe dieser Themen kann die Orientierung an der intensiven Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus förderlich sein.
5. Integrierung des sowohl auf der rationalen als auch auf der emotionalen Ebene angesiedelten Ansatzes des „Critical Whiteness“ in Lehramtsstudiengängen, Lehrplänen, Schulbüchern, Ausbildung von Referendaren/innen, in Fortbildungen und im Unterricht.

Verzeichnis der ausgewerteten Schulbücher

Geschichte

- G-1, 2005: GESCHICHTE: ZEITREISE 2. 7/8 Jg. 1. Aufl. Klett Verlag. Leipzig, 2005.
G-2, 2009: GESCHICHTE: MITMISCHEN 3. 9/10 Jg. Unterrichtswerk für den Geschichtsunterricht an Haupt- und Gesamtschulen. 1. Aufl. Klett Verlag. Stuttgart, 2009.
G-3, 2008: GESCHICHTE: MITMISCHEN 2. 7/8 Jg. Unterrichtswerk für den Geschichtsunterricht an Haupt- und Gesamtschulen. 1. Aufl. Bd. 2. Klett Verlag. Stuttgart, 2008.
G-4, 2004: GESCHICHTE: ZEITREISE 1. 6. Jg. 1. Aufl. Klett Verlag. Leipzig, 2004.
G-5, 2006: GESCHICHTE: ZEITREISE 3. 9/10 Jg. 1. Aufl. Bd. 3. Klett Verlag. Leipzig, 2006.
G-6, 2007: GESCHICHTE: MITMISCHEN 1. 5/6 Jg. Unterrichtswerk für den Geschichtsunterricht an Haupt- und Gesamtschulen. 1. Aufl. Bd. 1. Klett Verlag. Stuttgart, 2007.

Gesellschaftslehre

- GL-7, 2001: GESELLSCHAFTSLEHRE: Gesellschaft bewusst 2. 7/8 Jg. 1. Aufl. Bd. 2. Westermann Verlag. Braunschweig, 2001.
GL-8, 2006: GESELLSCHAFTSLEHRE: Gesellschaft bewusst 1. 5/6 Jg. Bd. 1. Westermann Verlag. Braunschweig, 2006.
GL-9, 2008: GESELLSCHAFTSLEHRE: Gesellschaft bewusst 3. 9/10 Jg. Bd. 3. Westermann Verlag. Braunschweig, 2008.

Politik

- P-10, 2007: POLITIK: Politik 1. Ein Arbeitsbuch für den Politik-Unterricht. 5/6 Jg. Schöningh Verlag. Braunschweig, Paderborn, Darmstadt, 2007.
P-11, 2008: POLITIK: Anstöße 2. Politik/Wirtschaft. 7/8/9/10 Jg. 1. Aufl. Klett Verlag. Stuttgart, Leipzig 2008.
P-12, 2007: POLITIK: Politik entdecken. 5/6 Jg. Bd. 1. 1. Aufl. Cornelsen Verlag. Berlin, 2007.
P-13, 2008: POLITIK: TEAM. Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft 1. 5/6 Jg. 1. Aufl. Schöningh Verlag. Braunschweig, Paderborn, Darmstadt, 2008.
P-14, 2009: POLITIK: Politik entdecken. 7/8 Jg. 1. Aufl. Cornelsen Verlag. Berlin, 2009.
P-15, 2007: POLITIK: Politik 2. Ein Arbeitsbuch für den Politik-Unterricht. 7/8 Jg. 1. Aufl. Schöningh Verlag. Braunschweig, Paderborn, Darmstadt, 2007.
P-16, 2009: POLITIK: TEAM 2. Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft. 7/8 Jg. 7/8 Kl. 1. Aufl. Schöningh Verlag. Braunschweig, Paderborn, Düsseldorf, 2009.
P-17, 2009: POLITIK: Anstöße. Politik/Wirtschaft. 5/6 Jg. 1. Aufl. Klett Verlag. Stuttgart, Leipzig 2009.
P-18, 2005: POLITIK: Politik 3. Ein Arbeitsbuch für den Politik-Unterricht. 9/10 Jg. 1. Aufl. Schöningh Verlag. Braunschweig, Paderborn, Darmstadt, 2005.

P-19, 2004: POLITIK: Neue Anstöße – für den Politik- und Sozialkundeunterricht. 9/10 Jg. 1. Aufl. Klett Verlag, Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf, 2004.

Erdkunde

E-20, 2004: ERDKUNDE: TERRA ERDKUNDE 7/8. Realschulen und differenzierende Schulformen Nordrhein-Westfalen. 1 Aufl. Klett-Perthes Verlag, Gotha, Stuttgart, 2004.

E-21, 2005: ERDKUNDE: TERRA ERDKUNDE 9/10. Realschule Nordrhein-Westfalen. 1 Aufl. Klett-Perthes Verlag, Gotha, Stuttgart, 2005.

E-22, 2005: ERDKUNDE: DIERCKE ERDKUNDE. 7/8 Jg. Für Nordrhein-Westfalen. 1 Aufl. Bd. 2. Westermann Verlag, Braunschweig, 2005.

E-23, 2006: ERDKUNDE: DIERCKE ERDKUNDE. 9/10 Jg. Für Nordrhein-Westfalen. 1 Aufl. Bd. 3. Westermann Verlag, Braunschweig, 2006.

E-24, 2008: ERDKUNDE: Heimat und Welt. 7/8 Jg. Nordrhein-Westfalen. 1 Aufl. Bd. 2. Westermann Verlag, Braunschweig, 2008.

E-25, 2004: ERDKUNDE: DIERCKE ERDKUNDE. 5/6 Jg. Nordrhein-Westfalen. 1 Aufl. Bd. 1. Westermann Verlag, Braunschweig, 2004.

E-26, 2003: ERDKUNDE: TERRA ERDKUNDE 5/6. Realschule Nordrhein-Westfalen. 1 Aufl. Klett-Perthes Verlag, Gotha, Stuttgart, 2003.

E-27, 2009: ERDKUNDE: Heimat und Welt. 9/10 Jg. Nordrhein-Westfalen. 1 Aufl. Westermann Verlag, Braunschweig, 2009.

E-28, 2007: ERDKUNDE: Heimat und Welt. 5/6 Jg. Nordrhein-Westfalen. 1 Aufl. Westermann Verlag, Braunschweig, 2007.

Literatur

- ADAMS, Willi Paul: Die USA vor 1900. Oldenbourg Grundriss der Geschichte, Bd. 28, 2. Aufl. Oldenbourg Verlag. München, 2009.
- AGGREY, James: Der Adler, der nicht fliegen wollte. 6. Aufl. Peter Hammer Verlag GmbH. Wuppertal, 2007.
- ALAVI, Bettina: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft – Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen. Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität, Bd. 9, IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation. Frankfurt am Main, 1998.
- ALAVI, Bettina u. BORRIES, Bodo von: Geschichte, in: REICH, Hans H.; HOLZBRECHER, Alfred; ROTH, Hans-Joachim (Hrsg.): Fachdidaktik interkulturell – Ein Handbuch. HAMBURGER, Frantz; HORSTKEMPER, Marianne; MELZER, Wolfgang et al. (Hrsg.): Reihe Schule und Gesellschaft. Bd. 20, Leske und Budrich Verlag. Opladen, 2000, S. 55-92.
- ANKLAM, Ewa u. GRINDEL, Susanne: Europa im Bild – Bilder von Europa: Europarepräsentationen in deutschen, französischen und polnischen Geschichtsschulbüchern in historischer Perspektive, in: HEINZE, Carsten; MATTHES, Eva (Hrsg.): Das Bild im Schulbuch. DEPAEPE, Marc; DJUROVIC, Arsen; HEINZE, Carsten et al. (Hrsg.): Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn/Obb., 2010, S. 93-108.
- ARNDT, Susan: Weißsein – Die verkannte Strukturkategorie Europas und Deutschlands, in: ARNDT, Susan; EGGERS, Maureen Maisha; KILOMBA, Grada; PIESCHE, Peggy (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte – Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 1. Aufl. Unrast Verlag. Münster, 2005, S. 24-28.
- ARNDT, Susan: Impressionen. Rassismus und der deutsche Afrikadiskurs, in: ARNDT, Susan (Hrsg.): Afrika Bilder – Studien zu Rassismus in Deutschland. Studienausgabe; Unrast Verlag. Münster, 2006, S. 9-45.
- ARNDT, Susan: „Eingeborene/Eingeborener“, in: ARNDT, Susan; HORNSCHEIDT, Antje (Hrsg.): Afrika und die deutsche Sprache – Ein kritisches Nachschlagewerk. 2. Aufl., Unrast Verlag, Münster, 2009, S. 116-119.
- ARNDT, Susan; HORNSCHEIDT, Antje: „Ethnie“, in: ARNDT, Susan; HORNSCHEIDT, Antje (Hrsg.): Afrika und die deutsche Sprache – Ein kritisches Nachschlagewerk. 2. Aufl. Unrast Verlag. Münster, 2009, S. 124-126.
- ARNDT, Susan: „Stamm“, in: ARNDT, Susan; HORNSCHEIDT, Antje (Hrsg.): Afrika und die deutsche Sprache – Ein kritisches Nachschlagewerk. 2. Aufl. Unrast Verlag. Münster, 2009, S. 213-218.
- ARNDT, Susan: Afrikafantasien, Wörter und Wörterbücher – Tradierte Schauplätze von ‚Rassen‘theorien, in: WARNKE, Ingo H. (Hrsg.): Deutsche Sprache und Kolonialismus – Aspekte der nationalen Kommunikation 1884-1919. De Gruyter Verlag. Berlin, 2009, S. 293-314.
- ASTLEITNER, Hermann: Schulbuch und neue Medien im Unterricht: Theorie und empirische Forschung zur Hybridisierung und Komplementarität, in: DOLL, Jörg, FRANK, Keno, FICKERMANN, Detlef, SCHWIPPERT, Knut (Hrsg.): Schulbücher im Fokus – Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Waxmann Verlag. Münster, New York, München, Berlin, 2012, S. 101-112.
- AUTOR*INNENKOLLEKTIV RASSISMUSKRITISCHER LEITFADEN: Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel (LEO) beim Amt

- für Weiterbildung und Kultur des Bezirksamtes Mitte von Berlin und Elina Marmer (Hrsg.). Hamburg-Berlin, 2015.
- BAGOLY-SIMÓ; Péter: Traditionen geographiedidaktischer Schulbuchforschung – eine Metaanalyse, in: KNECHT, Petr; MATTHES, Eva; SCHÜTZE, Sylvia; AAMOTSBAKKEN, Bente (Hrsg.): *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn, 2014, S. 111-123.
- BASS 2014/2015 – Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften. Jahresbeilage zum Amtsblatt NRW. 29. Ausg. Stichtag 15.6.2014. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.). Ritterbach Verlag. Düsseldorf, Frechen, Juni 2014.
- BECHER, Ursula A. J.: Geschichtsbücher zwischen Moderne und Postmoderne, in: BECHER, Ursula A. J. u. RIEMENSCHNEIDER, Rainer (Hrsg.): *Studien zur internationalen Schulbuchforschung*. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Internationale Verständigung, 25 Jahre Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig, Bd. 100, Verlag Hahnsche Buchhandlung. Hannover, 2000, S. 57-66.
- BECK, Kurt: „Stamm“, in: MABE, Jacob E. (Hrsg.): *Das Afrika-Lexikon – Ein Kontinent in 1000 Stichwörtern*. Peter Hammer Verlag, Verlag J. B. Metzler. Weimar, Stuttgart, Wuppertal, 2004, S. 598-599.
- BECKER, Gertraud: Überlegungen zum Begriff Schulbuch, in: SCHALLENBERGER, Horst E. (Hrsg.): *Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse*. Aloys Henn Verlag. Düsseldorf, Kastellaun, Ratingen, 1973a, S. 13-21.
- BEHLER, Gabriele: Verständigung wächst aus Verstehen. Zur historischen und aktuellen Dimension der internationalen Schulbucharbeit, in: BECHER, Ursula A. J. u. RIEMENSCHNEIDER, Rainer (Hrsg.): *Studien zur internationalen Schulbuchforschung*. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Internationale Verständigung, 25 Jahre Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig, Bd. 100, Verlag Hahnsche Buchhandlung. Hannover, 2000, S. 27-32.
- BERGMANN, Klaus: Multiperspektivität, in: BERGMANN, Klaus; KUHN, Annette; RÜSEN, Jörn u. SCHNEIDER, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 3., vöf. überarb. u. bedeut. erw. Aufl. Schwann, Düsseldorf, 1985, S. 271-274.
- BERGMANN, Klaus: Multiperspektivität – Geschichte selber denken. Wochenschau-Verlag. Schwalbach/Ts., 2000.
- BERGMANN, Werner: Was sind Vorurteile, in: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.). *Informationen zur politischen Bildung: Vorurteile – Stereotype – Feindbilder*. Nr. 271, 2. Quartal. Ohne Verlagsangabe. Berlin, 2001, S. 3 – 9.
- BERG-SCHLOSSER, Dirk: *Empirische Demokratieforschung – Exemplarische Analysen*. Studien zur Demokratieforschung, Bd. 3., Campus Verlag. Frankfurt am Main, 1999.
- BERNHARD, Roland: *Geschichtsmychen über Hispanoamerika – Entdeckungen, Eroberung und Kolonialisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts*. Eckert, Die Schriftenreihe 134. V&R unipress. Göttingen, 2013.
- BERNHAUSER, Johannes; STACH, Reinhard (Hrsg.): *Afrika in der Schule – Didaktische Beiträge und Dokumente*. Thomas Plöger Verlag. Anweiler, 1984.
- BERTELS, Ursula; BUSSMANN, Claudia: *Handbuch interkulturelle Didaktik. Gegenbilder* Bd. 8, Waxmann Verlag. Berlin, Münster, München, New York, 2013.
- BERTELSMANN UNIVERSALLEXIKON: Stichwort: Stamm. Bertelsmann-Lexikon-Verlag. Gütersloh, 1992, S. 856.
- BHABHA, Homi K.: Die Frage des Anderen – Stereotyp, Diskriminierung und der Diskurs des Kolonialismus, in: BRONFEN, Elisabeth; KESSLER, Michael; LÜTZELER, Paul et al. (Hrsg.): *Die Verortung der Kultur. Studien zur Inter- und Multikultur/Studies in Inter- and Multiculture*. Bd. 5, Stauffenburg Verlag. Tübingen, 2000, S. 97-124.

- BHABHA, Homi K.: Von Mimikry, Maskerade und Hybridität, in: CASTRO VARELA, Maria Do Mar; DHAWAN, Nikita: (Hrsg.): Postkoloniale Theorie – Eine kritische Einführung. transcript Verlag, Bielefeld, 2005, S. 83-109.
- BIENER, Hansjörg: Die Kreuzzüge in Lehrplan und Schulbuch – Eine fachwissenschaftliche, fachdidaktische und politische Analyse bayerischer Geschichtslehrpläne und -bücher des 20. Und 21. Jahrhunderts. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn/Obb., 2011.
- BIRK, Hans-Jörg: Rechtliche Aspekte des Schulbuchgenehmigungsverfahrens, in: Die Realschule, Zeitschrift für Schulpädagogik und Bildungspolitik, 92. Jg., 1984, 2, S. 63-67.
- BOEHM, Gottfried: Jenseits der Sprache? Anmerkungen zur Logik der Bilder, in: BURDA, Hubert/ MAAR, Christa (Hrsg.): Iconic Turn – Die neue Macht der Bilder. 2. Aufl. Dumont Verlag. Köln, 2004, S. 28-43.
- BOLLMAN-ZUBERBÜHLER, Brigitte; KELLER, Franz u. TOTTER, Alexandra: Begleitforschung als ein Instrument zur inhaltlichen Qualitätssicherung in der Lehrmittelentwicklung „Mathematik 1 bis 3, Sekundarstufe I“, in: DOLL, Jörg, FRANK, Keno, FICKERMANN, Detlef; SCHWIPPERT, Knut (Hrsg.): Schulbücher im Fokus – Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Waxmann Verlag. Münster, New York, München, Berlin, 2012, S. 177-198.
- BÖNKOST, Jule: Zur Konstruktion des Rassediskurses im Englisch-Schulbuch – Kritische Beiträge zum postkolonialen und transkulturellen Diskurs. Schriftenreihe des Instituts für postkoloniale und transkulturelle Studien der Universität Bremen, Bd. 5, Bremen, Univ. Diss., Wissenschaftlicher Verlag Trier. Trier, 2014.
- BORRIES, Bodo von: Kolonialgeschichte und Weltwirtschaftssystem – Europa und Übersee zwischen Entdeckungs- und Industriezeitalter 1492-1830, Bd. 2, 2., durchges. Aufl. Lit Verlag. Münster, Hamburg, 1992.
- BORRIES, Bodo von: Historisch denken lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Barbara Budrich Verlag. Opladen und Farmington Hills, 2008.
- BÖTTCHER, Winfried: Projektbezogene Methoden – Überlegungen zu Schulbuchanalysen, in: STEIN, Gerd (Hrsg.): Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit – Analysen und Ansichten zur Auseinandersetzung mit Schulbüchern in Wissenschaft, pädagogischer Praxis und politischem Alltag. 1. Aufl. Klett-Cotta Verlag. Stuttgart, 1979, S. 140-157.
- BOUBA, Aissatou; QUINTERN, Detlev: Zur Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. Eine Einführung, in: BOUBA, Aissatou; QUINTERN, Detlev (Hrsg.): Das Bild von Afrika – Von kolonialer Einbildung zu transkultureller Verständigung. Interdisziplinäre Beiträge zum Afrikabild in den Wissenschaften. Weißensee Verlag. Berlin, 2010, S. 7-26.
- BOUSSOULAS, Andriana: „Buschmänner“, in: ARNDT, Susan; HORNSCHIEDT, Antje (Hrsg.): Afrika und die deutsche Sprache – Ein kritisches Nachschlagewerk. Unrast Verlag. Münster, 2004, S. 102-105.
- BOUSSOULAS, Andriana: „Entwicklungsland“, in: ARNDT, Susan; HORNSCHIEDT, Antje (Hrsg.): Afrika und die deutsche Sprache – Ein kritisches Nachschlagewerk. 2. Aufl. Unrast Verlag, Münster, 2009, S. 120-123.
- BRANDENBERG, Verena: Rechtliche und wirtschaftliche Aspekte des Verlegens von Schulbüchern – mit einer Fallstudie zum bayerischen Zulassungsverfahren. Buchwissenschaft/Universität Erlangen-Nürnberg, 2006.
- BRANDT, Reinhard: Bilderfahrten – Von der Wahrnehmung zum Bild, in: BURDA, Hubert; MAAR, Christa (Hrsg.): Iconic Turn – Die neue Macht der Bilder. 2. Aufl. Dumont Verlag. Köln, 2004, S. 44-54.
- BURMANN, Alexandra: Baumwolle – Weißes Gold im Ausverkauf. DEUTSCHE WELTHUNGERHILFE (Hrsg.). Themenheft Art.-Nr. 5326. Bonn, 2004.

- CASTRO VARELA, Maria Do Mar; DHAWAN, Nikita: Vorwort, in: CASTRO VARELA, Maria Do Mar; DHAWAN, Nikita: (Hrsg.): Postkoloniale Theorie – Eine kritische Einführung. transcript Verlag. Bielefeld 2005, S. 7-10.
- CASTRO VARELA, Maria Do Mar; DHAWAN, Nikita: Kolonialismus, Antikolonialismus und postkoloniale Studien, in: CASTRO VARELA, Maria Do Mar; DHAWAN, Nikita: (Hrsg.): Postkoloniale Theorie – Eine kritische Einführung. transcript Verlag. Bielefeld, 2005, S. 11-27.
- CHOPPIN, Alain: Aspekte der Illustration und Konzeption von Schulbüchern, in: FRITZSCHE, K. Peter (Hrsg.): Schulbücher auf dem PrüfAbruf – Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 75. Verlag Moritz Diesterweg. Frankfurt/Main, 1992, S. 137-150.
- CONRAD, Sebastian: Kolonialismus und Postkolonialismus, in: AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE: Kolonialismus. BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.), 62. Jahrg., 44-45/2012, 29. Oktober 2012. Frankfurter Societäts-Druckerei GmbH. Bonn, 2012, S. 3-9.
- DALAI LAMA: Das Buch der Menschlichkeit – Eine neue Ethik für unsere Zeit. Bastei Lübbe Taschenbücher und Gustav Lübbe Verlag. Bergisch Gladbach, 2004.
- DAUCH, Alfred: Das Schulbuch aus der Sicht des Verlegers, in: SCHALLENBERGER, Ernst Horst (Hrsg.): Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse. Bd. 1. Aloys Henn Verlag. Düsseldorf, Kastellaun, Ratingen, 1973, S. 43-60.
- DETTMAR, Erika: Rassismus, Vorurteile, Kommunikation – Afrikanisch-europäische Begegnung in Hamburg. Dietrich Reimer Verlag. Berlin, Hamburg, 1989.
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION E.V. (Hrsg.): 60 Jahre deutsche Mitarbeit in der UNESCO. 2. Aufl. Bonn, Dezember 2011.
- DIESTEL, Susanne: Das Afrikabild in europäischen Schulbüchern – Die Darstellung Afrikas von den Entdeckungsreisen bis zur Gegenwart in englischen, französischen, italienischen, portugiesischen und spanischen Geschichtsschulbüchern, in: MITTER, Wolfgang (Hrsg.): Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Bd. 7. Beltz Verlag. Weinheim, Basel, Frankfurt /Main, 1978.
- DIETRICH, Anette: Critical Whiteness Studies als Ansatz zur Analyse und Kritik von Rassismus?, in: NDUKA-AGWU, Adibeli; LANN HORNSCHIEDT, Antje (Hrsg.): Rassismus auf gut Deutsch – Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. 1. Aufl. Brandes & Apsel Verlag GmbH. Frankfurt am Main, 2010, S. 387-395.
- DIGOH, Laura; GOLLY, Nadine: Kritisches Weißsein als reflexive und analytische Praxis zur Professionalisierung im Bildungsbereich, in: MARMER, Elina u. SOW, Papa (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht – Kritische Auseinandersetzung mit "Afrika"-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Beltz Juventa Verlag. Weinheim und Basel, 2015, S. 54-71.
- DU BOIS, William Edward Burghardt: The Souls of Black Folk – Die Seelen der Schwarzen. Orange Press Verlag. Freiburg, 2003.
- DUDEN: Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. DUDENREDAKTION (Hrsg.). 5., neu bearb. Aufl. Bd. 7. Dudenverlag. Berlin, Mannheim, Zürich, 2014.
- ELWERT, Georg: Ethnie, in: HIRSCHBERG, Walter (Begr.): Wörterbuch der Völkerkunde. Grundlegend überarb. und erw. Neuausgabe, Dietrich Reimer Verlag GmbH. Berlin, 1999, S. 99-100.
- ENGEL, Joachim: Afrika im Schulbuch unserer Zeit – eine vergleichende Untersuchung deutscher und ausländischer Erdkundebücher unter erziehungswissenschaftlichen und unter fachlichen, vorwiegend wirtschaftlich-sozialgeographischen Aspekten. Fundament-Verlag Dr. Sasse & Co. Hamburg, 1972.

- FEEST, Christian F.: Hütte, in: HIRSCHBERG, Walter (Begr.): Wörterbuch der Völkerkunde. Grundlegend überarb. und erw. Neuausgabe. Dietrich Reimer Verlag GmbH, Berlin, 1999, S. 179.
- FEY, Christian; NEUMANN, Dominik: Bildungsmedien Online – Kostenlos angebotene Lehrmittel aus dem Internet, in: MATTHES, Eva; SCHÜTZE, Sylvia; WIATER, Werner (Hrsg.): Digitale Bildungsmedien im Unterricht. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn /Obb., 2013, S. 55-73.
- FINZSCH, Norbert; HORTON, James O.; HORTON, Lois E.: Von Benin nach Baltimore – Die Geschichte der African Americans. 1. Aufl., Hamburger Edition, HIS Verlagsges. mbH, Hamburg, 1999.
- FIRLA, Monika: Kants Thesen vom „Nationalcharakter“ der Afrikaner, seine Quellen und der nicht vorhandene 'Zeitgeist', in: Rassismus und Kulturalismus. Mitteilungen des Instituts für Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), Jg. 52, Nr. 3., Wien, 1997, S. 7-17.
- FLICK, Uwe: Triangulation in der qualitativen Forschung, in: FLICK, Uwe; KARDORFF, Ernst von; STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Hamburg, 2000, S. 309-318.
- FRANK, Gustav; LANGE, Barbara: Einführung in die Bildwissenschaft – Bilder in der visuellen Kultur. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt, 2010.
- FRAZEE, Charles A.: The Easy Way – Ancient and Medieval Times to A.D. 1500. World History. Volume One. Barron's Educational Series Inc. New York, 1997.
- FRITZSCHE, K. Peter: Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput, in: FRITZSCHE, K. Peter (Hrsg.): Schulbücher auf dem PrüfAbruf – Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 75. Verlag Moritz Diesterweg. Frankfurt/Main, 1992, S. 9-22.
- FRITZSCHE, K. Peter: Vorurteile und verborgene Vorannahmen, in: FRITZSCHE, K. Peter (Hrsg.): Schulbücher auf dem PrüfAbruf – Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 75. Verlag Moritz Diesterweg. Frankfurt/Main, 1992, S. 107-124.
- FRÖHLICH, Klaus: Richtlinien, Lehrpläne, in: BERGMANN, Klaus; FRÖHLICH, Klaus; KUHN, Annette; RÜSEN, Jörn; SCHNEIDER, Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5., überarb. Aufl. Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung. Seelze-Velber, 1997, S. 510-520.
- FRÜH, Werner: Inhaltsanalyse – Theorie und Praxis. 6., überarb. Aufl. UVK Verlagsgesellschaft mbH. Konstanz, 2007.
- FUHS, Burkhard: Fotografie als Dokument qualitativer Forschung, in: EHRENSPECK, Yvonne; SCHÄFFER, Burkhard (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft – Ein Handbuch. Leske + Budrich Verlag. Opladen, 2003, S. 37-54.
- FUHS, Burkhard: Fotografie und qualitative Forschung – Zur Verwendung fotografischer Quellen in den Erziehungswissenschaften, in: FRIEBERSTSHÄUSER, Barbara u. PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Juventa Verlag. Weinheim und München, 2003, S. 265-285.
- GABRIEL, Sigmar: Grußwort, in: BECHER, Ursula A. J.; RIEMENSCHNEIDER, Rainer (Hrsg.): Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Internationale Verständigung, 25 Jahre Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig, Bd. 100. Verlag Hahnsche Buchhandlung. Hannover, 2000, S. 11-12.

- GEUENICH, Helmut: Migration und Migrant(inn)en im Schulbuch. Diskursanalysen nordrhein-westfälischer Politik- und Sozialkundebücher für die Sekundarstufe I. Köln, Univ. Diss. Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden, 2015.
- GRINDEL, Susanne: Mythos Kolonialismus. Die europäische Expansion in Afrika, in: BERNHARD, Roland; GRINDEL, Susanne; HINZ, Felix et al (Hrsg.): Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschubüchern: von Marathon bis zum Élysée-Vertrag, In: Eckert. Die Schriftenreihe – Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung. Band 142. FUCHS, Eckhardt (Hrsg.). V&R unipress GmbH. Göttingen, 2017.
- GROHS, Gerhard: Ist die Säkularisierungsthese auf Afrika anwendbar? Zur Zusammenarbeit von Religionssoziologie und Religionsethnologie, in: SCHULZ, Dorothea E.; SEEBODE, Jochen (Hrsg.): Prisma und Spiegel – Ethnologie zwischen postkolonialer Kritik und Deutung der eigenen Gesellschaft. Argument Verlag. Hamburg, 2010, S. 171-175.
- GUGGEIS, Karin: Der Mohr hat seine Schuldigkeit noch nicht getan – Afrikanische Bevölkerungsgruppen in aktuellen deutschen Erdkundebüchern. Verlag Breitenbach Publishers. Fort Lauderdale, Saarbrücken, 1992.
- GUGGEIS, Karin: Der Mohr hat seine Schuldigkeit noch nicht getan – Afrika und seine Bewohner in zeitgenössischen Schulbüchern aus ethnologischer Sicht, in: HEINZE, Carsten; MATTHES, Eva (Hrsg.): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn, 2004, S. 251-269.
- HA, Kien Nghi: Weißes Europa: Eine un/mögliche Diskussion zwischen einem Mitglied von Kanak Attak und Kien Nghi Ha, in: HA, Kein Nghi; LAURÉ AL-SAMARAI, Nicola; MYSO-REKAR, Sheila (Hrsg.): Re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und WiderAbruf in Deutschland. 1. Aufl. Unrast Verlag. Münster, Juli 2007, S. 445-450.
- HA, Kien Nghi: Identität, Repräsentation und Community-Empowerment, in: Aus Politik und Zeitgeschichte: Rassismus und Diskriminierung. BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.), 64. Jahrgang, 13-14/2014. Vertriebsabteilung der Wochenzeitung – Das Parlament. Frankfurt am Main, 24. März 2014, S. 27-33.
- HAAS, Jörg: Bedingungsloses Grundeinkommen – Eine volkswirtschaftliche Analyse verschiedener Ansätze. 1. Aufl. Diplomica Verlag GmbH. Hamburg, 2010.
- HALLMAYER, Heide; SCHICK, Anna; VOSS, Katja: Afrika in der Schule – Wie sich ein differenziertes Afrikabild in der Schule vermitteln lässt, in: ECKERT. DAS BULLETIN, Nr. 09. Wolfenbüttel, Sommer 2011, S. 39-40.
- HANNIG, Jürgen: Fotografische und Geschichte, in: BERGMANN, Klaus; FRÖHLICH, Klaus; KUHN, Annette; RÜSEN, Jörn (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5., überarb. Aufl. Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung. Seelze-Velber, 1997, S. 675-680.
- HAMRODI, Doris; LIEBER, Gabriele: Was Schulbücher aus modernen Bilderbüchern lernen könnten..., in: LIEBER, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern – Ein Handbuch zur Bilddidaktik. 2., grundl. überarb. und ergänzte Neuauflage. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler, 2013, S. 184-198.
- HANSEN, Georg: Ethnozentrismus, Eurozentrismus, Teutozentrismus. Ohne Verlagsangabe, Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen, 1993.
- HARDING, Leonhard: Geschichte Afrikas im 19. und 20. Jahrhundert. 3. Aufl. Oldenburg Wissenschaftsverlag GmbH. München, 2013.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich: Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. Werke, Bd. 12. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main, 1970.
- HEINZE, Carsten; MATTHES, Eva (Hrsg.): Die Vermittlung von Stereotypen und Feindbildern in Schulbüchern – allgemeine Überlegungen und ausgewählte Beispiele anhand der Darstellung der Schwarzafrikaner in deutschen Geographiebüchern vom Wilhelminischen Kaiserreich bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts, in: Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integra-

- tion durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn/Obb., 2004, S. 231-249.
- HEINZE, Carsten: Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis, in: MATTHES, Eva; HEINZE, Carsten (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis – Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn/Obb., 2005, S. 9-17.
- HEINZE, Carsten: Das Schulbuch im Innovationsprozess – Bildungspolitische Steuerung – Pädagogischer Anspruch – Unterrichtspraktische Wirkungserwartungen. Reihe: Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn/Obb., 2011.
- HELBLING, Jürg: Stamm, in: HIRSCHBERG, Walter (Begr.): Wörterbuch der Völkerkunde. Grundlegend überarb. und erw. Neuausgabe. Dietrich Reimer Verlag GmbH. Berlin, 1999, S. 354.
- HESSENAUER, Heike: Die Produktion von Schulbüchern – Zwischen rechtlichen Vorgaben und unternehmerischem Kalkül, in: HANDRO, Saskia; SCHÖNEMANN, Bernd (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung. 2. Aufl. LIT Verlag. Berlin, 2011, S. 265-282.
- HILLEBRECHT, Werner: Die Nama und der Krieg im Süden, in: ZELLER, Joachim; ZIMMERER, Jürgen (Hrsg.): Völkermord in Deutsch-Südwestafrika – Der Kolonialkrieg (1904-1908) in Namibia und seine Folgen. 2. Aufl. Christoph Links Verlag. Berlin, 2004, S. 121-133.
- HILLER, Andreas: Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik – Konsequenzen für das Schulbuch als Leitmedium und die Rolle des Staates in der Schulbildung. Reihe Medienwissenschaften, Bd. 20, Univ. Diss. Tectum Verlag. Marburg, 2012.
- HILLERS, Elfriede: Afrika in europäischer Sicht – Die Behandlung außereuropäischer Völker und Kulturen am Beispiel Afrikas in ausgewählten europäischen Erdkundelehrbüchern – Belgien, Bundesrepublik Deutschland, England/Wales, Frankreich, Niederlande. Trier, Univ., Fachber. III, Diss., 1983. JEISMANN, Karl-Ernst (Hrsg.). Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts. Bd. 38. Braunschweig, 1984.
- HÖHNE, Thomas: Schulbuchwissen – Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main, Univ., Diss., 2002. Books on Demand GmbH. Frankfurt am Main, 2003.
- HÖHNE, Thomas: Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs, in: HEINZE, Carsten; MATTHES, Eva (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis – Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn/Obb., 2005, S. 65-93.
- HÖHNE, Thomas; KUNZ, Thomas; RADTKE, Frank-Olaf: Bilder von Fremden – Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. RADTKE, Frank-Olaf (Hrsg.), Johann Wolfgang Goethe-Universität. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Reihe Monographien, Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität. Frankfurt am Main, 2005.
- HOPPE, Henriette: Schreiben in Unterrichtswerken – Eine qualitative Studie über die Modellierung der Textsorte Bericht in ausgewählten Unterrichtswerken sowie den Einsatz im Unterricht. Europäische Hochschulschriften, Reihe XI Pädagogik, Bd. 1014, Univ., Diss. Peter Lang – Internationaler Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main, 2011.
- HÜTHER, Jürgen: Aussageanalyse und elektronische Datenverarbeitung im Dienst der Schulbuchforschung, in: SCHALLENBERGER, E. Horst (Hrsg.): Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse. Bd. 2. Aloys Henn Verlag. Düsseldorf, Kastellaun, Ratingen, 1973, S. 77–82.
- IBRAHIM, Fouad: Schwarzafrika, in: MABE, Jacob, E. (Hrsg.): Das Afrika-Lexikon – Ein Kontinent in 1000 Stichwörtern. J. B. Metzler Verlag GmbH. Weimar, Stuttgart, Wuppertal, 2004, S. 545.

- IVANOV, Paola: Universalgeschichte, in: POENICKE, Anke: Afrika realistisch darstellen: Diskussionen und Alternativen zur gängigen Praxis – Schwerpunkt Schulbücher. Broschürenreihe der KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG E.V. (Hrsg.), Nr. 55, Sankt Augustin, Juni 2003.
- JOHNSON, Dominic: Kongo: Kriege, Korruption und die Kunst des Überlebens. 1. Aufl. Brandes & Apel Verlag, Frankfurt a. M., 2008.
- KÄSTNER, Erich: Gesammelte Schriften in sieben Bänden. Vermischte Beiträge, Bd. 5, Bücher-gilde Gutenberg, Atrium Verlag, Frankfurt am Main, 1958.
- KAISER, Ulrike: „Naturvölker“, in: ARNDT, Susan; HORNSCHEIDT, Antje (Hrsg.): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. 2. Aufl. Unrast Verlag, Münster, 2009, S. 180-183.
- KANT, Immanuel: Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen. FISCHER, Klaus H. (Hrsg.). Wissenschaftlicher Verlag, Schutterwald/Baden, 2002.
- KARAKAYALI, Juliane; TSIANOS, Vassilis S.: Repräsentationspolitik in der postmigrantischen Gesellschaft, in: AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE: Rassismus und Diskriminierung. BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.). 64. Jahrg. 13-14/2014. Frankfurter Societäts-Medien GmbH. Beilage zur Wochenzeitung. Vertriebsabteilung – Das Parla-ment, Frankfurt am Main, 24. März 2014, S. 33-39.
- KASSÉ, Maguéye: Erinnerung für die Zukunft, in: ALONZO, Christine; MARTIN, Peter (Hrsg.): Zwischen Charleston und Stechschritt. Schwarze im Nationalsozialismus. 1. Aufl. Dölling und Galitz Verlag, Hamburg, München, 2004, S. 730-733.
- KELLE, Udo: Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozial-forschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. 2. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2008.
- KEMME, Manfred: Das Afrikabild in deutschen Religionsbüchern. Eine Untersuchung katholi-scher Religionsbücher für die Sekundarstufe I. Essen, Univ., Diss., 2003. Theologie. Bd. 59. LIT Verlag, Münster, 2004.
- KERSTING, Philippe: AfrikaSpiegelBilder und Wahrnehmungsfiler: Was erzählen europäische Afrikabilder über Europa?, in: HOFFMANN, Karl W.; KERSTING, Philippe (Hrsg.): AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. Dies ist nicht Afrika. Geographisches Institut der Johannes Gutenberg-Universität. Mainzer Kontaktstudium Geographie. Bd. 12. Zentrum für interkulturelle Studien. Ohne Verlagsan-gabe. Mainz, 2011, S. 3-10.
- KERSTING, Philippe: Einseitige Unwissenheit, einseitige Sprachmacht, einseitige Afrikabilder, in: HOFFMANN, Karl W.; KERSTING, Philippe (Hrsg.): AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. Dies ist nicht Afrika. Geogra-phisches Institut der Johannes Gutenberg-Universität. Mainzer Kontaktstudium Geographie. Bd. 12. Zentrum für interkulturelle Studien. Ohne Verlagsangabe. Mainz, 2011, S. 61-63.
- KILLUS, Dagmar: Das Schulbuch im Deutschunterricht der Sekundarstufe I – Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrern aus vier Bundesländern. Internationale Hochschulschriften; 273. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 1997. Waxmann Verlag, Berlin, München, Münster, New York, 1998.
- KLATT, Johanna: Partizipation: Ein erstrebenswertes Ziel politischer Bildung?, in: AUS POLI-TIK UND ZEITGESCHICHTE: Politische Bildung. BUNDESZENTRALE FÜR POLITI-SCHE BILDUNG (Hrsg.). 62. Jahrg. 46-47/2012. 12. November 2012. Frankfurter Societäts-Druckerei GmbH, Bonn, 2012, S. 3-9.
- KLEIN, Martina; SCHUBERT, Klaus: Das Politiklexikon. Begriffe – Fakten – Zusammenhänge. BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.). Bd. 1174. 5. Aktual. Aufl. J. H. W. Dietz Verlag, Bonn, 2011.
- KLUGE, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. SEEBOLD, Elmar (Be-arb.). 25. durchges. u. erw. Aufl. Walter de Gruyter Verlag, Berlin, Boston, 2011.

- KNEPPER, Herbert: Schulbuchgenehmigung und Lernmittelfreiheit im Vorfeld von Curriculumentwicklung und Medienverbund, in: SCHALLENBERGER, Horst E. (Hrsg.): Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse. Aloys Henn Verlag. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf, 1973a, S. 61 – 67.
- KOCH, Horst: Inhaltsanalyse. Methodische Überlegungen zur Untersuchung von Schulbüchern, in: SCHALLENBERGER, E. Horst; STEIN, Gerd (Hrsg.): Schulbuchanalyse und Schulbuchkritik. Im Brennpunkt: Juden, Judentum und Staat Israel. Studien zu Methode und Verfahren wissenschaftlicher Schulbucharbeit sowie Beiträge und Materialien zu einem Forschungsprojekt an der Gesamthochschule Duisburg („Darstellung der Juden, des Judentums und des Staates Israel in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland“). Verlag der Sozialwissenschaftlichen Kooperative. Duisburg, 1976, S. 9-20.
- KOHL, Karl-Heinz: Exotismus, in: HIRSCHBERG, Walter (Begr.): Wörterbuch der Völkerkunde. Grundlegend überarb. und erw. Neuauflage. Dietrich Reimer Verlag GmbH. Berlin, 1999, S. 117.
- KOLTERMANN, Till Philipp: Der Untergang des Dritten Reiches im Spiegel der deutsch-japanischen Kulturbewegung 1933–1945. Harrassowitz Verlag, Wiesbaden, 2009.
- KÖBLER, Reinhart: „A Luta Continua“: Strategische Orientierung und Erinnerungspolitik am Beispiel des „Heroes Day“ der Witbooi in Gibeon, in: ZELLER, Joachim; ZIMMERER, Jürgen (Hrsg.): Völkermord in Deutsch-Südwestafrika. Der Kolonialkrieg (1904 – 1908) in Namibia und seine Folgen. 2. Aufl. Christoph Links Verlag. Berlin, 2004, S. 180-191.
- KRÜMER, Hiram: „Wer die Historien mit Nutz gebrauchen will, der muss sein Gedächtniß mit vielen Nahmen und Zahlen überhäuffen.“ – Lehrmittel für die historische Unterweisung in der Prähistorie des Schulbuches, in: DEPAEPE, Marc u. VAN GORP, Angelo (Hrsg.): Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern. DEPAEPE, Marc; HEINZE, Carsten; MATTHES, Eva et al. (Hrsg.): Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn/Obb., 2009, S. 193-213.
- LÄSSIG, Simone: Das Schulbuch als Politikum, in: Der Tagespiegel. Nr. 22134. 14.08.2014, S. 24-27.
- LAMNEK, Siegfried: Qualitative und quantitative Inhaltsanalyse. Forschungsmethoden im Kontext von Schulbuchanalysen zum Geschichtsunterricht, in: SCHREIBER, Waltraud (Hrsg.): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt. Tagungsband. Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik. Bd. 2. ars una Verlagsgesellschaft. Neuried, 2000, S. 319-347.
- LEHMKUHL, Ursula: Ambivalenzen der Modernisierung durch Kolonialismus, in: AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE: Kolonialismus. BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.). 62. Jahrg. 44-45/2012. 29. Oktober 2012. Frankfurter Societäts-Druckerei GmbH. Bonn, 2012, S. 44-50.
- LEPPEK, Sabine: Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern und anderen Lernmitteln an staatlichen deutschen Schulen. Verfassungs- und verwaltungsrechtliche Grundfragen. Tectum Verlag. Marburg, 2002.
- MACGILCHRIST, Felicitas; MÜLLER, Lars: Kolonialismus und Modernisierung – Das Ringen um „Afrika“ bei der Schulbuchentwicklung, in: AßNER, Manuel; BREIDBACH, Jessica; MOHAMMED, Abdel Amine et al. (Hrsg.): AfrikaBilder im Wandel? Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen und Brüche. Peter Lang – Internationaler Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main, 2012, S. 195-208.
- MACHNIK, Katharine: „Schwarzafrika“, in: ARNDT, Susan; HORNSCHIEDT, Antje (Hrsg.): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. 2. Aufl. Unrast Verlag. Münster, 2009, S. 204-206.
- MARIENFELD, Wolfgang: Schulbuchanalyse und Schulbuchrevision: Zur Methodenproblematik, in: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht. INTERNATIO-

- NALE SCHULBUCHINSTITUT MIT UNTERSTÜTZUNG DER ARBEITSGEMEINSCHAFT DEUTSCHER LEHRERVERBÄNDE (Hrsg.). Bd. 17. Limbach, Braunschweig, 1976, S. 47-58.
- MARKOM, Christa; WEINHÄUPL, Heidi: Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Braumüller Verlag. Wien, 2007.
- MARMER, Elina; SOW, Papa: Rassismus, Kolonialität und Bildung, in: MARMER, Elina, SOW, Papa (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Beltz Juventa Verlag. Weinheim und Basel, 2015, S. 14-25.
- MARMER, Elina: „Man denkt, man kann sich alles erlauben, weil sie Schwarz sind“ – Schüler_innen afrikanischer Herkunft über Rassismus in ihren Schulbüchern“, in: FEREIDOONI, Karim u. EL, Meral (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden, 2016, S. 557-572.
- MARTIN, Peter: „...auf jeden Fall zu erschießen“. Schwarze Kriegsgefangene in den Lagern der Nazis, in: Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung. Heft 1. Hamburger Ed. HIS-Verlag Ges. Hamburg, 1999, S. 76-91.
- MARTIN, Peter: Schwarze Teufel, edle Mohren. Afrikaner in Geschichte und Bewusstsein der Deutschen. 1. Aufl. Hamburger Edition. HIS Verlagsges. mbH. Hamburg, März 2001.
- MATTHIES, Volker: Staatsbildung und Staatszerfall am Horn von Afrika, in: KOLLMER, Dieter H. u. MÜCKUSCH, Andreas (Hrsg.). Horn von Afrika. Wegweiser zur Geschichte. Im Auftrag des Militärgeschichtlichen Forschungsamtes. Ferdinand Schöningh Verlag. Paderborn, 2007, S. 141-148.
- MATTIOLI, Aram: Experimentierfeld der Gewalt. Der Abessinienkrieg und seine internationale Bedeutung 1935 – 1941. Kultur – Philosophie – Geschichte. Reihe des Kulturwissenschaftlichen Instituts Luzern. MATTIOLI, Aram u. RUDOLPH, Enno (Hrsg.). Bd. 3. Orell Füssli Verlag AG. Zürich, 2005.
- MATTIOLI, Aram: Das Horn von Afrika als Spielball der europäischen Mächte 1869 bis 1941, in: KOLLMER, Dieter H. u. MÜCKUSCH, Andreas (Hrsg.). Horn von Afrika. Wegweiser zur Geschichte. Im Auftrag des Militärgeschichtlichen Forschungsamtes. Ferdinand Schöningh Verlag. Paderborn, 2007, S. 67-76.
- MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktual. u. überarb. Aufl. Beltz Verlag. Basel und Weinheim, 2010.
- MBEMBE, Achille: Kritik der schwarzen Vernunft. 1. Aufl. Suhrkamp Verlag. Berlin, 2014.
- MECHERIL, Paul: Einführung in die Migrationspädagogik. Beltz Verlag. Basel, Weinheim, 2004.
- MEISSNER, Joachim; MÜCKE, Ulrich u. WEBER, Klaus: Schwarzes Amerika. Eine Geschichte der Sklaverei. Verlag C. H. Beck oHG. München, 2008.
- MEMMI, Albert: Rassismus. Europäische Verlagsanstalt. Ohne Verlagsangabe. Hamburg, 1992
- MESGHENA, Mekonnen: Schwarze Statisten, in: MEDIA WATCH; AMANUEL, Saba (Hrsg.): Das Afrika-Bild im „Spiegel“ und anderen Medien. Köln, 1995 (aktualisiert von Andrea Franz, Köln 1997), S.79-81.
- MEULENBELT, Anja: Scheidelinien. Über Sexismus, Rassismus und Klassismus. Rowohlt Verlag. Reinbek bei Hamburg, 1988.
- MEYERS, Peter: Methoden zur Analyse historisch-politischer Schulbücher, in: SCHALLENBERGER, Horst E. (Hrsg.): Zur Sache Schulbuch. Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Bd. 5. 1. Aufl. – Aloys Henn Verlag. Kastellaun, Henn, 1976, S. 47-73.
- MICHLER, Walter: Weißbuch Afrika. Völlig überarbeitete und erweiterte 2. Aufl. Verlag J.H.W. Dietz Nachf. GmbH. Bonn, 1991.

- MIETZNER, Ulrike; PILARCZYK, Ulrike: Methoden der Fotografieanalyse, in: EHRENspeck, Yvonne; SCHÄFFER, Burkhard (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Leske + Budrich Verlag. Opladen, 2003, S.19-36.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Standards setzen. Ergebnisse überprüfen. Qualität sichern. Informationen zur Qualitätsentwicklung im allgemein bildenden Schulwesen in NRW. Ritterbach Verlag. Düsseldorf, 12/2004.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen, Geschichte. 1. Aufl., Heft 3407, Ritterbach Verlag GmbH. Frechen, 2007a.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen, Erdkunde. 1. Aufl., Heft 3408. Ritterbach Verlag GmbH. Frechen, 2007b.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen, Politik/Wirtschaft. 1. Aufl. Heft 3429. Ritterbach Verlag GmbH. Frechen, 2007c.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Gesellschaftslehre, Erdkunde, Geschichte, Politik. 1. Aufl. Heft 3120. Ritterbach Verlag GmbH. Frechen, 2011.
- MÖNTER, Leif Olav; SCHIFFER-NASSERIE, Arian: Antirassismus als Herausforderung für die Schule – Von der Theoriebildung zur praktischen Umsetzung im geographischen Schulbuch. Diss. Europäische Hochschulschriften. Reihe 11. Pädagogik. Bd. 955. Europäischer Verlag der Wissenschaften – Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main, 2007.
- MÜLLER, Ernst W.: Naturvölker, in: HIRSCHBERG, Walter (Begr.): Wörterbuch der Völkerkunde. Grundlegend überarb. und erw. Neuausgabe, Dietrich Reimer Verlag GmbH. Berlin, 1999, S. 269.
- MÜLLER, Walter: Schulbuchzulassung – Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung. Aloys Henn Verlag. Kastellaun, 1977.
- MÜLLER, Wolfgang: Dritte Welt, in: HIRSCHBERG, Walter (Begr.): Wörterbuch der Völkerkunde. Grundlegend überarb. und erw. Neuausgabe. Dietrich Reimer Verlag GmbH. Berlin, 1999, S. 85.
- MURRAY, Tim: Milestones in Archaeology: A Chronological Encyclopedia. ABC-Clio Inc. Santa Barbara, California, 2007.
- NATTERER, Alexandra: Europa im Schulbuch: Die Darstellung der europäischen Einigung in baden-württembergischen Schulbüchern für Geschichte und Gemeinschaftskunde der Sekundarstufe I. Omnia Verlag GmbH. Grevenbroich, 2001.
- N'DIAYE, Tidiane: Der verschleierte Völkermord. Die Geschichte des muslimischen Sklavenhandels in Afrika. Rowohlt Verlag. Reinbek bei Hamburg, 2010.
- NIEHAUS, Inga: Schulbuchstudie. Migration und Integration, in: BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION (Hrsg.). 1. Aufl. Berlin, 2015 (gesamte Studie).
- NONNENMACHER, Frank: Analysekriterien und Ergebnisse einer Untersuchung von Sozialkundebüchern, in: NONNENMACHER, Frank (Hrsg.): Schulbücher in der Kritik – Analyse neuerer Sozialkundebücher. Tectum Verlag. Marburg, 1994, S. 7-16.
- ÖZTÜRK, Asiye: Editorial, in: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte: Kolonialismus.. 62. Jahrg. 44-45/2012. 29. Oktober 2012. Frankfurter Societäts-Druckerei GmbH. Bonn, 2012, S. 2.

- OTHEGRAVEN, Friedhelm von: Litanei des Weißen Mannes. Eine Herausforderung an christlich-abendländisches Denken. Verlag für ganzheitliche Forschung und Kultur. Struckum, 1986.
- PABST, Martin: Südafrika. 2. völlig überarb. u. ergänz. Aufl. C. H. Beck Verlag. München, 2008.
- PAEFFGEN, Manfred: Das Bild Schwarz-Afrikas in der öffentlichen Meinung der Bundesrepublik Deutschland 1949 – 1972. HANF, Theodor; OBERNDÖRFER, Dieter (Hrsg.). Arnold-Bergstraesser-Institut. Materialien zur Entwicklung und Politik. Diss. Weltforum Verlag. München, 1976.
- PANDEL, Hans-Jürgen: Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität, in: HANDRO, Saskia; SCHÖNEMANN, Bernd (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung. 2. Aufl. LIT Verlag. Berlin, 2011, S. 15-37.
- PANTAZIS, Vassilios: Der Geschichtsunterricht in der multikulturellen Gesellschaft. Das Beispiel der griechischen Migrantenkinder. LENHART, Volker u. RÖHRS, Hermann (Hrsg.). Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft. Bd. 58. Heidelberg, Univ., Diss., 2001. Peter Lang GmbH; Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main, 2002.
- PAUL, Gerhard: Kriegsbilder – Bilderkriege, in: AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE: Bilder. BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.). 31/2009. Vertriebsabteilung der Wochenzeitung – Das Parlament. Frankfurt am Main, 27. Juli 2009, S. 39-46.
- PÖGGELER, Franz: Schulbuchforschung in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945, in: WÄTER, Werner (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – BeAbrufsaufnahme und Zukunftsperspektive. DEPAEPE, Marc; HEINZE, Carsten; MATTHES, Eva et al. (Hrsg.): Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn/Obb., 2003, S. 33-53.
- PÖGGELER, Franz: Zur Verbindlichkeit von Schulbüchern, in: HEINZE, Carsten u. MATTHES, Eva (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn/Obb., 2005, S. 21-40.
- POENICKE, Anke: Die Darstellung Afrikas in europäischen Schulbüchern für Französisch am Beispiel Englands, Frankreichs und Deutschlands. Hamburg, Univ., Diss., 1994. Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik. Bd. 627. Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main, 1995.
- POENICKE, Anke: Vorbereitung für Verständigung? Deutsche Reiseführer zu Ländern Afrikas auf dem PrüfAbruf, in: Deutsche UNESCO-Kommission. Ohne Herausgeber, Verlagsangabe und Stadt. 1999.
- POENICKE, Anke: Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern. Zukunftsforum Politik. Broschürenreihe der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. (Hrsg.). Nr. 29. Sankt Augustin, Mai 2001. Korrigierte Fassung vom 5. Dezember 2001.
- POENICKE, Anke: Afrika in deutschen Schulbüchern, in: Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung. HÖPKEN, Wolfgang (Hrsg.). Jg./Vol. 24. Verlag Hansche Buchhandlung, 2002, S. 97-104.
- POENICKE, Anke: Afrika realistisch darstellen: Diskussionen und Alternativen zur gängigen Praxis – Schwerpunkt Schulbücher. Broschürenreihe der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. (Hrsg.). Nr. 55. Sankt Augustin, Juni 2003.
- POENICKE, Anke: Gibt es Stämme in Afrika? Hinweise zur Darstellung eines Kontinents, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. GESELLSCHAFT FÜR INTERKULTURELLE BILDUNGSFORSCHUNG UND ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK E.V. und KOMMENT (Hrsg.). 27. Jg. Heft 1. Frankfurt am Main, 2004, S. 27-31.

- POENICKE, Anke: Kolonialismus und Postkolonialismus. Das Beispiel Afrika. DZIAK-MAHLER, Myrle (Hrsg.): Unterrichtsmaterialien. Geschichte betrifft uns. Heft 6. Bergmoser + Höller Verlag AG. Aachen, 2004.
- POENICKE, Anke: Afrika im neuen Geschichtsbuch. Eine Analyse der aktuellen deutschen Geschichtsbücher. Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Sankt Augustin/Berlin, 2008.
- RAU, Johannes: Ohne Titel, in: SCHALLENBERGER, Horst E. (Hrsg.). Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse. Aloys Henn Verlag. Düsseldorf, Kastellaun, Ratingen, 1973a, S. 22 – 25.
- REICHART-BURIKUKIYE, Christiane: Wo liegt Afrika? Das Afrikabild an Berliner Schulen, in: Ethnographische Momentaufnahmen. Institut für Europäische Ethnologie (Hrsg.). Berliner Blätter. Bd. 25. LIT Verlag. Münster, 2001, S. 72-97.
- REINIGER, Franziska/TORENZ, Rona: Feminismus, in: ARNDT, Susan; OFUATEY-ALAZARD, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. 1. Aufl. Unrast Verlag. Münster, Juni 2011, S. 295-313.
- RENZ, Mathias: Kartierte Kolonialgeschichte – Der Kolonialismus in raumbezogenen Medien historischen Lernens – ein Vergleich aktueller europäischer Geschichtsatlanen. 1. Aufl. Vandenhoeck und Rupprecht Verlag, Göttingen, 2014.
- RHEINISCHES JOURNALIST/INNENBÜRO: Unsere Opfer zählen nicht. Die Dritte Welt im Zweiten Weltkrieg. RECHERCHE INTERNATIONALE E.V. (Hrsg.). Berlin/Hamburg, April 2005.
- RHEINISCHES JOURNALIST/INNENBÜRO: Die Dritte Welt im Zweiten Weltkrieg. Unterrichtsmaterialien zu einem vergessenen Kapitel der Geschichte. RECHERCHE INTERNATIONALE E.V. (Hrsg.). Köln, Februar 2008.
- RIEMENSCHNEIDER, Rainer: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, in: BERGMANN, Klaus; FRÖHLICH, Klaus; KUHN, Annette et al. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarb. Aufl. Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung. Seelze-Velber, 1997, S. 572-575.
- RODRIGUEZ, Encarnacion Guterrez: Representation, Subalternität und postkoloniale Kritik, in: RODRIGUEZ, Encarnacion Guterrez u. STEYERL, Hito (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 1. Aufl. Unrast Verlag. Münster, 2003, S. 17-37.
- ROHRDANTZ, Lisa-Marie: Weis(s)heiten im postkolonialen Deutschland. Das Konzept der Selbst- und Fremdwahrnehmung von Menschen afrikanischer Herkunft und Weißen Deutschen in Deutschland. BECHHAUS-GERST, Marianne (Hrsg.): Afrika und Europa. Koloniale und Postkoloniale Begegnungen. Africa and Europe. Colonial and Postcolonial Encounters. Bd. Vol. 7. Peter Lang GmbH. Internationaler Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main, 2009.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques: Emil oder Über die Erziehung. 13., unverän. Aufl. Ferdinand Schöningh Verlag. Paderborn, München, Wien, Zürich, 1998.
- RUMESZ, Waltraut: Bewertung Bayerischer Schulbücher. Fallbeispiel: Thema Indien. Beeinflussung von Klischeevorstellungen der Schüler, in: WIECZOREK, Ulrich (Hrsg.): Zur Beurteilung von Schulbüchern. Augsburger Beiträge zur Didaktik der Geographie. Heft 10. Erschienen im Selbstverlag des Lehrstuhls für Didaktik der Geographie. Universität Augsburg. Augsburg, 1995, S. 10-68.
- SAID, Edward: Der orientalisierte Orient, in: CASTRO VARELA, Maria Do Mar; DHAWAN, Nikita: (Hrsg.). Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. transcript Verlag. Bielefeld 2005, S. 29-54.
- SANDFUCHS, Uwe: Schulbücher und Unterrichtsqualität – historische und aktuelle Reflexionen, in: FUCHS, Eckhardt; KAHLERT, Joachim; SANDFUCHS, Uwe (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn/Obb., 2010, S. 11-24.

- SATTLER, Rolf Joachim: Schulbuchvergleich und Schulbuchanalyse in internationaler Zusammenarbeit, in: SCHALLENBERGER, Horst E. (Hrsg.): Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse. Aloys Henn Verlag. Düsseldorf, Kastellaun, Ratingen, 1973b, S. 16-33.
- SCHALLENBERGER, E. Horst: Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit. Eine vergleichende Schulbuchanalyse deutscher Schulgeschichtsbücher aus der Zeit von 1888 bis 1933. Henn Verlag. Ratingen, 1964.
- SCHALLENBERGER, E. Horst; STEIN, Gerd: Wissenschaftliche Schulbucharbeit – Aspekte und Kontexte, in: STEIN, Gerd (Hrsg.): Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Analysen und Ansichten zur Auseinandersetzung mit Schulbüchern in Wissenschaft, pädagogischer Praxis und politischem Alltag. 1. Aufl. Klett-Cotta Verlag. Stuttgart, 1979, S. 133-139.
- SCHARF DA SILVA, Inga: Umbanda. Eine Religion zwischen Candomblé und Kardezismus – Über Synkretismus im städtischen Alltag Brasiliens. Spektrum 83. Berliner Reihe zu Gesellschaft, Wirtschaft und Politik in Entwicklungsländern. Lit Verlag. 1. Aufl. Münster, 2004.
- SHECK, Raffael: Hitlers afrikanische Opfer. Die Massaker der Wehrmacht an schwarzen französischen Soldaten. Assoziation A. Berlin, Hamburg, 2009.
- SCHMIDT-WULFFEN, Wulf-Dieter: Wüste, Savanne und Regenwald als Lebensräume. Unterrichtsmaterialien für einen arbeitsteiligen Gruppenunterricht in der 6. bis 8. Schulstufe. VIELHABER, Christian u. WOHLSCLAGL, Helmut (Hrsg.). Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde. Institut für Geographie der Universität Wien. Bd. 6. Wien, 1990.
- SCHMIT, Stefan: Schulbücher als Lehr- und Lernmaterialien. Das Thema ‚Bewegungsbeschreibung‘ in Physikschulbüchern der Sekundarstufe I. Oldenburg, Univ. Diss. Logos Verlag Berlin GmbH. Berlin, 2014
- SCHMITT, Eckart: Afrika in den Geographie- und Geschichtslehrbüchern der Bundesrepublik Deutschland, in: Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht. Bd. 9. Braunschweig, 1963, S. 130-168.
- SCHNEIDER, Gerhard: Geschichtswerkstätten, in: BERGMANN, Klaus; FRÖHLICH, Klaus; KUHN, Annette et al. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarb. Aufl. Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung. Seelze-Velber, 1997, S. 736-742.
- SCHNEIDER, Jan; YEMANE, Ruta: Ethnische Diskriminierung – Störfaktor im Integrationsprozess, in: AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE: Rassismus und Diskriminierung. BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.). 13-14/2014: Vertriebsabteilung der Wochenzeitung – Das Parlament. Frankfurt am Main, 24. März 2014, S. 15-21.
- SCHÖNER, Alexander; SCHREIBER, Waltraud; SOCHATZY, Florian: Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik. Kohlhammer Verlag. Stuttgart, 2013.
- SCHÖNER, Alexander: Die Eichstätter Schulbuchanalysen. Zur Methode kategorialer Inhalts- und Strukturanalysen, in: SCHÖNER, Alexander; SCHREIBER, Waltraud; SOCHATZY, Florian: Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik. Kohlhammer Verlag. Stuttgart, 2013, S. 66-90.
- SCHOLL-LATOUR, Peter: Afrikanische Totenklage. Der Ausverkauf des Schwarzen Kontinents. Wilhelm Goldmann Verlag. München, 2003.
- SCHREIBER, Waltraud: Schulgeschichtsbücher als Grundlage für die Methodenentwicklung, in: SCHÖNER, Alexander; SCHREIBER, Waltraud; SOCHATZY, Florian: Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik. Kohlhammer Verlag. Stuttgart, 2013, S. 38-65.
- SCHÜDDEKOPF, Otto-Ernst: 20 Jahre Schulbuchrevision in Westeuropa 1945 -1965, in: ECKERT, Georg u. SCHÜDDEKOPF, Otto-Ernst (Hrsg.): Schriftenreihe des Internationalen Schulbuchinstituts. Bd. 12. Verlagshaus Albert Limbach. Braunschweig, 1966.
- SCHÜTZE, Silvia: Freund- und Feindbilder in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland? Eine Analyse von Sozial- und Gesellschaftskundebüchern vor 1989, in: DJUROVIC, Arsen u.

- MATTHES, Eva (Hrsg.): Freund- und Feindbilder in Schulbüchern. Concepts of Friends and Enemies in Schoolbooks. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn/Obb., 2010, S. 299-312.
- SCHULTZ, Joachim: Wild, irre und rein: Wörterbuch zum Primitivismus der literarischen Avantgarden in Deutschland und Frankreich zwischen 1900 und 1940. 1. Aufl. Anabas-Verlag. Gießen, 1995.
- SCHWEITZER, Albert: Zwischen Wasser und Urwald. 2. Aufl. der Beck'schen Reihe. C. H. Beck oHG Verlag. Nördlingen, 2008.
- SEITZ, Cornelia: Das Gesinde: Schwarze Arbeit im weißen Haushalt, in: GRONEMEYER, Reimer (Hrs g.): Der faule Neger. Vom weißen Kreuzzug gegen den schwarzen Müßiggang. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH. Reinbek bei Hamburg, November 1991, S. 149-179.
- SELZER, Gertrud: „Zehn kleine Negerlein“ – AfrikaBilder & Rassismus im Kinder- und Jugendbuch, in: HOFFMANN, Karl W.; KERSTING, Philippe (Hrsg.): AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. Dies ist nicht Afrika. Geographisches Institut der Johannes Gutenberg-Universität. Mainzer Kontaktstudium Geographie. Bd. 12. Zentrum für interkulturelle Studien. Ohne Verlagsangabe. Mainz, 2011, S. 23-28.
- SIEBERT, Horst: Systembedingtheit des Schulbuches, dargestellt anhand der Probleme und Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung von Schulbüchern der DDR und der BRD, in: SCHALLENBERGER, E. Horst, STEIN, Gerd (Hrsg.): Schulbuchanalyse und Schulbuchkritik. Im Brennpunkt: Juden, Judentum und Staat Israel. Studien zu Methode und Verfahren wissenschaftlicher Schulbucharbeit sowie Beiträge und Materialien zu einem Forschungsprojekt an der Gesamthochschule Duisburg („Darstellung der Juden, des Judentums und des Staates Israel in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland“). Verlag der Sozialwissenschaftlichen Kooperative. Duisburg, 1976, S. 37-44.
- SMIDT, Wolbert: Afrika im Schatten der Aufklärung. Das Afrikabild bei Immanuel Kant und Johann Gottfried Herder. RENNER, Egon (Hrsg.). Im Auftrag des Vereins für Interkulturelle und Interdisziplinäre Humanforschung Berlin e.V. Diss. Bd. 3. Interdisziplinäre Studien. Holos Verlag. Bonn, 1999.
- SOLLINGER, Irmgard. „Da laß` dich nicht ruhig nieder!“ Rassismus und Eurozentrismus in Musikbüchern der Sekundarstufe I. IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation. Frankfurt, 1994.
- SOLLINGER, Irmgard: Der Neger trifft auf die europäische Musikkultur. Afrikanische Menschen und ihre Musik in Musiklehrbüchern der Sekundarstufe I und II, in: INTERNATIONALE SCHULBUCHFORSCHUNG: ZEITSCHRIFT DES GEORG-ECKER-INSTITUTS FÜR INTERNATIONALE SCHULBUCHFORSCHUNG. Bd. 17. Verlag Hansche Buchhandlung. Hannover, 1995, S. 187-200.
- SONDEREGGER, Arno: Die Dämonisierung Afrikas. Zum Despotiebegriff und zur Geschichte der Afrikanischen Despotie. VDM Verlag Dr. Müller. Saarbrücken, 2008.
- SOW, Noah: Deutschland Schwarz Weiss. Der alltägliche Rassismus. C. Bertelsmann Verlag. 1. Aufl. München, 2008.
- SOYINKA, Wole: Die Last des Erinnerns. Was Europa Afrika schuldet – und was Afrika sich selbst schuldet. 2. Aufl. Patmos Verlag. Düsseldorf, 2001.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty: Marxistisch feministische Dekonstruktion, in: CASTRO VARELA, Maria Do Mar; DHAWAN, Nikita: (Hrsg.). Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. transcript Verlag. Bielefeld 2005, S. 55-81.
- STAGL, Justin: Ethnozentrismus, in: HIRSCHBERG, Walter (Begr.): Wörterbuch der Völkerkunde. Grundlegend überarb. und erw. Neuausgabe. Dietrich Reimer Verlag GmbH. Berlin, 1999, S. 112.

- STAUDINGER, Hugo: Überlegungen eines Autors zu einem Unterrichtswerk (Geschichte), in: SCHALLENBERGER, Horst E. (Hrsg.). Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse. Aloys Henn Verlag. Düsseldorf, Kastellaun, Ratingen, 1973b, S. 1-15.
- STEIN, Gerd: Schulbuchschelte und Schulbuchkritik. Hinweise auf die politische Dimension eines didaktischen Mediums, in: SCHALLENBERGER, E. Horst, STEIN, Gerd (Hrsg.): Schulbuchanalyse und Schulbuchkritik. Im Brennpunkt: Juden, Judentum und Staat Israel. Studien zu Methode und Verfahren wissenschaftlicher Schulbucharbeit sowie Beiträge und Materialien zu einem Forschungsprojekt an der Gesamthochschule Duisburg („Darstellung der Juden, des Judentums und des Staates Israel in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland“). Verlag der Sozialwissenschaftlichen Kooperative. Duisburg, 1976, S. 37-44.
- STEIN, Gerd: Hinweise auf die politische Dimension eines didaktischen Mediums, in: SCHALLENBERGER, E. Horst; STEIN, Gerd;(Hrsg.): Schulbuchanalyse und Schulbuchkritik. Im Brennpunkt: Juden, Judentum und Staat Israel. Studie zu Methode und Verfahren wissenschaftlicher Schulbucharbeit sowie Beiträge und Materialien zu einem Forschungsprojekt an der Gesamthochschule Duisburg („Darstellung der Juden, des Judentums und des Staates Israel in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland“). Verlag der Sozialwissenschaftlichen Kooperative. Duisburg, 1976, S. 55-66.
- STEIN, Gerd: Vorwort, in: STEIN, Gerd (Hrsg.): Die edlen Wilden. Die Verklärung von Indianern, Negern und Südseeinsulanern auf dem Hintergrund der kolonialen Greuel. Ethnologische Lesebücher. Bd. 1. Fischer Taschenbuch Verlag GmbH. Frankfurt am Main, November 1984, S. 9-25.
- STEIN, Gerd: Schulbücher in berufsbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis, in: WILTER, Werner (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – BeAbruftaufnahme und Zukunftsperspektive. DEPAEPE, Marc; HEINZE, Carsten; MATTHES, Eva et al. (Hrsg.): Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn/Obb., 2003, S. 23-32.
- STEINKE, Ines: Gütekriterien qualitativer Forschung, in: FLICK, Uwe; KARDORFF, Ernst von u. STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Hamburg, 2000, S. 319-331.
- STEUER, Heiko: Häuptling, Häuptlingtum, in: BECK, Heinrich; GEUENICH, Dieter; STEUER, Heiko et. al. (Hrsg.): Reallexikon der Germanischen Altertumskunde. HOOPS, Johannes (Begr.). 2. völlig neu bearb. und stark erweit. Aufl. Bd. 13. Walter de Gruyter Verlag. Berlin, New York, 1999, S. 291-311.
- STROHSCHHEIN, Juliane: Als weiße Studierende in einer weißen Universität, in: ARNDT, Susan; EGGERS, Maureen Maisha; KILOMBA, Grada et al. (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Unrast Verlag. 1 Aufl. Münster, 2005, S. 506-512.
- SUERMANN, Thomas: Albert Schweitzer als „homo politicus“. Eine biographische Studie zum politischen Denken und Handeln des Friedensnobelpreisträgers. Diss. Universität Lüneburg, 2011. Berliner Wissenschafts-Verlag. Berlin, 2012.
- TEISTLER, Gisela: Das Schulbuch und seine Erforschung als Aufgabe für die Wissenschaft, in: BLUMESBERGER, Susanne; SEIBERT, Seibert (Hrsg.): Kinderliteratur als kulturelles Gedächtnis. Beiträge zur historischen Schulbuch-, Kinder- und Jugendliteraturforschung. Kinder- und Jugendbuchforschung in Österreich. Veröffentlichungen der Österreichischen Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung. Bd. 11. 1. Aufl. Praesens Verlag. Wien, 2008, S. 153-175.
- THONHAUSER, Josef: Was Schulbücher (nicht) lehren. Schulbuchforschung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt (Am Beispiel Österreichs), in: FRITZSCHE, K. Peter (Hrsg.): Schulbücher auf dem PrüfAbruft. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schul-

- buchbeurteilung in Europa. Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts. Bd. 75. Verlag Moritz Diesterweg. Frankfurt/Main, 1992, S. 54-78.
- TRÖGER, Sabine: Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern. Sozialwissenschaftliche Studien zu internationalen Problemen. Diss., Geowissenschaften der Ruhr-Universität Bochum, November 1992. Breitenbach, Diether; Werth, Manfred (Hrsg.). Bd. 186. Verlag breitenbach Publishers. Fort Lauderdale, Saarbrücken, 1993.
- UHE, Ernst: Quantitative Verfahren bei der Analyse von Schulbüchern. in: SCHALLENBERGER, Horst E. (Hrsg.): Zur Sache Schulbuch. Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Bd. 5. 1. Aufl. – Aloys Henn Verlag. Kastellaun, 1976, S. 74-93.
- UHE, Ernst: Schulbuchanalyse mit Hilfe eines allgemeinen Beurteilungsrasters – Intentionen und Gesichtspunkte, in: STEIN, Gerd (Hrsg.): Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Analysen und Ansichten zur Auseinandersetzung mit Schulbüchern in Wissenschaft, pädagogischer Praxis und politischem Alltag. 1. Aufl. Klett-Cotta. Ohne Verlagsangabe. Stuttgart, 1979, S. 158-164.
- VOGEL, Bernhard: Versöhnung und Verständigung als Zukunftsgestaltung. Die Verdienste des Georg-Eckert-Institutes und die Erwartungen an seine zukünftige Arbeit, in: BECHER, Ursula A. J. u. RIEMENSCHNEIDER, Rainer (Hrsg.): Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts. Internationale Verständigung. 25 Jahre Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig. Bd. 100. Verlag Hahnsche Buchhandlung. Hannover, 2000, S. 21-26.
- WA THIONG'O, Ngugi: Moving the Centre. Essays über die Befreiung afrikanischer Kulturen. ARBEITSKREIS AFRIKA, MÜNSTER (AKAFRIK) (Hrsg.). 1. Aufl. Unrast-Verlag. Münster, 1995.
- WEINBRENNER, Peter: Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung, in: FRITZSCHE, K. Peter (Hrsg.): Schulbücher auf dem PrüfAbruf. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts. Bd. 75. Verlag Moritz Diesterweg. Frankfurt/Main, 1992, S. 33-54.
- WEINBRENNER, Peter: Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung, in: OLECHOWSKI, Richard (Hrsg.): Schulbuchforschung. Bd. 10. Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaft. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, 1995, S. 21-42.
- WEIßE, Wolfram: Begrüßung zur Novemberakademie durch den Dekan des Fachbereichs Erziehungswissenschaft, in: KÖBER, Andreas (Hrsg.): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze. Novemberakademie. Fachwissenschaftliche, didaktische und praktische Perspektiven für einen modernen Unterricht. Bd. 2. Waxmann Verlag. Berlin, München, Münster, New York, 2001, S. 1-2.
- WENDT, Reinhard: Vom Kolonialismus zur Globalisierung. Europa und die Welt seit 1500. Ferdinand Schöningh Verlag. Paderborn, 2007.
- WERNSTEDT, Rolf: Die Gründung des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung aus politischer und parlamentarischer Sicht. Gesetz über die Gründung des Georg-Eckert-Instituts, in: BECHER, Ursula A. J. u. RIEMENSCHNEIDER, Rainer (Hrsg.): Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts. Internationale Verständigung. 25 Jahre Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig. Bd. 100. Verlag Hahnsche Buchhandlung. Hannover, 2000, S. 124-127.
- WESSELING, Hendrik L.: Teile und herrsche. Die Aufteilung Afrikas 1880-1914. Beiträge zur Kolonial- und Überseegeschichte, 76. Franz Steiner Verlag. Stuttgart, 1999.

- WIATER, Werner: Lehrplan und Schulbuch – Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens, in: HEINZE, Carsten u. MATTHES, Eva (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn/Obb., 2005, S. 41-63.
- WIECZOREK, Ulrich: Einführung, in: WIECZOREK, Ulrich (Hrsg.): Zur Beurteilung von Schulbüchern. Augsburger Beiträge zur Didaktik der Geographie. Heft 10. Erschienen im Selbstverlag des Lehrstuhls für Didaktik der Geographie. Universität Augsburg. Augsburg, 1995a, S., 2-3.
- WIECZOREK, Ulrich: Überlegungen zur Weiterentwicklung der Qualitätsprüfung von Erdkundes Schulbüchern, in: WIECZOREK, Ulrich (Hrsg.): Zur Beurteilung von Schulbüchern. Augsburger Beiträge zur Didaktik der Geographie. Heft 10. Erschienen im Selbstverlag des Lehrstuhls für Didaktik der Geographie, Universität Augsburg, Augsburg, 1995b, S. 69-99.
- WOLFF, Karin: Schulbuchkritik – auch ein Beitrag zur Qualität, in: BECHER, Ursula A. J. u. RIEMENSCHNEIDER, Rainer (Hrsg.): Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts. Internationale Verständigung. 25 Jahre Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig. Bd. 100. Verlag Hahnsche Buchhandlung. Hannover, 2000, S. 36-40.
- WOLLRAD, Eske: Kolonialrassistische Stereotype und Weiße Dominanz in der Pippi-Langstrumpf-Trilogie, in: BENZ, Wolfgang (Hrsg.): Vorurteile in der Kinder- und Jugendliteratur. Zentrum für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin. Bd. 5. Metropol Verlag. Berlin, 2010, S. 63-77.
- WOOD, Gerald u. ZEHNER, Klaus (Hrsg.): Großbritannien: Geographien eines europäischen Nachbarn. Spektrum Akademischer Verlag. Heidelberg, 2010.
- ZICK, Andreas: Vorurteile und Rassismus. Eine sozialpsychologische Analyse. Waxmann Verlag. Münster, 1997.
- ZIEGLER, Jean: Wir lassen sie verhungern. Die Massenvernichtung in der Dritten Welt. 1. Aufl. Bertelsmann Verlag. München, 2011.
- ZIMMERER, Jürgen: Geschichte des europäischen und deutschen Kolonialismus, in: AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE. Kolonialismus. BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.). 62. Jahrg. 44-45/2012. 29. Oktober 2012. Frankfurter Societäts-Druckerei GmbH. Bonn, 2012, S. 10-16.
- ZITELMANN, Thomas: Rassismus, in: HIRSCHBERG, Walter (Begr.): Wörterbuch der Völkerkunde. Grundlegend überarb. und erw. Neuausgabe. Dietrich Reimer Verlag GmbH. Berlin, 1999, S. 305-306.

Internetquellen

- ARBEITSGRUPPE TSCHAD: Fachtagung: 10 Jahre Erdölförderung in Tschad. 10. Oktober 2013 (Berlin), <http://www.erdoel-tschad.de/index.php/veranstaltungen/events/fachtagung-10-jahre-erdoelfoederung-in-tschad-1010.html> (Abruf: 20.11.2013)
- ARNDT, Susan: Kolonialismus, Rassismus und Sprache, in: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG, 2004, <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/afrikanische-diaspora/59407/afrikaterminologie> (Abruf: 27.05.2012)
- AUSWÄRTIGES AMT: Kultur- und Bildungspolitik, http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Ghana/Kultur-UndBildungspolitik_node.html (Abruf: 01.12.2015)
- BARTON, Paul A.: Ägypten als schwarz-afrikanisches Kaiserreich. Beiträge der „schwarzen Rasse“ zur Entwicklung früher Hochkulturen, in: ATLANTISFORSCHUNG, http://atlantisforschung.de/index.php?title=%C3%84gypten_als_schwarz-afrikanisches_Kaiserreich (Abruf: 08.06.2014)
- BERGMANN, Werner: Rassistische Vorurteile, in: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG, <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/41894/rassistische-vorurteile?p=all> (Abruf: 18.07.2011)
- BRETZ, Sabine: Hegels Unvernunft – Philosophie an der Universität von Nairobi (afrikapost). afrikapost Heft 4/09 – Dezember, in: Schattenblick. Bericht/073. DEUTSCHE AFRIKA STIFTUNG E.V. (Hrsg.). Berlin, 21 Januar 2010, S. 60–63, <http://www.schattenblick.de/infopool/geist/philo/gpber073.html> (Abruf: 15.04.2014)
- BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland – Art 7, o. J., http://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_7.html (Abruf: 01.10.2010)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG: Afrika südlich der Sahara. Regionale Zusammenarbeit fördern, http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/laender_regionen/subsahara/index.html (01.12.2015)
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG: Blockfreiheit, <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-junge-politik-lexikon/222293/blockfreiheit> (Abruf: 01.11.2015); Entwicklungsländer, <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/pocket-politik/16410/entwicklungslaender> (Abruf: 03.01.2011)
- DEUTSCHER BILDUNGSSERVER: Zuständige Stellen der Qualitätsprüfung an Schulen in NRW. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zuständige Stellen der Qualitätsprüfung an Schulen in NRW, https://www.bildungsserver.de/institution.html?institutionen_id=1115 (Abruf: 15.03.2015).
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR INTERNATIONALE ZUSAMMENARBEIT (GIZ) GMBH: Nigeria: Makrosoziale Struktur. Ethnizität und Nationalbewusstsein, <http://liportal.giz.de/nigeria/gesellschaft/> (Abruf: 03.08.2014)
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION E.V.: Mitgliedstaaten der UNESCO, <http://www.unesco.de/mitgliedstaaten.html> (Abruf: 01.07.2015); Verfassung der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO), http://www.unesco.de/unesco_verfassung.html (Abruf: 22.05.2013), <http://www.unesco.de/infothek/dokumente/unesco-verfassung.html> (Abruf: 11.02.2012)
- DIE WELT: US-Armee streicht Begriff „Neger“ aus Militärverordnung, http://www.welt.de/newsticker/dpa_nt/infoline_nt/schlaglichter_nt/article134126192/US-Armee-streicht-Begriff-Neger-aus-Militaerverordnung.html (Abruf: 19.12.2014)
- DIERCKE: Afrika – 1914/1918, <http://www.diercke.de/kartenansicht.xtp?artId=978-3-14-10070-0-8&seite=130&id=5071&kartennr=3> (Abruf: 01.03.2014)

- ENZYKLO.DE DEUTSCHE ENZYKLOPÄDIE: Mbuti, <http://www.enzyklo.de/Begriff/Mbuti> (Abruf: 10.10.2010)
- FENFFE, Gregor Delvaux de, in: PLANET WISSEN: Sklaven für Amerika, http://www.planet-wissen.de/politik_geschichte/menschenrechte/sklaverei/portraet_sklavenhandel_amerika.jsp (Abruf: 04.10.2015)
- FISCHER, Sebastian: Waffenexporte: Deutschland rüstet die Welt auf, in: SPIEGEL ONLINE, <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/waffenexporte-deutschland-ruestet-die-welt-auf-a-759092.html> (Abruf: 17.08.2012)
- FOKUS ONLINE: Wie Timnit die „Negerlein“ aus der „Kleinen Hexe“ vertrieb (Donnerstag, 31.01.2013), http://www.focus.de/kultur/buecher/literatur-wie-timnit-die-negerlein-aus-der-kleinen-hexe-vertrieb_aid_909884.html (Abruf: 06.03.2013)
- GANSCHOW, Lena: Survival of the Fittest – die Hauptthesen der Evolutionstheorie, in: PLANET WISSEN, http://www.planet-wissen.de/natur_technik/forschungszweige/evolutionsforschung/survival.jsp (Abruf: 11.12.2014)
- GEORG-ECKERT-INSTITUT – LEIBNIZ INSTITUT FÜR INTERNATIONALE SCHULBUCHFORSCHUNG: 05.08.2013: „Ein neuer Name und ein neues Corporate Design für das Georg-Eckert-Institut – „Wir verändern Blickwinkel““, <http://www.gei.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung-details/news/detail/News/05082013-ein-neuer-name-und-ein-neues-corporate-design-fuer-das-georg-eckert-institut-wir-v.html> (Abruf: 09.10.2013)
- GESELLSCHAFT FÜR INTERNATIONALE ZUSAMMENARBEIT (GIZ) GMBH: Haiti: Geschichte. Die Kolonisation durch die Spanier, <http://liportal.giz.de/haiti/geschichte-staat/> (Abruf: 15.07.2015)
- GOETHE INSTITUT: Südafrika – Das Goethe-Institut in Subsahara-Afrika, <http://www.goethe.de/ins/za/joh/uun/reg/str/deindex.htm> (Abruf: 05.06.2012)
- GUSE, Klaus-Michael u. KUHN, Bärbel: Was Menschen früher voneinander wussten und heute voneinander wissen – Selbst- und Fremdbilder in historischer Perspektive, in: Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (Hrsg.): Materialdatenbank, 2012, Download der MS-Word-Datei (Modul 1) unter: <http://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/materialeintrag.php?matId=3212> (Abruf: 17.07.2013)
- HAMBURGER ABENDBLATT: Erste Welt, Zweite Welt, Dritte Welt, Schwellenländer, <http://www.abendblatt.de/politik/ausland/article863180/Erste-Welt-Zweite-Welt-Dritte-Welt-Schwellenlaender.html> (Abruf: 07.07.2010)
- HEUTE@MORGEN: Länder des Südens/Länder des Nordens, <http://www.heute-morgen.info/laender-des-suedens-laender-des-nordens.html> (Abruf: 14.11.2015)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: Richtlinien für die Genehmigung von Schulbüchern (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 29.06.1972). Bonn, 1972, URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_06_29_Schulbuecher_Genehmigung.pdf, (Abruf am 21.04.2011)
- KOCH, Klaus-Uwe: Infoblatt: Die Geschichte der Sklaverei – Was sind Sklaven und welchen Stellenwert nehmen sie in der Gesellschaft ein?, in: KLETT VERLAG – Geographie Infothek, <https://www.klett.de/alias/1038165> (Abruf: 01.02.2015)
- KNAUP, Honrad: US-Depeschen zu Nigeria: Ölrausch im dreckigen Delta, in: SPIEGEL ONLINE, <http://www.spiegel.de/politik/ausland/us-depeschen-zu-nigeria-oelrausch-im-dreckigen-delta-a-733854.html> (Abruf: 09.08.2011)
- KREMS, Olaf: Der Blackout-Kontinent: Projektion und Reproduktion eurozentrischer Afrika- und Afrikanerbilder unter besonderer Berücksichtigung der Berichterstattung in deutschsprachigen Massenmedien. Diss. 2002, Westfälische Wilhelm Universität Münster: http://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/7690573c-8e57-4a7b-8a7a-af8259fa0e05/07_kapitel_3_afrikabilder.pdf (Abruf: 06.10.2012)

- LUDWIG MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT MÜNCHEN – FAKULÄT FÜR PSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGIK, http://www.edu.lmu.de/kahlert/forschung_entwick/didaktentwforsch/schulbuchforschung/index.html (Abruf: 08.07.2015)
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Sekundarschule, Düsseldorf, o. J. a, <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Sekundarschule/> (Abruf: 04.05.2013)
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Das Schulsystem in NRW, Düsseldorf, o. J. b, <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/index.html> (Abruf: 16.01.2015)
- PETERS, Mario: Formen des Sklavenwiderstandes. Die Region Bahia in Brasilien 1790 – 1850, in: AVENTINUS STUDENTISCHE PUBLIKATIONSPLATTFORM GESCHICHTE. Nr. 27 [27.05.2011], Perspektivräume Jg. 1 (2010), H. 2, S. 52-77, http://www.avenitus-online.de/varia/aussereuropaeische-geschichte/art/Formen_des_Skla/html/ca/4b5e04906fbbd582ea2167c75403174/indexee27.html?tx_mediadb_pi1%5BmaxItems%5D=10 (Abruf 10.11.2014)
- SCHNEIDER, Ute: Der Weltvermesser des 16. Jahrhunderts. Zum Leben und Werk von Gerhard Mercator, in: STIFTUNG MERCATOR GMBH (Hrsg.): Magazin 51° der Stiftung Mercator. Ausgabe 01.2012, S. 4, https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/51_Grad_1_2012_Mercator_Jahr.pdf (Abruf: 05.01.2014)
- SCHOLZ, Reiner, in: NDR.de – Das Forum: Migration als Normalzustand? Wie aktuell sind unsere Schulbücher? https://www.ndr.de/info/sendungen/das_forum/forum5064.pdf (Abruf: 27.08.2017)
- SEDLMEIER, Rudolf: Perspektivwechsel II: Schwarze Kinder und Jugendliche. Landesmedien-dienste Bayern – Medien für die Bildungsarbeit, <http://www.mediendienste.info/leihmedien/details.asp?qTitleNumber=8499557> (Abruf: 23.02.2015)
- STAMM, Malte: Das Koloniale Experiment. Der Sklavenhandel Brandenburg-Preußens im transatlantischen Raum 1680-1718. Diss. Universität Düsseldorf, in: KATALOG DER DEUTSCHEN NATIONALBIBLIOTHEK, <http://d-nb.info/1036727564/34> (Abruf: 12.01.2013)
- STERN: Diskussion um Mainzer Dachdeckerfirma Neger. Ist dieses Logo rassistisch? <http://www.stern.de/wirtschaft/news/rassismus-diskussion-in-mainz-logo-der-firma-neger-sorgt-fuer-unmut-2183981.html> (Abruf:19.05.2015)
- STÖBER, Georg: Schulbuchzulassung in Deutschland: Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen, in: GEORG-ECKERT-INSTITUT FÜR INTERNATIONALE SCHULBUCH-FORSCHUNG. Braunschweig, Eckert.Beiträge 2010/3, http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/92/715816195_2016_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y (Abruf am 21.04.2011).
- SÜDDEUTSCHE ZEITUNG: Scheibenschießen auf Afrikaner (3. Oktober 2014), <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/schausteller-auf-dem-oktoberfest-scheibenschiessen-auf-afrikaner-1.2157573> (Abruf: 20.12.2014)
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION (UNESCO): Letter Journals of Hendrik Witbooi, <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/flagship-project-activities/memory-of-the-world/register/full-list-of-registered-heritage/registered-heritage-page-5/letter-journals-of-hendrik-witbooi/> (Abruf: 02.03.2012)
- UNIVERSAL-LEXIKON: Pygmäen, http://universal_lexikon.deacademic.com/288931/Pygm%C3%A4en (Abruf: 03.02.2012)
- UNIVERSITÄT HAMBURG – INSTITUT FÜR DEUTSCHE GEBÄRDENSPRACHE UND KOMMUNIKATION GEHÖRLOSER: self-fulfilling prophecy, <http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/projekte/plex/plex/lemmata/s-lemma/self-ful.htm> (Abruf: 27.07.2015)
- VERBAND BILDUNGSMEDIEN: Schulbuch- und Bildungsverleger fordern klares Statement zum Schutz des Urheberrechts, 2010, <https://bildungsklick.de/bildung-und-gesellschaft/mel>

- dung/schulbuch-und-bildungsverleger-fordern-klares-statement-zum-schutz-des-urheber-rechts/ (Abruf: 18.09.2011)
- WIDMANN, Arno, in: FRANKFURTER RUNDSCHAU (26. Oktober 2009), <http://www.fr-online.de/theater/charta-von-mand-n-kein-mensch-soll-sklave-sein,1473346,2860062.html> (Abruf: 01.04.2011)
- WISSEN.DE: Bambuti, <http://www.wissen.de/lexikon/bambuti> (Abruf: 14.06.2014)
- WIKIPEDIA: Matriarchat, <https://de.wikipedia.org/wiki/Matriarchat> (Abruf: 28.11.2015)
- ZELLER, Joachim: Namibiastraße, in: Köln124 Postkolonial. Ein lokalhistorisches Projekt der Erinnerungsarbeit, <http://www.kopfwelten.org/kp/orte/afrikaviertel/namibia/index.html> (Abruf: 01.07.2015)