

Anke Poenicke

Afrika im neuen Geschichtsbuch

Eine Analyse der aktuellen deutschen Schulbücher

März 2008

Abstract

Die vorliegende Analyse der aktuellen deutschen Schulbücher für Geschichte fördert eine Bandbreite an Darstellungen Afrikas zutage, die relativ lehrplanunabhängig ist. Die Untersuchung nimmt diese Beobachtung zum Anlass, Ausgestaltungsmöglichkeiten der Schulbuchverlage bei der Afrikadarstellung aufzuzeigen. In diesem Zusammenhang ist auch eine Analyse ausgewählter deutscher sogenannter Qualitätsmedien aus dem Bereich Hörfunk und Print von Interesse, deren Ergebnisse vorab dargelegt werden, da diese deutlich gemacht hat, dass die Qualität der Afrikadarstellung keine Frage finanzieller Mittel, sondern vielmehr eine Frage von Entscheidungen und Strategien ist.

Die analysierten Geschichtsbücher weisen im Vergleich zu älteren Ausgaben zahlreiche Konstanten und eine negative Entwicklung auf, nämlich die Ausblendung der eigenständigen afrikanischen Geschichte. Weiterhin besonders problematisch erscheint zum einen der Mangel an Hintergrundanalysen zugunsten „einfacher“ Antworten – oft unter Einsatz der „ethnischen Brille“ –, was in jeder Hinsicht den Ergebnissen aus der o.g. Medienanalyse entspricht. Zum anderen bleiben Afrikanerinnen und Afrikaner als Akteure, deren Handeln zudem nachvollziehbar dargestellt würde, in den aktuellen Geschichtsbüchern inexistent. Hier wiederum liefert die Medienanalyse differenziertere Ergebnisse.

Zugleich sind in den neuen Geschichtsbüchern positive Entwicklungen festzustellen: Besonders die Betrachtung der Kolonialzeit verändert sich langsam. Daneben fallen vereinzelt deutlich „Best Practices“ in den untersuchten Kategorien sowie rundum gelungene Kapitel zu Afrikathemen auf. Vorbildliche Darstellungen ermittelte auch die Medienanalyse. Ohne Zweifel sollte die Verbreitung solcher gelungenen Beispiele der Afrikadarstellung gefördert werden.

Inhalt

1. Sieben Jahre nach der ersten Broschüre
2. Zum Forschungsstand: Eine Medienanalyse
 - 2.1 Vorbemerkungen
 - 2.2 Ergebnisse
3. Die Schulbuchanalyse
 - 3.1 Die Untersuchung
 - 3.2 Die Themen
 - 3.3 Perspektiven und Personen
 - 3.4 Afrikanische Personen als Handelnde?
 - 3.5 „Afrika“ konkret
 - 3.6 Die Terminologie
 - 3.7 Die Bebilderung
 - 3.8 Findet Selbstreflexion statt?
 - 3.9 Gibt es Hintergrundanalysen?
 - 3.10 Ausgewählte Themen im Vergleich
 - 3.11 Resümee und Vorschläge

Anhang

4. Literaturhinweise
5. Die untersuchten Schulbücher für Geschichte
6. Anmerkungen

1. Sieben Jahre nach der ersten Broschüre

Bei der von der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. herausgegebenen Broschüre „Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern“ von 2001 (Poenicke) handelte es sich in erster Linie um einen Bericht über den damaligen Forschungsstand zur Afrikadarstellung in deutschen Massenmedien und Schulbüchern, der punktuell durch neue Vorstudien der Autorin ergänzt war.

Sieben Jahre nach diesem Datum gab die Konrad-Adenauer-Stiftung (im Folgenden: KAS), ausgehend von der Frage, ob sich an der Darstellung Afrikas etwas verändert habe, die vorliegende Studie in Auftrag: Im Mittelpunkt sollte eine Analyse der aktuellen Schulbücher für Geschichte stehen, Gegenstand einer der Vorstudien für die obengenannte Studie von 2001.

Das Ergebnis ist die vorliegende Broschüre. Ausführlich stellt sie neben der Analyse der Geschichtsbücher eine neuere Analyse des Afrikabildes in ausgewählten deutschen Massenmedien vor. Über sonstige jüngere Arbeiten zur Afrikadarstellung vermittelt sie einen kurzen Überblick.

Die Broschüre „Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern“ von 2001 stieß auf große Resonanz in Massenmedien und Öffentlichkeit: Die deutschen Medien interessierten sich für den Befund der Broschüre zu den Schulbüchern, die internationalen Medien interessierten sich für die Aussagen, die die Broschüre über Deutschland machte. Die Schulbuchverlage, ebenso wie einzelne kritisierte Autoren, folgten der Einladung der KAS zu einer Tagung über Probleme und Lösungen bei der Behandlung von Afrika in deutschen Schulbüchern.

Das sich an die Broschüre von 2001 anschließende KAS-Projekt hieß „Afrika realistisch darstellen: Diskussionen und Alternativen zur gängigen Praxis“ (Poenicke, 2003). Diese Broschüre war das Ergebnis von Diskussionen einer speziell hierfür eingerichteten interdisziplinären Fachgruppe zu ebenjenen Themen, die in Schulbüchern besondere Probleme bereiteten, was die Darstellung Afrikas anging.

In der vorliegenden Broschüre von 2008 umfasst der Begriff „Afrika“, wie in den beiden obengenannten KAS-Broschüren auch, Afrika ohne die Mittelmeeranrainer. Ebenso wird der Begriff „Medien“ auch in der vorliegenden Studie im Sinne von „Massenmedien“ verwendet.

Die vorliegende Broschüre ist so angelegt, dass einerseits Fachleute sich über die Ergebnisse neuer Untersuchungen informieren können. Andererseits bietet sie der Mehrzahl der Leserinnen und Leser, die sich zum ersten Mal intensiver mit der Frage beschäftigen, ob Afrika angemessen dargestellt wird, eine knappe Einführung in die Hintergründe der Problematik. Die vorliegende Broschüre möchte aber auch all diejenigen ansprechen, denen die konstruktive Kritik der Studie bei der täglichen Arbeit zugute kommen soll.

2. Zum Forschungsstand: Eine Medienanalyse

2.1 Vorbemerkungen

Bevor eine neuere Medienanalyse vorgestellt wird, sollen einige Ausführungen einen Eindruck von der Entwicklung der Auseinandersetzung damit, wie Afrika in Schulbüchern

und Medien dargestellt wird, vermitteln. Alle weiteren Bereiche, Werbung und Literatur zum Beispiel, werden nicht berücksichtigt.

Aus dem Bericht über den damaligen Forschungsstand zur Afrikadarstellung in Medien und Schulbüchern von 2001 griffen mehrfach angehende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die Anregung auf, Analysen durchzuführen. Auch gab es in den letzten Jahren eine Reihe von Promotionen zu dem Thema, von der Frequenz her allerdings – nach den diesbezüglich besonders fruchtbaren 1970er und 1980er Jahren – nur noch etwa in dem geringen Umfang wie schon in den 1990er Jahren. Fundamental neue Erkenntnisse brachten allerdings auch jene Arbeiten über Medien und Schulbücher nicht.¹

Es gibt sporadisch Medienbeiträge, wissenschaftliche Artikel, Tagungen u.v.a.m., die ebenfalls zeigen, dass das Interesse daran, wie Afrika dargestellt oder gesehen wird, zu keinem Zeitpunkt völlig abreißt. Um für den Schulbuchbereich zwei Beispiele herauszugreifen: So nahm zum einen Falk Pingel, ein Mitarbeiter des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung, die Zusammenfassung des Forschungsstands von 2001 zu den Geographielehrwerken zum Anlass, diesen mit den neuesten Ausgaben der Schulbücher für Geographie abzugleichen. Pingel² konnte Entwicklungen feststellen, die, trotz der vielen Konstanten, positiv zu bewerten sind. Besonders bei der Wahl der Fotos scheint doch ein Umdenken stattgefunden zu haben, wenn etwa exotismusgeprägte Fotos (Lippenpflocke, nackte Brüste etc.) oder Bilder von vorwiegend passiven Afrikanerinnen und Afrikanern inzwischen deutlich zur Randerscheinung geworden sind. Beides waren Kritikpunkte älterer Untersuchungen gewesen.³ Pingel kam auch zu dem Ergebnis, dass die untersuchten Geographiebücher sich manchmal schon selbst mit Problemen der Afrikadarstellung auseinandersetzen.

Zum anderen kommt Jüngers Interviewstudie⁴ zum Umgang mit Musikbüchern und Afrika im Unterricht zu dem wesentlichen Ergebnis, dass ebendiese Selbstreflexion gerade auch in den Musikbüchern mit Kapiteln zu Musik in Afrika nötig wäre, weil viele Lehrkräfte anscheinend bisher unzureichend für das Thema sensibilisiert seien und sie deshalb mitunter Musikbücher in deren „Haltung zu kultureller Vielfalt“ sogar missverstünden.

Der Bereich der Schulbücher ist zu ergänzen durch eine Analyse von Biologiebüchern⁵, die notwendig erschien, weil es hier schon lange keine Untersuchung aktueller Schulbücher mehr gegeben hatte und eine Vorstudie negative Erwartungen hatte aufkommen lassen, die sich dann für einen Teil bestätigten: Von den 2004 untersuchten Büchern betreibt ein Teil weiterhin „Rassenkunde“, selbst wenn ein anderer Teil feststellt, dass der Rassebegriff für Menschen nicht mehr verwendet werden sollte, und knapp, dem Forschungsstand entsprechend, die wesentlichen Gründe aufführt. Beim Thema Vorurteile und Rassismus, das alle Bücher im Zusammenhang mit „Rassen“ bzw. dem Rassenkonzept behandeln, versagen sie durchweg; sie moralisieren stark, verdrehen die Funktionsweise von Rassismus teilweise sogar komplett (z.B. sei die Sklaverei eine Folge der vermeintlichen Existenz von „Rassen“), und es ist offensichtlich, dass für keines dieser Bücher Erkenntnisse aus der Vorurteils- oder der Rassismusforschung herangezogen worden sind. Weiterhin werden negativ konnotierte Kolonialtermini benutzt (z.B. „Hottentotten“, „Buschmänner“), deren Fortleben auch in den Geographiebüchern schon Pingel (s.o.) bestätigen musste.

Besonders fällt in manchen Biologiebüchern außerdem die Ungleichbehandlung von Menschen aus Afrika und Europa auf Fotos auf; handelt es sich im ersten Fall um „gestohlene“ Bilder, im Vorübergehen von Personen jeden Alters aufgenommen, so sind es im zweiten Fall gestellte Fotos, Porträts fotogener, gestylter junger Frauen. Wenige Gegenbeispiele zeigen, dass es anders geht, z.B. wenn drei Kinder von drei Kontinenten unter gleichen Bedingungen porträtiert wurden, alle mit souveränem Blick in die Kamera („gleich

und doch verschieden“, in Umkehrung des berühmten Buchtitels des Genetikers Cavalli-Sforza).

Wer den Blick kurz schweifen lässt, findet bei unseren europäischen Nachbarn neuere Schulbuchanalysen. In der Schweiz engagieren sich beispielsweise einige Initiativen in Sachen Afrika, Kinder-/Jugend- und Schulbuch. Die Ergebnisse dieser Analysen⁶ lassen allerdings vermuten, dass es trotzdem insgesamt bisher keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Afrikadarstellungen in den Schulbüchern der Schweiz und denen in Deutschland geben dürfte. Neuere innereuropäische Vergleiche, die diesen Befund für West- oder ganz Europa weiterhin bestätigten⁷, stehen aus.

Zum Medienbereich sind zwei Beispiele zu nennen, die aus den Medien selbst stammen: So brachte der SWR 2, der vergleichsweise kontinuierlich und aufwendig Afrikathemen aufgreift, 2002 einen längeren Beitrag von Asendorpf⁸ über Afrika in den deutschen Medien. Dieser gab darin wiederum dem engagierten Afrikaredakteur der tageszeitung, Dominic Johnson, einigen Raum zur Ursachen- und Folgenforschung für die Probleme bei der Darstellung Afrikas (z.B.: Nachrichtenagenturen lassen fast alle Meldungen aus Afrika weg aus ihren deutschsprachigen Versionen, geringes Wissen über Afrika und geringes Interesse an Afrika in Medien wie Publikum verstärken sich in einem Teufelskreis immer wieder gegenseitig). Für Baffour Ankomah, Chefredakteur des Monatsmagazins New African, trägt die Negativpropaganda der Medien außerdem dazu bei, dass in Afrika nicht investiert wird und es deshalb nicht aufwärtsgeht, so eine der Einspielungen, die die Tragweite des Problems aufzeigten.

Das zweite Beispiel betrifft das alte deutsche Medienphänomen Peter Scholl-Latour. Artikel mit Titeln wie „Der Steinzeitjournalist“⁹ bezogen sich zwar auf die seinerzeitige Publikation eines Scholl-Latour-Buchs, doch treffen die wesentlichen Stichworte der Rezensionen auch auf die Medienbeiträge des Journalisten zu Afrika uneingeschränkt zu: Vorurteile bis hin zu ausgeprägten Ressentiments (z.B. gegen Amerikaner, gegen „die Tutsi-Rasse“), eitle Selbstdarstellung und viele Fehler.

Ende 2007 fand zum Thema Afrika in den Medien eine Podiumsdiskussion unter dem Titel „Hat sich 2007 die Afrikaperspektive der Medien gewandelt?“ statt.¹⁰ Aufhänger waren positive Artikel jüngster Zeit über Afrika, besonders in der Frankfurter Rundschau und speziell zum Wirtschaftswachstum. Die These der Veranstalter lautete, dass hier der „Chinafaktor“, also Chinas gestiegenes Interesse an Afrika, Interesse und auch Einstellung der deutschen Medien seit kurzer Zeit verändere. Diese These bleibt weiterhin zu überprüfen.

In Deutschland wie weltweit sind immer wieder Äußerungen auszumachen, die das durchaus verbreitete Unbehagen gegenüber global dominierenden Merkmalen einer fortlebenden traditionellen, d.h. kolonial geprägten Darstellungsweise Afrikas aufzeigen. Sie reichen vom einfachen Statement, wie es oft z.B. in Politikerdiskursen, manchmal auch in Schulbüchern zu finden ist, über Berichte zu alternativen Darstellungsformen¹¹ bis hin zur beißenden Satire, wie Binyavanga Wainainas „How to write about Africa“ (2006).

In seiner vielbeachteten „ironischen Anleitung“, so der deutsche Untertitel, für das Schreiben über Afrika wendet sich der kenianische Schriftsteller Wainaina direkt an die nichtafrikanischen Autorinnen und Autoren:

- „Im Titel müssen Sie immer ‚Afrika‘, ‚Finsternis‘ oder ‚Safari‘ unterbringen. (...) Nützlich sind auch die Begriffe ‚Guerilla‘, ‚zeitlos‘, ‚ursprünglich‘, ‚Stamm‘.
- Wählen Sie (...) niemals das Foto moderner Afrikanerinnen oder Afrikaner, es sei denn, sie oder er hat den Nobelpreis gewonnen. (...)

- Verlieren Sie sich nicht in präzisen Beschreibungen. Afrika ist groß: 54 Länder, 900 Millionen Menschen, die zu beschäftigt sind – mit Hungern und Sterben und Kriegführen und Auswandern –, um Ihr Buch zu lesen. (...)
- Veranschaulichen Sie, dass Musik und Rhythmus tief in der afrikanischen Seele wohnen und dass Afrikanerinnen und Afrikaner Sachen essen, die sonst niemand in den Mund nimmt. Kein Wort über Reis, Rindfleisch und Weizen. (...)
- Tabu-Themen sind: Alltag; Liebe zwischen Afrikanern und Afrikanerinnen (es sei denn, der Tod spielt mit) (...)
- An afrikanischen Figuren für Ihr Buch bieten sich an: nackte Krieger, treue Diener, Wahrsager und Seher, weise Greise, die in herrlicher Einsamkeit leben. Oder auch korrupte Politiker, plumpe polygame Touristenführer und Prostituierte, mit denen Sie im Bett waren. (...)
- Lassen Sie Afrikanerinnen und Afrikaner niemals einfach mit dem Leben zurechtkommen. (...) [Sie] sollten farbenfroh, exotisch, überlebensgroß sein – aber hohl, ohne Dialoge, Konflikte oder Lösungen in ihren Geschichten, ohne Tiefe oder Spleens. Das würde nur von der Sache ablenken. (...)
- Tiere wiederum müssen als komplexe Figuren behandelt werden. Sie sprechen (oder grunzen, während sie ihre stolze Mähne werfen) und haben Namen, Ziele und Wünsche. (...)
- Beenden Sie Ihr Buch immer mit einem Zitat von Nelson Mandela, irgendetwas über Regenbögen oder Renaissance. Weil Sie Anteil nehmen.“

Viele seiner aktuellen Beobachtungen decken sich mit den wichtigsten Ergebnissen der Literatur- und Filmanalysen der letzten Jahre und Jahrzehnte. In Kapitel 3. der vorliegenden Analyse wird zu sehen sein, dass Wainainas Beobachtungen auf subtile Weise auch in den Schulbüchern noch manchmal zutreffen.

2.2 Ergebnisse

Im Mittelpunkt der folgenden Passagen stehen die Ergebnisse einer umfangreichen Medienanalyse, die die Autorin vor zwei Jahren im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung durchgeführt hat.¹² Untersucht wurden ausschließlich sogenannte Qualitätsmedien, und zwar zum einen überregionale Printmedien: die tageszeitung (TAZ), Frankfurter Rundschau (FR), Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ), Süddeutsche Zeitung (SZ), Die Welt (WELT), Die Zeit (ZEIT), Der Spiegel (Spiegel), Focus (Focus) und zum anderen – das erste Mal in diesem Umfang – Hörfunksender: Deutschlandfunk (DLF) und Deutschlandradio Kultur (DLR), dazu partiell der WDR (2–5).

Strukturen, die bisherige problematische Afrikabilder bestätigen, waren weiterhin in allen untersuchten Kategorien zu finden (Themen, Perspektiven, Terminologie, Fotos etc.), und zwar in unterschiedlichen Ausprägungen je nach Printmedium, Hörfunksender bzw. Journalistin oder Journalist. Gleichzeitig entwickeln sich Darstellungsstrukturen weiter, die Afrika angemessener abbilden und die besser zu einem – auch (selbst-)kritischen – Verständnis des Medienpublikums in Deutschland beitragen können als die alten Muster. Die Untersuchung hat dabei gezeigt, dass die unterschiedlichen Strukturen sich vermischen können, etwa innerhalb eines Blattes oder sogar eines einzelnen Rundfunkbeitrags. Dennoch waren unterschiedliche „Kulturen“ in den Darstellungen auszumachen.

Beim validen Erfassen solcher Darstellungskulturen halfen u.a. die zwei Untersuchungszeiträume mit einem halben Jahr Abstand, nämlich eine Vorstudie (Okt./Nov. 2005) und die eigentliche Studie mit dem Untersuchungszeitraum 1.–31. Mai 2006: Die

meisten Merkmale, die die Vorstudie ergeben hatte, wurden bestätigt und präzisiert; einige erwiesen sich allerdings als instabil (z.B. das Interesse der FR an Afrika vorwiegend als Hilfeempfänger, sachliche Terminologie in der WELT – beides traf auf längere Sicht nicht zu).

Umfang: In absoluten Zahlen bot in der Studie, wie erwartet und wie schon in der Vorstudie, die TAZ am meisten Informationen zu Afrika. Mit Abstand folgten FR und FAZ. Da die TAZ nur den fünftgrößten Gesamtumfang hat, vergrößerte sich ihr Abstand zu den anderen Blättern beim Anteil Afrikas innerhalb des eigenen Blattes weiter. Quantitative Schlusslichter waren die wöchentlich erscheinenden ZEIT, Spiegel und Focus. Die einzelnen Zeitungen und Magazine widmeten im Laufe des Mai '06 maximal einem knappen Drittel der Länder Afrikas Artikel zu politischen bzw. wirtschaftlichen Themen, so die TAZ und die FR; die meisten Blätter berücksichtigten einen viel kleineren Bruchteil der Länder Afrikas, angefangen bei einem einzigen Land (ZEIT). Bereits der Umfang der Afrikaberichterstattung und deren Anteil innerhalb des eigenen Blattes zeigen also, dass Afrika der TAZ überdurchschnittlich wichtig ist. Von den untersuchten Radiosendern bietet der DLF am meisten Informationen zu Afrika. Auch wenn Quantität und Qualität nicht zwingend zusammengehen, decken sie sich in beiden Fällen, wie noch zu sehen sein wird.

Themen: Quantitativ belegten im Untersuchungszeitraum die Demokratische Republik Kongo (17.000 cm²), afrikanische Flüchtlinge (6.980 cm²) und Darfur (5.480 cm²) die ersten Plätze. Weiterhin hing die Wahl der Themen stark davon ab, in welchem Maße bekannte Größen beteiligt waren, besonders Deutsche, Europäer oder – in dieser Reihenfolge – internationale Organisationen, mitunter auch die Verkehrssprache des Landes (Vorzug des Englischen): Je näher den Medienverantwortlichen ein Thema in diesem Sinne war, desto eher berichteten sie. Die Dominanz des Themas Kongoeinsatz etwa lässt sich nicht an den Vorgängen vor Ort festmachen: Diese waren über Jahre, in denen die Demokratische Republik Kongo (DR Kongo) insgesamt weitaus weniger beachtet wurde, dramatischer als im Untersuchungsmonat Mai 2006, aber nun ging es um deutsche Soldaten. Printmedien wie Hörfunk beschäftigten sich meist nicht mit der Situation vor Ort, sondern mit innerdeutschen Diskussionen und Entscheidungen (wiederum geprägt durch innerdeutsche Interessen).

Gemessen an Ausmaß und Charakter der Vorgänge in Darfur hätte der Sudan täglich die ersten Seiten füllen und Sondersendungen beanspruchen müssen und hätte nicht stattdessen nur ein Drittel der Aufmerksamkeit bei den Printmedien, nur halb so viel in den Radiosendern ausmachen dürfen wie die DR Kongo. Aber hier war „nur“ die UNO beteiligt, Deutschland dabei marginal, der Sudan deshalb weniger wichtig für die Deutschen als die DR Kongo. Die Bezugsgröße beim zweitstärksten Maithema, den afrikanischen Flüchtlingen, war die EU, und ging es im Untersuchungszeitraum der Vorstudie noch häufig um Flüchtlingsschicksale, so interessierten im Mai fast nur noch europäische Abwehrmaßnahmen und innerspanische Diskussionen. Insgesamt fiel auf, dass die TAZ relativ häufig ohne Europa als roten Faden auskam.

Afrikanisches und afroeuropäisches Leben in Europa wurde fast ausschließlich im Zusammenhang mit Rassismus behandelt, was einerseits heißt, dass es weiterhin nicht in seiner Vielfalt wahrgenommen wird, sich die Medien aber andererseits einer wichtigen und für Europäer besonders unangenehmen Diskussion stellten.

Akteure und Perspektiven: Die Frage nach den Akteuren und Perspektiven gliedert sich in zwei Aspekte: Erstens: Berichten die Printmedien tatsächlich über afrikanische Personen oder steht, in alter europäischer Tradition, der Europäer im Vordergrund, selbst wenn es eigentlich um Afrika geht? Die Ergebnisse bestätigten die großen Unterschiede der Vorstudie. Lagen TAZ und dann FR beim Umfang der Afrikaberichterstattung vorne, so traf

dies auch für den Anteil afrikanischer Personen im Verhältnis zu europäischen innerhalb der Afrikaberichterstattung zu. Der Anteil machte bei beiden, wie zusätzlich bei der ZEIT, deutlich mehr als die Hälfte der Personen aus, während bei der SZ klar die Europäer überwogen. Bei den Radiosendern überwog immer der afrikanische Anteil, im DLF noch deutlicher als im DLR, und mit dem Umfang der einzelnen Beiträge wuchs unmittelbar auch der Anteil von Afrikanerinnen und Afrikanern.

Auffällig war gleich auf den ersten Blick die Bandbreite der in der TAZ signifikant vertretenen Personengruppen auf afrikanischer Seite (von hoch- und mittelrangigen Politikerinnen und Politikern, außerparlamentarischer Opposition, Milizchefs über Beamte, Menschenrechtler, Wissenschaftler, Journalisten, Künstler bis hin zu einfachen Leuten), während dort auf europäischer Seite die Politik mit Abstand am stärksten vertreten war. Alle anderen Blätter hindurch waren Politiker und Milizchefs die einzigen Konstanten für die afrikanische Seite. Die anderen Gruppen kamen vereinzelt hinzu, im Schnitt am wenigsten aber afrikanische Fachleute und Journalisten. Wegen der bevorstehenden WM fiel in manchen Blättern auch außerhalb der Sportseiten ein hoher Anteil an Fußballern auf.

Zweitens: Bedeutet die Präsenz afrikanischer Namen tatsächlich auch die Präsenz afrikanischer Sichtweisen? Da Afrika Europäern häufig besonders fremd erscheint, wäre dies für das Verständnis wichtig. In den Printmedien waren vereinzelt afrikanische Autoren zu finden (bes. TAZ), afrikanische Interviewpartner (bes. TAZ, FR, WELT, Spiegel) und Auszüge aus afrikanischen Medien (häufig TAZ). Außerdem bezogen die Blätter teilweise Perspektiven von Afrikanerinnen und Afrikanern in ihre Artikel ein, manchmal auch die von zivilgesellschaftlichen Zusammenschlüssen wie Menschenrechtsorganisationen (bes. TAZ), direkt als Zitate (bes. TAZ, FR) oder indirekt, indem man auf andere Weise Motiven der Akteure nachging (häufiger z.B. FAZ, systematisch nur TAZ). Insgesamt überwogen allerdings weiterhin die Beiträge, die ohne afrikanische Perspektiven auskamen. Dazu passt, dass im Kulturreport von Presse wie Hörfunk insgesamt eher europäische Produkte über Afrika (z.B. Romane, Theater) wahrgenommen werden als afrikanische, wobei der Untersuchungszeitraum mit zwei international vielbeachteten afrikanischen Filmen (Moolaadé, Tsotsi) überdurchschnittlich versorgt war.

Im Rundfunk ist die Rollenverteilung zwischen europäischen und afrikanischen Stimmen noch klarer als in den Printmedien: Bei ausgewählten und kommentierten Einspielungen (z.B. in Features) überwiegen heute deutlich unterschiedliche afrikanische Stimmen, aber bei ungeschnittenen Interviews (z.B. zu Tagesaktuellem) sind fast ausschließlich europäische Stimmen, meist Fachleute, Politikerinnen und Politiker, zu hören. Trotz positiver Beispiele wie den Features wirkt dies provinziell, nicht nur im Vergleich mit BBC World Service, wo ungeschnittene afrikanische Stimmen, auch übersetzte, schon wegen des internationalen Publikums fester Bestandteil aller relevanten Sendungen sind.

Initiativen bzw. Erfolge: Der von den Medien praktizierte – und dabei sporadisch immer wieder von ihnen selbst beklagte – Afropessimismus verdeckt mitunter, dass gleichzeitig gravierende Vorgänge, wenn sie in Afrika stattfinden, unangemessen wenig oder gar nicht beachtet werden, wie es im Untersuchungszeitraum z.B. noch immer diverse Länder aus dem französischen Einflussbereich betraf. Eine afrorealistische Medienlandschaft würde hier niemals schweigen. Daneben würde sie aber auch die normalen Entwicklungen zeigen und zudem mehr Erfolgsgeschichten bringen (wie z.B., im Mai '06 hervorstechend: FR mit einer Reportage zu Lesothos Antikorruptionskampf, DLF mit einem Feature zum äthiopischen Langstrecken-Champion, Geschäftsmann und Mäzen Gebreselassie).

Insgesamt war die Anzahl positiver Aspekte in den Printmedien leicht höher als einige Monate zuvor, wobei dies noch keine Entwicklung ankündigen dürfte und es beim Rundfunk umgekehrt war. Realistische Darstellungsstrukturen beziehen auch in Beiträge zu negativen Themen die Initiativen und ggf. Erfolge der Betroffenen ein, die eigenen Probleme zu lösen.

Im Untersuchungszeitraum gelang wiederum TAZ und FR diese Darstellung am besten. Davon, dass systematisch erkennbare Chancen einbezogen würden, konnte jedoch in keinem der untersuchten Printmedien die Rede sein. Dabei würde eine solche Vorgehensweise sicher mehr Interesse an Afrika wecken.

Terminologie u.Ä.: Wie im allgemeinen Sprachgebrauch, finden wir durch alle Medien hindurch auch heute Termini, die in der Kolonialzeit speziell für Afrika etabliert worden sind („Stämme“ etc.) und uns noch im Zusammenhang mit den Schulbüchern beschäftigen werden. Daneben waren im Untersuchungszeitraum postkoloniale Wortschöpfungen zu finden (z.B. „Zweitfrauen“ oder „Mehrfachweiber“ für zweite Ehefrauen oder Polygamie, „Ansturm“ oder „Welle“ oder gar „Vermehrungsmeute“ für afrikanische Flüchtlinge, „Konsumwundertüte“ für einen erfolgreichen Laden in Accra).

Besonders im Hörfunk fiel zudem in einigen Beiträgen aus beiden Untersuchungszeiträumen ein mokanter Ton auf. Es gibt immer wieder Manuskripte, die man liest, ohne zu ahnen, was für ein Unterton beim mündlichen Vortrag mitschwingt. Manche Hörfunkautorinnen und -autoren scheinen ihr Publikum durch die Verwendung bestimmter Formulierungen und eines bestimmten Untertons zum Lachen *über* Afrika anregen zu wollen. Selten wird dagegen in deutschen Medien *mit* Afrikanerinnen und Afrikanern gelacht, was auch auf einen Mangel an entsprechenden afrikanischen Perspektiven zurückzuführen ist.

Einzelne Autorinnen und Autoren, bei denen afrikanische Perspektiven eine nicht unbedeutende Rolle spielen, zeigen, dass es auch andere Möglichkeiten der Darstellung gibt. Auf unterschiedliche Weise waren das z.B. Dominic Johnson (TAZ) mit klaren Worten, Andrea Böhm (ZEIT) mit nicht nur durchgängig zutreffenden und wertneutralen Termini, sondern dazu noch im Kontext verständlichen lokalen Termini, und Achim Nuhr (DLF) mit sorgsam gewählten aufgeklärten Termini und einem eher bescheidenen Ton. Meist lieferten sie zugleich die kompetenteren Beiträge und sie gewannen mit der Wahl ihrer Termini inhaltlich wie stilistisch. Johnson, Böhm und Nuhr fehlt es keineswegs an Humor, aber es entsteht nie das Bild lächerlicher Afrikaner, etwa wenn Nuhr über einen tansanischen Scout sagt: „Die Büroausstattung ist gewöhnungsbedürftig: Auf seinem Schreibtisch liegen vier große Löwenschädel.“

Afroeuropäerinnen und -europäer wurden über alle untersuchten Qualitätsmedien hinweg angemessen dargestellt. So war etwa Ermyas M. (Potsdam) „Afrodeutscher“, „der schwarze Deutsche“, „deutscher Ingenieur dunkler Hautfarbe“, „der in Äthiopien geborene Deutsche“, „Deutsch-Äthiopier“, „Deutsch-Afrikaner“, „Deutscher äthiopischer Abstammung“, „der deutsche Ingenieur äthiopischer Herkunft“, „deutsch-äthiopischer Ingenieur“, „der aus Äthiopien stammende deutsche Wissenschaftler“, „in Äthiopien geborener Ermyas M.“. Zwei Jahrzehnte Arbeit afrodeutscher Persönlichkeiten und Initiativen dürften erheblich zu diesen selbstverständlich benutzten, zutreffenden und nicht wertenden Begriffen beigetragen haben.

Nur selten leisten die Medien eine explizite Auseinandersetzung mit den Termini, wenn es um Afrika geht, wie es etwa zu Vorgängen in Deutschland und Europa ständig geschieht. Das wäre aber nötig, denn selbst wenn Einzelne eine aufgeklärte Sprache benutzen, führt das alleine noch nicht dazu, dass das Publikum diesen Schritt bewusst registriert und nachvollziehen kann. Anzumerken ist auch, dass der Gebrauch von Wörtern wie „Stammeskämpfe“ und „Dialekte“ in Redaktion und Pressemeldungen der TAZ von deren Afrikareakteur offensichtlich nicht als problematisch wahrgenommen wird.

Fotos: Beim Anteil der Fotos mit Afrikanerinnen und Afrikanern an allen Fotos in den eigenen Afrikaartikeln lagen wieder TAZ und FR weit vorne (91% bzw. 93%). Am anderen Ende der Skala befanden sich Focus und Spiegel, deren Artikel zu Afrika die wenigsten Fotos

von Afrikanerinnen und Afrikanern brachten (68% bzw. 57%) im Verhältnis zu Fotos von Europäerinnen und Europäern.

Alltagsszenen aus Afrika brachte vor allem die TAZ, darunter etliche Stadtbilder (Frosch- wie Vogelperspektive). Selten war dort offenes Elend präsent. Zusätzlich zeigte die allgemeine Fotorubrik „Der Augenblick“ ansprechende Alltagsszenen auch aus Afrika. Der Spiegel auf der anderen Seite zeigte auf seinen 23 Fotos gar kein Stadtleben, was den Afrikavorstellungen der meisten Deutschen entsprechen dürfte. Exotisierende Afrikabilder (Massai u.Ä.) blieben aber insgesamt die Ausnahme; eher vermittelten die Fotos in der Zusammenschau einen anonymen Kontinent mit wenig Potential.

Die Menschen, die die TAZ zeigte, waren fast immer aktiv, wirkten häufig selbstbewusst, ihre Gesichter waren gut zu erkennen, fast immer blickten sie in die Kamera, z.T. selbst wenn es sich um eine Gruppe handelte. Die meisten Fotos schienen mit Einverständnis entstanden zu sein, bei einer Perspektive auf Augenhöhe oder leicht von unten, auch bei Gruppen und Kindern. Damit schnitten die TAZ-Bilder bei allen Kriterien überdurchschnittlich gut ab, ergaben ein lebendiges Afrika, verklärten nicht, zeigten aber normale und erkennbare Menschen in vielen verschiedenen Situationen. Afrikas Potential wurde spürbar.

In der FR wurde wieder die Tendenz zur Darstellung von Elend sichtbar: Bei insgesamt mäßiger Erkennbarkeit gab es einen einzigen souveränen Blick in die Kamera (Lesotho), aber viele elende Kinder, fast keinen Alltag, als Stadtbild nur ein zerstörtes Armenviertel. Auch in der FAZ waren die Afrikanerinnen und Afrikaner nur mäßig zu erkennen, und es gab mindestens acht „gestohlene“ Fotos. Andererseits fielen eine südafrikanische Wissenschaftlerin in ihrem Büro und drei kenianische Firmenvertreter auf. Insgesamt wurden viele unterschiedliche Facetten gezeigt, auch Alltagsleben und städtische Szenen. Trotz der geringen Bandbreite an Facetten auf den Fotos der SZ war dort Platz auch für Stadtleben. Flüchtlinge wurden häufig in größeren Bildern gezeigt, mehrfach sehr erschöpft. In der WELT fiel einerseits auf, dass die meisten Fotos von Afrikanern „gestohlen“ waren und noch dazu mäßig erkennbar. Andererseits rührten die wenigen klar erkennbaren Bilder mitunter an (z.B. Trauer nach den Morden in Antwerpen). Spiegel und Focus mit ihren vielen kleinen, meist „gestohlenen“ Fotos vermochten es vermutlich trotz Vierfarbendrucks nicht, ihrem Publikum die Menschen näherzubringen.

Ein Porträt erfüllt i.d.R. per definitionem einige der Kriterien der vorliegenden Bildanalyse (Erkennbarkeit, respektvolle Perspektive, Einverständnis) und signalisiert zugleich Bedeutsamkeit. Insgesamt waren von Personen aus Europa im Verhältnis mehr Porträts zu finden als von Personen aus Afrika. Kein Mangel herrschte an gelungenen Porträts und anderen Fotos der attraktiven Hirsi Ali im Untersuchungszeitraum.

Existenz von Hintergrundanalysen: In den bekanntermaßen recherchearmen deutschen Printmedien wurde am Beispiel des dominierenden Themas Kongo besonders deutlich, dass umfangreiche Recherche die jeweilige Einschätzung prägen kann: Wer vor Ort recherchierte, dort über gute Kontakte verfügte und mit Fachliteratur vertraut war, sprach sich letztlich, wenn auch mit vielen Einwänden, für ein deutsches Engagement im Kongo aus. Wer es bei der Auswertung der deutschen Politikerdiskurse beließ, „sah“ oft nur ein beängstigendes „Herz der Finsternis“ und lehnte den Einsatz ab.

Am recherchestärksten zu Afrika waren im Untersuchungszeitraum die TAZ, die FAZ und der Spiegel. Dass die TAZ zu Kongo und Flüchtlingen jeweils drei Journalisten einsetzte, spricht wiederum für das Gewicht Afrikas in dem Blatt. Zu den vielen effizienten Mitteln, häufiger tiefergehende Analysen zu liefern, zählen Interviews mit Fachleuten (bes. Spiegel), die Kenntnis von Fachliteratur und lokalen Medien (beides Johnson), die Einbeziehung externer Fachleute als Autorinnen und Autoren, intensive Kontaktpflege mit Informanten vor Ort (bes. TAZ), Recherchestipendien (Mai '06 FR) und Serien (DLF: Flüchtlinge).

Die Stärke der längeren Beiträge im Hörfunk liegt wohl – im Vergleich zu den Printmedien – in ihrer Authentizität. Tiefgehende Analysen brachte der DLF in zwei längeren Berichten, einem langen Feature und durch eine Serie. Das DLR-Korpus lieferte gar keine Analysen, eine ernsthafte Auseinandersetzung mit einem Afrikathema schien dort nicht zu den Zielen der Redaktionen zu gehören. Seinen Bildungsauftrag erfüllte der Sender hier selbst bei den Kulturthemen nicht; die Filme besprachen Laien, die sich nicht mit afrikanischem Kino auskannten, und Nadine Gordimer wurden so unqualifizierte Fragen gestellt, dass das Interview unergiebig blieb. Dazu passt, dass eine neue Publikation zum komplexen Thema Völkermord (u.a. zu Ruanda) ebenfalls von einem Laien rezensiert wurde.

Meist wurde die Chance, Hintergründe zu beleuchten, vergeben. Das betraf auch die tatsächliche Rolle Deutschlands und Europas in Afrika, die immerhin viel Platz in der Berichterstattung über Afrika einnehmen. Einzelne Elemente kritischer Reflexion europäischer und deutscher Afrikapolitik und Einstellungen gegenüber Afrika kamen aber durchaus vor und verdeutlichten jedes Mal konkret, welche Änderungen, etwa der deutschen Afrikapolitik, Afrika wirklich helfen würden. Andererseits lebte der Reflex fort, europäische „Hilfe“ ganz unkritisch zu beschreiben, obwohl die Medien gleichzeitig hier und da parallel Analysen wichtiger Kritiker des Konzepts der „Entwicklungszusammenarbeit“ wohlwollend rezipierten.

Insgesamt fielen in der Afrikadarstellung kategorienübergreifende Klassiker auf, die auf den ersten Blick unbedeutend erscheinen, aber dennoch die gesamte Argumentation eines Beitrags in eine Sackgasse führen können: die Erstellung von Mängellisten, statt zu schildern, was wie funktioniert, oder die Aburteilung komplexer Systeme, ohne diese genauer betrachtet zu haben, aber auch die alte Idee kultureller Vielfalt als Problem, dessen Lösung kulturelle Homogenität sei.

Die vorliegende Analyse möchte dazu beitragen, die Schwierigkeiten der Afrikadarstellung leichter zu erkennen. Die gelungenen Medienbeiträge zeigen, wie diese Schwierigkeiten zu überwinden sind. Diese „Best Practices“ ergeben folgende Empfehlungen für den Umgang mit Afrika in den Medien:

- a) Eine weniger eurozentrische Themenwahl orientiert sich mehr an der Bedeutung, die die Vorgänge in afrikanischen Ländern für die dortige Bevölkerung haben.
- b) Zeitgemäße Qualitätsmedien gehen in ihren Beiträgen grundsätzlich den Motiven auch afrikanischer Akteure nach, bedienen sich dazu einer Vielzahl auch afrikanischer Quellen und vermeiden so unbelegte Interpretationen des Handelns afrikanischer Akteure.
- c) Angemessene bzw. „afrorealistische“ Darstellungen berücksichtigen bei Problemen in Afrika systematisch Lösungsstrategien aus Afrika.
- d) Eine aufgeklärte Terminologie für Afrika wie für Europa dient dazu, Inhalte sachlich zutreffend zu vermitteln und transparente Wertungen vorzunehmen. Wenn Medien die Begriffe explizit reflektieren, helfen sie darüber hinaus, eine solche Terminologie zumindest im öffentlichen Diskurs zu etablieren.
- e) Fotos können Eindrücke der Realität vermitteln, wenn sie gut erkennbare Motive haben, insgesamt eine möglichst große Bandbreite an Facetten zeigen und fotografierte Personen mit angemessenem Respekt behandelt wurden.
- f) Gründliche Recherchen vor Ort und tiefgehende Analysen führen zu differenzierterer Einschätzung seitens der Journalisten.
- g) Die kritische Reflexion bezieht dabei systematisch die hiesige(n) Afrikapolitik(en) sowie die mit Afrika verbundenen Einstellungen und Interessen ein.

3. Die Schulbuchanalyse

3.1 Die Untersuchung

Die Untersuchung berücksichtigte alle Schulbücher für Geschichte, die in den Jahren 2006 und 2007 in deutschen Schulbuchverlagen erschienen, unabhängig von Bundesland, Schulform und Klassenstufe.¹³ Mit zwei Ausnahmen für die Oberstufe sind diese insgesamt 31 Neuauflagen aus acht Verlagen, in denen Afrika eine signifikante Rolle spielt (Liste s. Anhang), für die Sekundarstufe I konzipiert, wo sich Themen mit Afrikabezug auf die achte bis zehnte Klasse konzentrieren. In den analysierten Büchern kommen solche Themen in einem Umfang von einer Seite (Steinzeit, 6. Klasse) bis zu über fünfzig Seiten (Imperialismus, Oberstufe), im Schnitt auf etwa zwölf Seiten vor.

Die für die Inhaltsanalyse gewählten Kategorien und Kriterien orientierten sich maßgeblich am Forschungsstand zur Afrikadarstellung, an den Ergebnissen¹⁴ der obengenannten Broschüre von 2001, an den Prämissen¹⁵ für eine bessere Verständigung zwischen Europa und Afrika sowie an den Schulbüchern, ihren Themen und Darstellungsarten selbst. Die Aufteilung der Analyse in einzelne Abschnitte entspricht im Wesentlichen der Darstellung des vorangehenden Kapitels über die Medienanalyse.

3.2 Die Themen

Die mit Abstand häufigste Überschrift ist „Imperialismus“. Auch unter anderen Titeln beschäftigen sich etwa zwei Drittel der untersuchten Bücher in ihren „Afrika“-Kapiteln mit der Zeit um 1884 bis 1960. Die herausragende Rolle spielt dabei der deutsche Kolonialismus, mit den Vorgängen in Deutsch-Südwestafrika klar an erster Stelle. Auch die Auseinandersetzungen zwischen den Europäern („Scramble“, Marokko etc.) finden große Beachtung, manchmal bis ins Detail. Geht es um Afrika ab 1960, so stehen neben der Dekolonisation, mit einigen Überschneidungen, Armut, Konflikte, UNO, Entwicklungshilfe und Globalisierung im Vordergrund. Menschenrechte werden explizit fast nie thematisiert.

3.3 Perspektiven und Personen

Der folgende Abschnitt nähert sich der Frage, wessen Geschichte aus wessen Sicht in den untersuchten Kapiteln erzählt wird. Um festzustellen, welche Rolle dabei afrikanische Perspektiven im Verhältnis zu den europäischen spielen, wurden die jeweils abgedruckten „Quellen“ nach Autorschaft gezählt. Um herauszufinden, in welchem Maße afrikanische Persönlichkeiten auch in den (Schulbuch-)Autorentexten eine Rolle spielen, wurden namentlich darin genannte Personen gezählt. Die Ergebnisse fielen von Schulbuch zu Schulbuch sehr unterschiedlich aus.

Die abgedruckten Quellen stammen insgesamt von knapp sechsmal mehr europäischen Autorinnen und Autoren als afrikanischen. Die beiden einzigen Kapitel, die gleich viele Quellen beider zitieren, drucken überhaupt nur jeweils zwei europäische und afrikanische Quellen ab. Bei den pro Buch namentlich Genannten in den Autorentexten ist das Verhältnis für die afrikanische Seite etwas günstiger als bei den Quellen, da insgesamt „nur“ doppelt so

viele europäische wie afrikanische Personen vorkommen. Dass es ein Buch bei 16 Seiten auf nicht eine afrikanische Quelle (bei zehn europäischen) und nicht einen afrikanischen Namen (bei fünf europäischen) bringt, ist allerdings die Ausnahme.

Die Originaltexte wurden oft von Männern verfasst, die mit dem Aufstand gegen die Deutschen in Deutsch-Südwestafrika zu tun hatten oder die Herero heute vertreten. Die Texte von sieben Schriftstellern dürften dem Umstand Rechnung tragen, dass Schriftstellerinnen und Schriftsteller aus Afrika sich häufig selbst als Sprachrohr zu historischen und politischen Themen verstehen. Einen dritten, kleineren Block machen die Texte afrikanischer Politiker aus. In manchen Fällen handelt es sich dabei nicht, etwa bei einem Thomas Sankara, um einen der wirklich prägnanten Texte, und nicht immer, bei der Lumumba-Rede zur Unabhängigkeit des Kongo, um die für das weitere Schicksal Lumumbas und des Kongo entscheidende Passage.

Vor allem muss der Befund von 2001 bestätigt werden, dass afrikanische Historikerinnen und Historiker in deutschen Geschichtsschulbüchern fast nicht vorkommen. Wo dies in zwei Ausnahmen doch geschieht und in einem dritten Buch noch ein Politologe hinzukommt, bestätigen jedenfalls gerade diese drei Quellen (von 254 insgesamt), dass die Bücher von mehr Texten afrikanischer Fachleute hätten profitieren können.

Interessant ist, dass selbst dort auf europäische Quellen zurückgegriffen wird, wo sich afrikanische unmittelbar anbieten würden. Zum Beispiel wird eher ein deutscher Zeitungsartikel zitiert, um Reaktionen aus Namibia zu den deutschen Antworten auf Wiedergutmachungsforderungen darzulegen, als in Zeiten des Internets einen Artikel aus Namibia zu recherchieren. Dabei hätte dieser den Nebeneffekt, dass Schülerinnen und Schüler erstmals aus einer namibischen Zeitung lesen würden. Dies ist ein Beispiel von vielen.

In sehr seltenen Fällen wird im Autorentext versucht, afrikanische Perspektiven und Motive in die Darlegung der Ereignisse einzubeziehen; üblich ist jedoch im Autorentext, noch stärker als bei der Wahl der Quellen, dass europäische Sichtweisen und Motive im Vordergrund stehen.

In der Geschichtsforschung zum Kolonialismus findet eine Entwicklung statt: weg von Themen aus Politik und Wirtschaft hin zu den – im erweiterten Sinne – kulturellen Folgen in Europa und Afrika, vor allem auch hin zu einer Binnensicht des Kolonialismus mit all seinen Komponenten, angefangen bei Exotismus, Rassismus etc.¹⁶ Diese Tendenz ist derzeit bei den Schulbüchern nicht zu beobachten; bereits der Blick auf die Publikationsdaten der in den untersuchten Geschichtsbüchern zitierten Quellen, von denen die meisten aus den achtziger und neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts stammen, lässt erahnen, dass es den Schulbüchern viel eher noch immer an Bereitschaft mangelt, sich um afrikanische Perspektiven zu bemühen. Und auch, dass ein zentrales Thema wie Rassismus allenfalls am Rande vorkommt, bestätigt die Vermutung, dass es um keine neuartige, kritische Konzentration auf die Kolonisatoren geht. Vor allem aber bräuchten zur Aufarbeitung einer Binnensicht des europäischen Kolonialismus selbstverständlich auch afrikanische Arbeiten wichtige Impulse, so wie schließlich europäische Perspektiven nicht mehr aus der afrikanischen Geschichtsschreibung wegzudenken sind.

Unter den Namen, die heute in den Autorentexten vorkommen, finden wir teilweise Afrikas in Europa prominentes Schreckenskabinett wieder (Bokassa und Idi Amin in einem Buch gleich als Aufmacher, Mugabe, Mobutu etc.). Aber auch positiv besetzte Namen sind vertreten (Nelson Mandela, Tutu, Kufuor, Nyerere etc.). Manche Persönlichkeiten werden im

Schulbuch neutral (Annan, Winnie Mandela etc.), manche sehr unterschiedlich behandelt (Lumumba, Maherero). Zu beachten ist, dass Personen mitunter nur aufgezählt oder in einem Satz abgehandelt werden, ihnen nicht sehr oft auch ein ganzer Abschnitt gewidmet wird (wie Lumumba, Nkrumah).

Exkurs: Geht es um Afrikas aktuelle Probleme, werden insgesamt fünf der heute formal bzw. de facto undemokratisch regierenden Staatschefs Afrikas („Diktatoren“) namentlich genannt. Viel berichtet wird über sie und ihre Systeme in keinem der Fälle. In den wenigen Fällen, in denen auf europäische Unterstützung für afrikanische Diktatoren hingewiesen wird, bleiben die Unterstützer anonym. Und auch in Punkten, in denen mehrere Schulbücher sich darüber einig sind, dass europäische Wirtschafts- und Handelspraktiken Afrika schaden, fallen keine Namen. Das Bild, das sich Schülerinnen und Schülern aufdrängen könnte, ist folgendes: In Afrika gibt es unverbesserliche Diktatoren, und die Menschen ertragen sie einfach so, während man an den komplexen Systemen Europas gar nichts ändern kann. Dieses Bild ist ebenso schief wie demotivierend.

Vier der untersuchten Ausgaben kommen ganz ohne Personen aus, kein afrikanischer oder europäischer Name wird auch nur genannt in den bis zu sechs Seiten umfassenden entsprechenden Kapiteln. Sie alle sind aktuellen Themen gewidmet (Nord-Süd, Migration, ehemalige Kolonien heute), deren Behandlung in ihrer strikten Anonymität ebenfalls ausgesprochen demotivierend wirken dürfte.

3.4 Afrikanische Personen als Handelnde?

Das Ausmaß, in dem afrikanische Personen benannt werden und afrikanische Perspektiven vorkommen, gibt noch keine Auskunft darüber, inwiefern Afrikanerinnen und Afrikaner als Akteure auftreten: Wird das alte Bild des passiven Afrika eher reproduziert oder überwunden? In Anbetracht der Themen der untersuchten Kapitel war dabei speziell auf Unterthemen zu achten wie afrikanische Geschichte, Widerstand und Kooperation während der Kolonialzeit, aktive Dekolonisation, Widerstand gegen Diktatoren (s.o.) und Gestaltung der postkolonialen Staaten.

Eine Kritik der Vorstudie von 2001 lautete, dass die älteren Werke vorkoloniale afrikanische Geschichte nur als Exkurs im Rahmen der Kolonialgeschichte behandelten, der rote Faden somit Europa war. In der vorliegenden Studie von 2008 lässt sich feststellen, dass solche Exkurse inzwischen fast völlig fehlen; allenfalls Spuren afrikanischer Geschichte vor der Kolonialzeit tauchen überhaupt noch auf. Die Schulbuchverlage haben es bislang versäumt, solche Exkurse im Gegenteil zu eigenständigen Kapiteln an chronologisch oder thematisch passenderer Stelle zu machen und somit Aspekte der eigenständigen Geschichte Afrikas angemessener zu integrieren.

In einem ersten Buch umfasst ein solcher Exkurs aktuell drei Stichworte: „Schon (...) Karten aus dem Mittelalter zeigen Afrika als einen Raum mit einer Vielfalt von Städten, Reichen und weit verzweigten Handelswegen.“ (Cornelsen, Forum Geschichte 3, 2006, S. 150.) In einem zweiten ist es ein halber Satz: „Als 1482 (...) am Kongo eintrafen, existierte dort ein mächtiges Königreich mit einem Tributsystem, einer Armee und einer vom Staat kontrollierten Währung.“ (Cornelsen, Geschichte plus, Berlin, 2007, S. 288.) In einem dritten findet sich eine Karte (1885), in der auch einige afrikanische Reiche verzeichnet sind. In einem vierten beschränkt sich die Darstellung auf zehn Zeilen.

In einem fünften sind es 13 vermutlich nicht aufwendig recherchierte Zeilen („Die Menschen lebten in Großfamilien zusammen, die allen Angehörigen Schutz boten“ u.Ä. unter

der Überschrift „Das ‚alte Afrika‘“), eine Karte („Afrika vor 1880“), auch mit alten afrikanischen Reichen, und dazu immerhin ein Text eines nigerianischen Historikers, in dem er u.a. in zwei Sätzen die ständigen Veränderungen der früheren Grenzen anspricht (Klett, *zeitreise 2*, 2007, 146 f.). Die erste Aufgabe lautet dann: „Beschreibe, wie die Menschen in Afrika ursprünglich lebten.“ (S. 147.) Insgesamt 15 Zeilen und eine Karte sollen Schülerinnen und Schüler also in die Lage versetzen, sich darüber zu äußern, wie „die Menschen“ (wer?) „ursprünglich“ (wann?) in Afrika (wo?) lebten. Ähnliche Aufgaben gab es bereits in 2001 untersuchten Schulbüchern; es ist eines der Beispiele, bei denen es Autorinnen und Autoren bestimmt helfen würde, „Afrika“ durch „Europa“ zu ersetzen, um ihre Herangehensweise zu überprüfen.

Interessant wäre es geworden, wenn Klett aus seinem vergleichsweise einzigartigen folgenden Satz (es ist der zweite) in einem anderen Lehrwerk eine Konsequenz gezogen hätte: „Viele glaubten daher, die ‚unterentwickelten Völker‘ in Afrika und Asien in deren eigenem Interesse zivilisieren und missionieren zu müssen. Zu diesen zählten sie selbst alte Hochkulturen wie Indien, China oder die der Aschanti in Westafrika.“ (Geschichte und Geschehen 3, Hessen, 2007, S. 237.)

Nur leicht abgeändert und in ähnlichem Kontext heißt es in dem direkt zuvor zitierten Lehrwerk (*zeitreise 2*): „Zu diesen angeblich primitiven Völkern zählten die Europäer sogar alte Hochkulturen wie Indien, China oder die hoch entwickelten Aschanti in Westafrika.“ (S. 148.) Die Chance, eine afrikanische Gesellschaft in ihrer Blüte zu zeigen, Afrikanerinnen und Afrikaner als deren Akteure, wird vertan, weil sonst nichts über das Aschantireich gesagt wird.

Erstaunlich sind Karten Afrikas in beiden Schöningh-Büchern und in einem von Schroedel, die für Zeiträume wie „Afrika vor der Kolonisierung“, „1700–1815“, „Europäische Kolonialreiche um 1830“ hauptsächlich weiße Fläche zeigen. Das ist zwar richtig, was die geringe Ausdehnung der kolonisierten Gebiete in dieser Zeit betrifft, doch hinterlässt die weiße Fläche den Eindruck eines ansonsten leeren Kontinents. Dazu passen bestimmte Formulierungen gerade dieser Bücher, die solche Karten gewählt haben und nicht jene, in denen noch afrikanische „Reiche“ eingezeichnet sind (s.o.). In den Büchern mit den weißen Karten finden sich nämlich ganz entsprechend Wendungen wie „Wettlauf um die letzten weißen Flecken“ (Schroedel, *Zeit für Geschichte 3*, 2006, S. 205) oder „Afrika war weitgehend unerschlossen“ (Schöningh, *Zeiten und Menschen 1*, 2007, S. 515) oder auch der „unbekannte Kontinent Afrika“ (ebd., S. 511). Das gesamte Muster entspricht damit einem der klassischen Rechtfertigungsbilder für die Kolonisation.

Bei Oldenbourg folgt auf einen stereotypen Kurztext über „afrikanische“ Religionen („(...) noch an die Kalungas geglaubt, an die Seelen Verstorbener, die sie als Holzfiguren anbeteten“; S. 61) folgende Zusammenfassung afrikanischer politischer Verhältnisse bei Ankunft der Europäer:

„(...) Afrika, dessen Inneres bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts weitgehend unerforscht war. Das Land bestand nicht aus Staaten nach europäischem Muster, sondern war von einer Vielzahl von Stämmen besiedelt.“ (Geschichte kennen und verstehen A3, 2006, S. 62.)

Hier werden ohnehin verbreitete Vorstellungen wiedergegeben, für deren weitere Verbreitung kein Schulbuch nötig erscheint. Von Eindrücken bewusst handelnder afrikanischer Gesellschaften bzw. Menschen sind sie besonders weit entfernt. Dabei hätte schon ein geringer Rechercheaufwand erbracht, dass das Nichtvorhandensein von „Staaten nach europäischem Muster“ zu jener Zeit keineswegs bedeutet, dass es keine Staaten gab! (Literaturempfehlung: z.B. Iliffe, 1997.)

Zum Thema Widerstand in der Kolonialzeit ist in einigen Büchern der Aufstand der Herero und auch der Nama das einzige Beispiel. Der Aufstand selbst wird dort vage bis kurz behandelt bis hin zur bloßen Erwähnung (der „ausgebrochene Aufstand“ der Herero), die

verbunden ist mit der Aufgabe an die Schülerinnen und Schüler, nun selbst zu recherchieren, was passiert sei (Westermann, Horizonte 8, 2007, S. 239). In anderen Büchern kommt er ebenfalls kurz vor, aber neben anderen Beispielen für Aufstände. Insgesamt ist er rein quantitativ das Thema, bei dem Afrikaner am häufigsten als Handelnde durchscheinen, doch schon ihre Motive werden allenfalls in drei Büchern klar. Sonst werden Motive nicht deutlich (in einem Fall wirkt der Aufstand geradezu unbegründet), ganz zu schweigen von Strategien. Hinzu kommen die üblichen Fotos von angeketteten bzw. ausgemergelten Überlebenden, während Bilder der Führer die große Ausnahme sind, anders als für die europäische Seite. Und nur ein Buch setzt sich mit den heutigen Wiedergutmachungsforderungen auseinander. Insgesamt helfen am ehesten einige Quellen, die afrikanische Seite des Konflikts besser zu verstehen und ihre Protagonisten durch deren eigene Worte auch als Akteure zu erkennen (Witbooi, überlebender Herero ohne Namensnennung etc.). Dabei widmen die Bücher den Vorgängen im Deutsch-Südwestafrika jener Zeit genug Platz, doch der Schwerpunkt der Darstellung liegt beim Handeln der Europäer.

Ein (Oberstufen-)Buch bringt eine kurze Passage zum Thema Widerstand allgemein, wobei vielleicht die interessanteste Information darin jene über die Taktik der Europäer ist, ihre Ziele nicht offenzulegen; so setzte der Widerstand auf afrikanischer Seite manchmal erst ein, wenn die lange verkannte Bedrohung mit Einführung von Zwangsarbeit und Zwangsbesteuerung bereits Realität geworden war. Über das Ausmaß und vor allem die vielfältigen Formen von Widerstand, angefangen beim zivilen Ungehorsam besonders von Frauen, ist in dieser Passage nichts zu erfahren, da davon ausgegangen wird, es habe sich vorwiegend um „Guerillakriege“ gehandelt. (Westermann, Horizonte II, 2006, S. 270.) Zwei Bücher führen kurz an, dass es auch in den anderen deutschen Kolonien Aufstände gab. Das eine behauptet, die erste Kolonisationsphase habe ohne „größere“ Aufstände stattgefunden. Ein Buch bringt einen Satz zum Widerstand gegen die sogenannten (Schutz-)Verträge, jedoch ohne tiefere Informationen. Fakt ist, dass es vom ersten Tag der Kolonisation an bis zum letzten Widerstand gab, in vielen unterschiedlichen Formen und mit unterschiedlichem Erfolg bzw. unterschiedlichen Folgen (vgl. z.B. die prägnante Darlegung bei Harding, 2005). Die Schulbücher lassen dies nicht einmal erahnen.

Wie sich die Menschen mit den Kolonisatoren arrangierten, wie sie kooperierten und dass sie, auch wenn sie keinen Widerstand leisteten, nicht einfach nur Kolonisierte waren, sondern fast immer Handelnde blieben, das lassen die Schulbücher noch viel weniger erahnen. Ein einziges (Oberstufen-)Buch bringt einen Text des Kolonialhistorikers Gründer genau zu diesem Thema (Schöningh, Zeiten und Menschen 1, 2007, S. 552). Das andere Oberstufenbuch führt knapp im Autorentext an, dass es auch „freiwillige Kollaboration der Einheimischen mit den Vertretern der Kolonialmächte“ gab (Westermann, Horizonte II, 2006, S. 270).

Damit folgt, chronologisch gesehen, die Dekolonisation. Wo sie thematisiert wird, sind einige Gründe zu lesen, warum sie aus europäischer Sicht unausweichlich wurde. Doch über afrikanische Akteure und Strategien ist fast nichts zu erfahren. Ein Buch führt an, viele spätere Führer nationaler Unabhängigkeitsbewegungen hätten in Europa studiert und dort das Ideal der Freiheit kennengelernt; in dieser Form verkürzt klingt das, als hätte erst Europa in den Afrikanern den Wunsch geweckt, lieber frei zu sein. Einzig Lumumba spielt in zwei Büchern beim Thema Dekolonisation eine Rolle. Wirkt er dabei in dem einen eher hilflos und ohne Konzept, so spricht in dem anderen der hier gut gewählte Ausschnitt aus seiner Rede zur Unabhängigkeit des Kongo für sich: Da hat ein neuer Hoffnungsträger die ehemaligen Kolonialherren durchschaut, erklärt ihnen und der Welt dies und scheut sich auch nicht, die neuen Regeln des Spiels anzukündigen, die eigentlich alle demokratisch gesinnten Kräfte applaudieren lassen müssten (Klett, Geschichte und Geschehen 4, Bayern, 2007, S. 159). Ein anderes Buch lässt auch Nkrumah sprechen, demontiert die Glaubwürdigkeit seiner recht überzeugenden Worte dann aber mit einem knappen Kommentar über die weitere Geschichte.

Ein Buch, das sich 2007 noch einmal ausführlich mit der Apartheid beschäftigt, liefert Nelson Mandela recht ausführlich als Akteur. Ansonsten bleibt die Darstellung des Widerstands gegen die Apartheid relativ vage in dem betreffenden Kapitel.

Widerstand in den postkolonialen Staaten wird nicht thematisiert. Die in den neunziger Jahren schon von den europäischen Medien vernachlässigten Demokratisierungsbewegungen Afrikas werden in keinem der Schulbücher thematisiert. Zwar wird einmal der Name Ken Saro-Wiwa erwähnt, jedoch werden sein Handeln und das seiner Mitstreiter nicht weiter beschrieben, er wird eher nebenbei eingebaut (Thema: Das Auto und die Rohstoffe, darunter Öl im Niger-Delta und die Folgen in Stichworten; Cornelsen, Entdecken und Verstehen 4, 2006, S. 157).

Immerhin gibt es je einen positiven Text zu Ghana (nach der Wahl von John Kufuor) und zur Entwicklung in Botswana. Allerdings ist der erste wenig konkret und der zweite unpersönlich, da der zitierte Zeitungsartikel in erster Linie die Ergebnisse einer offensichtlich gelungenen Politik schildert – ohne Nennung der Akteure (Oldenbourg, Mosaik A4, 2007, S. 165). Hinzu kommt, dass in diesem Text gerade auch der relativ großen kulturellen Homogenität Botswanas das Verdienst zugeschrieben wird, dass es dort so friedlich sei; hier muss an das Ruanda des Völkermordes, das Burundi der Massaker und das zerfallene Somalia der Bürgerkriege erinnert werden, die drei Länder des Kontinents mit der größten kulturellen Homogenität, sowie an viele kulturell heterogene Staaten („Vielvölkerstaaten“) in Afrika, in denen Völkermord, Massaker oder Bürgerkrieg niemals stattgefunden haben. Um Botswanas Erfolg zu verstehen, ist es also nötig, sich auf Details aus Botswanas Politik und auch Geschichte zu konzentrieren. Ohnehin ist der Schluss des genannten Textausschnitts entmutigend: Hier wird innerhalb von zwei Sätzen jeglicher zuvor genannter Erfolg durch Aids in Frage gestellt; ein Vorgehen, das unbedingt zu kritisieren ist: Das komplexe und für Afrika wichtige Thema HIV/Aids sollte so behandelt werden, dass es nicht gerade an einer Stelle auftaucht, an der Schülerinnen und Schüler vielleicht das erste Mal von einer der afrikanischen Erfolgsstorys gehört haben – und somit regelrecht gleich wieder vor den Kopf gestoßen und demotiviert werden.

Behandelt werden auch einige weitere aktuelle Themen. Das Flüchtlingsthema spart meist die Flüchtlinge als Akteure aus. Jedoch zitiert ein Buch Bartholomäus Grill mit dem Hinweis, dass Überweisungen von Migranten in die eigenen Länder 2001 die Entwicklungshilfe des Nordens um 20 Prozent übertroffen hätten (Cornelsen, Forum Geschichte 4, Baden-Württemberg, 2007, S. 273). Dasselbe Buch bringt einen Text des äthiopischen Politologen Belachew Gebrewold, der zum Thema Bürgerkriege am Beispiel des Krieges im Ostkongo prägnant die verschiedenen Akteure, ihre Interessen und deren Entwicklung skizziert (S. 277).

In einem anderen Buch wird von Frauen berichtet, die in Malawi Kreditclubs gründen und so für die finanziellen Mittel für eigene Projekte sorgen. Solche Kreditclubs von Frauen gibt es in Afrika seit langem. Thema des Kapitels ist aber nicht „Sparclubs von Frauen in Afrika“, sondern „Entwicklungspolitik“, und der Grund, warum diese Frauen Kreditclubs gründen, ist ein Entwicklungshilfeprojekt; in den Vordergrund gestellt wird daher hier ihre Verpflichtung, Sparclubs zu gründen, und nicht ihre persönlichen Entscheidungen.

Um die Betrachtung der trotz allem eher positiven Ausnahmen abzuschließen, sei im Folgenden noch eine Ausführung zu den Herero erwähnt. Unter der Überschrift „Erinnerung und Identität“ heißt es im Autorentext des Geschichtsbuchs:

„Die Überlebenden ‚entdecken‘ ihre Geschichte neu. So erinnern sich die Nachkommen der während des Kolonialkriegs gefallenen Menschen an ihre Vorfahren: Sie markieren deren Gräber und die ihrer ‚chiefs‘ sowie die Orte, an denen Gefechte stattgefunden haben. Mit diesen Totenfeiern (...) [wird] auch das Land symbolisch wieder in Besitz genommen.“ (Schroedel, Zeit für Geschichte 3, 2006, S. 214.)

Ein Foto zeigt fast verhungerte Herero nach dem Aufstand, aber keines die geschilderten Zeremonien. Der Text jedoch ist eine der wenigen Passagen in den untersuchten Schulbüchern, in denen Afrikanerinnen bzw. Afrikaner als – nachvollziehbar und bewusst – Handelnde auftreten.

Natürlich können Menschen auch ohne Sinn und Verstand handeln, sind dann aber weniger Akteure als Spielball ihrer Natur. Allerdings ist zu prüfen, ob eine solche Diagnose im Einzelnen stimmt; wenn es um europäische Diagnosen bzw. Zuschreibungen dieser Art für Afrika geht, sagen diese erfahrungsgemäß meist mehr über Europa aus als über Afrika. Einzig als Spielball ihrer Natur, nie als ernstzunehmende Akteure werden Afrikanerinnen und Afrikaner gleich in mehreren Büchern dargestellt, in denen sie den Schülerinnen und Schülern lediglich als Täter in irrationalen „ethnischen Konflikten“ oder gar in „Stammeskämpfen“ begegnen. In einem weiteren Buch treten sie in Erscheinung als die zu stark wachsende Bevölkerung, die in die Städte strömt, oder als Mitglieder korrupter Regierungen – die Schülerinnen und Schüler sehen sich in solcherlei Büchern also oftmals ausschließlich mit Stereotypen konfrontiert.

Wird die afrikanische Seite in diesen Beispielen eher als irrational bis brutal handelnd dargestellt, so wird sie in anderen Beispielen als passives Opfer gezeigt. Dieses Bild kommt jedoch seltener vor, etwa wenn „Naturvölker“ alleine durch den Kontakt zu Industriegesellschaften (nicht etwa durch Verdrängung, Gewalt etc.) bedroht sind (Buchner, Das waren Zeiten 1, 2006; allerdings wird dort auch angemerkt, dass sie sich Herausforderungen stellen). Oder wenn ausgemalt wird, „wie chancenlos die Menschen in den Entwicklungsländern der Armut ausgesetzt“ sind (Cornelsen, Entdecken und Verstehen 4, 2006, S. 167). Letzteres Beispiel dürfte auf Schülerinnen und Schüler außerordentlich demotivierend wirken, sich überhaupt weiter mit dem Text zu befassen, da sie vermutlich die Situation Afrikas als Ganzes als „chancenlos“ bewerten.

Es erstaunt nicht, dass nun die drei Bücher, die auf Afrikanerinnen bzw. Afrikaner als Handelnde komplett verzichten, gleichzeitig diejenigen sind, die auf afrikanische Perspektiven und Namen völlig oder fast völlig verzichten, selbst in umfangreicheren Kapiteln (bei einem dieser drei Bücher handelt es sich um eines der sieben untersuchten Bücher von Klett, zwei gehören zu den drei untersuchten von Oldenbourg).

Insgesamt fällt das Ergebnis der vorliegenden Studie in der Kategorie „Afrikanische Personen als Handelnde?“ überaus negativ aus. Im Querschnitt ist Schülerinnen und Schülern die Begegnung mit afrikanischen Akteuren in den untersuchten Büchern kaum möglich. Erstaunlicherweise ist vielleicht gerade Lumumbas Rede mit ihren klaren Worten, Informationen und mit dem klaren Ausdruck von Vorstellungen und Gefühlen einer der wenigen Momente, in denen die Begegnung gelingen könnte und Schüler motiviert werden könnten, sich weitergehend mit dem Thema Afrika zu befassen.

3.5 „Afrika“ konkret

Der afrikanische Kontinent wird oft undifferenziert gesehen. Besonders die Kapitel über aktuelle Themen wie „Entwicklungsländer“ und ähnlich schon verallgemeinernd angelegte Ideen verstärken diese Darstellungsweise in den meisten Fällen, indem sie Afrika noch mit anderen Weltregionen vermischen. In welchem Maße kommen also in den Schulbüchern konkrete afrikanische Länder und Gesellschaften („Völker“) vor und welche?

Im Hinblick auf die Themenschwerpunkte ist es verständlich, dass das koloniale Deutsch-Südwestafrika mit Abstand am häufigsten vorkommt, nämlich in der Hälfte der Bücher, direkt gefolgt von Kongo (Belgisch-Kongo, direkt nach der Unabhängigkeit und aktuell). Danach folgen mit Abstand die anderen deutschen Kolonien (immer ohne Hinweis auf Ruanda-Urundi), über die die untersuchten Geschichtsbücher jedoch wenig berichten, und Ghana, gefolgt von Südafrika, das in den Geschichtsbüchern wiederum etwas mehr

Beachtung findet, dann Ruanda, danach Sudan. Angola und Mosambik werden mehrfach mehr benannt als behandelt, und Nigeria, Senegal, Tschad und Simbabwe tauchen jeweils drei- bis viermal auf. Ein Dutzend weiterer Länder kommen in ein oder zwei Büchern vor, doch auch dort nur in Ausnahmebeispielen, wie dem obenerwähnten Artikel über Botswana, etwas ausführlicher.

Die Wahrscheinlichkeit ist groß, dass Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit der Kolonialzeit ausschließlich über die Siedlerkolonie Deutsch-Südwestafrika etwas Konkretes lernen. Die DR Kongo und der Sudan werden für viele die Länder des heutigen Afrika sein, über die sie etwas erfahren. Allerdings kommen in den Lehrwerken insgesamt etwa vierzig verschiedene koloniale bzw. vor allem postkoloniale afrikanische Ländernamen vor, im Schnitt gut fünf verschiedene pro Buch, und sicherlich können die Lehrkräfte oft auch die bloße Nennung eines Ländernamens als Aufhänger für eine Internetrecherche oder ähnliche Aufgaben nutzen.

Die oft aufschlussreichen Umbenennungen afrikanischer Länder im Zuge der Erlangung der formalen Unabhängigkeit und danach werden in keinem der Bücher thematisiert. Allenfalls werden sie in Ausnahmefällen erwähnt, ein einziges Buch führt knapp vier Beispiele auf.

Vergleichsweise zurückhaltend sind die Werke bei afrikanischen Kulturen, Gesellschaften, Bevölkerungsgruppen, Sprachgruppen, „Völkern“ o.Ä. Das ist umso erstaunlicher, als noch zu sehen sein wird, mit welcher Selbstverständlichkeit die Mehrzahl von ihnen Afrika als voll von „Ethnien“ oder gar „Stämmen“ darstellt, die zudem für viele Probleme verantwortlich stünden. Die Bücher sprechen also, wenn es um Afrika geht, viel von sogenannten Ethnien und Stämmen, aber konkret bekannt sind davon offensichtlich den allermeisten keine, eine exemplarische Konkretisierung der Vorstellung wird somit auch den Schülerinnen und Schülern nicht geboten. Der knappe Befund: Den Themenschwerpunkten entsprechend kommen Herero und Nama jeweils etwa in der Hälfte der Bücher vor. Zwei Bücher erwähnen außerdem „die Ovambo“, zwei „die Aschanti“ und eines „die Fulbe“, allerdings ohne sich mit ihnen zu beschäftigen. In einer Quelle in einem der Oberstufenwerke werden zudem Yoruba, Ibo und Hausa-Fulani aufgezählt.

Ansonsten sind für afrikanische Gesellschaften sogar noch die abwertenden Kolonialtermini „Buschmänner“ (Westermann), „Buschleute“ (Buchner), „Hottentotten“ (Oldenbourg) sowie der sich auf die Körpergröße beziehende Kolonialbegriff „Pygmäen“ – alle ohne Anführungszeichen (!) und ohne Erklärung – in je einem Schulbuch zu finden. Bei „Hottentotten“ wurde die Version von Westermann noch nicht mitgezählt, wo in Klammern hinter „Nama“ „von den Deutschen auch Hottentotten genannt“ steht, ohne Anführungszeichen und ohne dass auf eine Problematik des Begriffs hingedeutet würde (Horizonte II, 2006, S. 275). Am erstaunlichsten sind sicher die drei erstgenannten Beispiele, deren Präsenz im Erscheinungsdatum der konsultierten Fachliteratur begründet liegen könnte bzw. darin, dass Passagen aus alten Schulbüchern übernommen wurden. Eine Überprüfung anhand neuerer Fachliteratur hätte den Verlagen gezeigt, dass die Begriffe sich geändert haben.

Begriffe sorgsam zu wählen ist aus vielen Gründen wichtig. Doch einen unmittelbaren (Um-)Lerneffekt hat das alleine noch kaum. Deshalb geht Cornelsen, wie die Vorstudie von 2001 ergab, in einem seiner Lehrwerke schon seit langem konstruktiver mit den Kolonialbegriffen um. Aktuelles Beispiel:

„Dieser Rassismus schlug sich auch in beleidigenden Bezeichnungen für die einheimische Bevölkerung als ‚Wilde‘ oder ‚Kaffern‘* nieder. Die Nama im deutschen Kolonialgebiet z.B. wurden abfällig als Hottentotten* bezeichnet.“

Die Begriffe mit Sternchen werden am Rand erklärt. Bei „Hottentotten“ steht:

„Von den niederländischen Buren in Südafrika eingeführter Name für die afrikanische Volksgruppe Khoi-Khoi („Menschen der Menschen“), zu der auch die Nama zählen.“

Das Wort aus der Kolonistensprache Afrikaans bedeutet ‚Stammler, Stotterer‘.“
(Cornelsen, Entdecken und Verstehen 3, Realschulen Baden-Württemberg, 2007, S. 57; fast ebenso in der Ausgabe für Nordrhein-Westfalen, 2006, S. 159.)

Daneben führt ein Buch von Schroedel an, dass die Nama „früher auch abwertend als Hottentotten bezeichnet wurden“; mitunter kann bereits ein Wort („abwertend“) den Zweck erfüllen, die Leserinnen und Leser, die von all dem noch nichts wissen, stutzen zu lassen.

Leider konstruieren die beiden oben gelobten Ausgaben des Lehrwerks von Cornelsen einen „Edlen Wilden“, wenn sie von den Herero u.a. in Deutsch-Südwestafrika schwärmen: sie seien „stolze, freiheitsliebende Völker“ (Ausgabe NRW, S. 160) bzw. „stolze, freiheitsliebende Stämme“ (BW, S. 58) gewesen. Das Adjektiv „stolz“ zur Beschreibung der Herero findet sich noch in einem weiteren Schulbuch, und dort findet sich darüber hinaus „selbstbewusst“ (Klett), was zwar genauso wenig belegt wird, aber zumindest nicht das Bild des „Edlen Wilden“ bedient. Andere (unbelegte und stereotype) Zuschreibungen für Bevölkerungsgruppen kommen nicht vor. Aus den heutigen Geschichtsbüchern ganz und gar verschwunden sind offen negative Zuschreibungen. Wie mitunter implizit durch traditionelle europäische Darstellungsmuster dennoch negativ gewertet wird, zeigt besonders der nächste Abschnitt, der der Wahl der Begriffe über die Bezeichnungen für afrikanische Kulturen hinaus nachgeht.

3.6 Die Terminologie

Als Teil der kolonialen Rechtfertigungsstrategie bauten die Ideologen nicht nur das Rassenkonzept aus, sondern darüber hinaus wurden für Afrika systematisch andere Termini ausgewählt, manchmal sogar erfunden, als für Europa. Bisher ist dieses Erkenntnis nicht von den modernen (Afrika-)Wissenschaften in das Bewusstsein der breiteren Bevölkerung vorgedrungen, selbst in das der meisten Intellektuellen nicht. Deshalb zu Beginn einige Grundlagen:

Dem Stand der Wissenschaft entspricht – um ein besonders verbreitetes Beispiel herauszugreifen –, dass es in Afrika weder „Stämme“ gab noch gibt. Vielmehr waren afrikanische Gesellschaften immer durchlässig, konnten sich etwa durch die Zugehörigkeit zu Herrschaftsbereichen, gemeinsame Sprache o.Ä. definieren und veränderten sich ständig. Der inhaltlich deshalb falsche Begriff „Stämme“ ist außerdem, wie viele andere, negativ konnotiert (mit „primitiv“) und wird für Europa nur im Zusammenhang mit lange vergangenen Epochen benutzt. Hinzu kommt, dass der Terminus völlig unterschiedliche Gesellschaften homogenisiert, wie etwa die Ogoni aus dem christlichen Südnigeria mit ca. 800.000 Menschen heute und die muslimischen Haussa mit ca. 80 Mio. Menschen, die monarchisch organisiert waren und eine Blütezeit erlebten, die vierhundert Jahre währte (Arndt in Poenicke 2003, S. 34). Paola Ivanov fasst wesentliche Hinweise zusammen:

„Der Begriff ‚Stamm‘ entsprang der irrigen evolutionistischen Vorstellung einer gesetzmäßigen Entwicklung menschlicher Organisationsformen von Familien zu ‚Sippen‘ oder Klans, von Klans zu ‚Stämmen‘ und ‚Stammeskonföderationen‘ und von diesen schließlich zum Staat, wobei eine wertende Entgegensetzung (...) impliziert war. Dass sich auch nicht-staatlich organisierte Gesellschaften auf komplexe politische Strukturen (nicht nur verwandtschaftliche!) gründen, wurde dabei übersehen. Der Stammesbegriff ist aber nicht nur abwertend, sondern schlichtweg falsch und eine Projektion europäischer Nationalvorstellungen aus dem 19. Jahrhundert auf nicht-europäische Strukturen. Er impliziert weiterhin, dass diese ‚ursprünglichen Gebilde‘ sich durch eigene Sprache, Kultur und ein abgeschlossenes Territorium voneinander abgrenz(t)en, was ebenfalls nicht zutrifft.“ (In Poenicke 2003, S. 36.)

Besonders in der Geschichtswissenschaft sind diese Hintergründe in den letzten zwanzig Jahren immer wieder dargelegt worden (Harding, Arndt etc.). Es gibt keinen sachlichen

Grund, wenn es um Afrika geht, weiterhin wissenschaftlich unzutreffende und unaufgeklärte Begriffe zu benutzen, wenn wir die Terminologie zu Europa ständig diskutieren und anpassen. Im gewählten Beispiel wären „Gesellschaft“, „Kultur“, „Bevölkerung“ oder „Bevölkerungsgruppe“ zutreffende und wertneutrale Termini. Meist reicht einfach „Herero“, „Nama“, „Yoruba“ – wie „Bayern“, „Dänen“, „Schotten“, ohne Zusatz.

Afrikanerinnen und Afrikaner waren lange von denselben Massenmedien und Schulbüchern geprägt wie Europäerinnen und Europäer, sind es vielfach bis heute. Dass sie z.B. in europäischen Sprachen von ihrem „Stamm“ sprechen (wie sie es in keiner afrikanischen Sprache tun), sogenannten Tribalismus nicht als gezielte Instrumentalisierung realer oder vermeintlicher kultureller Unterschiede erkennen, sondern für ein „natürliches“ und typisch afrikanisches Problem halten oder die eigene Muttersprache abschätzig als „Dialekt“ bezeichnen, bedeutet keine Absolution, sondern illustriert im Gegenteil, wie wenig oft auf allen Seiten die koloniale Prägung bis heute überwunden wurde.¹⁷

Und selbst aus neueren afrikanischen wie europäischen Fachpublikationen sind Termini wie „Stämme“ nicht völlig verschwunden, wie beispielsweise ein Text von Horst Gründer von 2004 in einem der Schulbücher illustriert, der daneben „das eingeborene ‚Kapital‘“ bereithält (Schöningh, Zeiten und Menschen 1, 2007, S. 552). Diese Termini stimmen mit einigen Grundeinstellungen des Historikers überein, dessen Arbeiten dennoch eine Bereicherung für ein Schulbuch sein können; in all diesen Fällen ist der goldene Weg die kritische Reflexion der Terminologie, ob am Textrand oder in einem eigenen Abschnitt.

Weder „Stämme“ noch andere Termini, die in den Schulbüchern vorkommen, können im Rahmen dieser Analyse mehr als einführend thematisiert werden. Doch die Ergebnisse einiger Fachdiskussionen wesentlicher traditioneller Afrikatermini finden sich in der eingangs kurz vorgestellten Broschüre „Afrika realistisch darstellen“ der Konrad-Adenauer-Stiftung (Poenicke 2003, S. 15–56).¹⁸ Umfassender ist das Nachschlagewerk „Afrika und die deutsche Sprache“ (Arndt/Hornscheidt, 2004).

Welche Termini finden sich also in den aktuellen Schulbüchern? Zwei Drittel aller Bücher sprechen im Zusammenhang mit Afrika von „Stämmen“, und außer für Buchner gilt diese Beobachtung für alle Verlage. Definiert oder begründet wird der für das zeitgenössische Europa unübliche Begriff nicht. In vier Fällen benutzen ihn die Bücher synonym mit „Volk“, einmal mit „Bevölkerungsgruppe“. Dass der Verwendung des Begriffs eine überlegte Wahl zugrunde läge, ist folglich nicht festzustellen. Die Kombinationen, in denen er vorkommt, sind vielfältig; bei der nun folgenden Liste könnte die Leserin, der Leser einfach aus allen Variationen „Stamm“ weglassen und am Schluss entscheiden: Fehlt eine Information? Die Variationen lauten: „Stammesführer“, „Stammesfürsten“, „der afrikanische Stammesfürst der Nama“, „afrikanische Stammesvertreter“, „einheimischer Stammeschef“, „zweilichtiger Stammeschef“, „Häuptlinge afrikanischer Stämme“, „Stammestraktionen“, „Stammesgegensätze“, „Stammesrivalitäten“, „verfeindete Stämme und Clans“, „seit langem verfeindete Stämme“, „Stammesfehden“, „Stammeskämpfe“, „Stammesvermögen“, „Stammesland“, „Stammesgebiete“, „Stammesverhältnisse“ (betr. Grenzen) und „Stammesstrukturen“.

Zwei Bücher bringen je eine kritische Quelle zum Thema, vertun aber die Chance, sie zu nutzen, weil die Autoren sich der Bedeutung der Quelle gar nicht bewusst sind. In dem einen Fall handelt es sich um die bereits angesprochene kurze Passage des nigerianischen Historikers Jacob Ajayi von 1977: „Die Grenzen der früheren Reiche unterlagen häufigen und raschen Änderungen. Im Hin und Her der Geschichte war nichts von Dauer.“ (Klett, zeitreise 2, 2007, S. 147.) In dem anderen Fall wird der in Kenia geborene Politikwissenschaftler Ali A. Mazrui ausführlicher zitiert, und die für diesen Zusammenhang entscheidende Passage lautet:

„Die Europäer zerstörten die afrikanischen Einrichtungen für die Ausübung von Autorität und Regierungsgewalt; sie hinterließen eine tiefe politische Leere. (...) Die

Europäer unterschieden in den Kolonien einen so genannten ‚Stamm‘ vom anderen, während sie gleichzeitig die Stämme zwangen, in neuen staatlichen Grenzen zu leben.“ (Klett, Geschichte und Geschehen 3, Hessen 2007, S. 241.)

Die jeweils folgenden Aufgaben gehen in keinem der beiden Fälle darauf ein, dass das Konzept der „Stämme“ hier nebenbei dekonstruiert wird, und es sind zudem beides Bücher, die den Terminus „Stämme“ selbst ungetrübt weiterbenutzen.

Ein geringer Teil der Bücher spricht von „Ethnien“, auch in einigen entsprechenden Kombinationen. In einem Buch scheint mit dem Thema gleichzeitig die Autorin bzw. der Autor zu wechseln, denn ist das eine Kapitel noch voll von „Stämmen“ und entsprechenden Kombinationen, gibt es im anderen „ethnisch begründete Konflikte zwischen verschiedenen Volksgruppen“, auch für dieselbe historische Epoche (Cornelsen, Geschichte plus, Berlin, 2007, z.B. S. 40/287). Ist der aufgeklärter klingende Terminus „Ethnie“ eine zu empfehlende Alternative? In der Fachgruppe (s. Poenicke 2003) gingen die Auffassungen auseinander, besonders zwischen Fachjournalismus und -wissenschaften. Einig war man sich, dass auch „Ethnie“ keine objektive Kategorie darstellt und dennoch durch die Kolonisation eine Art Realität geschaffen worden ist. Diese Realität aber als „Ethnie“ zu bezeichnen und damit letztlich Aspekte aus den „Stämmen“ wiederaufzunehmen wurde von wissenschaftlicher Seite weitgehend abgelehnt:

„Heute gibt es in Afrika keine Ethnien oder ethnischen Gruppen, wohl aber Gesellschaften, die Teil der Bevölkerung eines Staates sind und eigene Traditionen pflegen, auch das Bewusstsein der Zusammengehörigkeit über einen (fernen) Gründerahn. Ethnische Gruppen im politischen Sinne können entstehen, auch in Afrika, wenn das Zusammengehörigkeitsbewusstsein politisch manipuliert und zur zentralen und exklusiven Charakteristik der eigenen Gruppe aufgebaut wird (...). Beispiel ‚Hutu‘ oder ‚Tutsi‘: diese Bezeichnungen besagten vor der Kolonialzeit vor allem soziale und politische Unterschiede, heute werden sie von den Betroffenen als Bezeichnungen für unterschiedliche Völker oder gar ‚Rassen‘ genutzt.“ (Harding in Poenicke 2003, S. 39.)

Gegen den Terminus „Ethnie“ spricht zudem wieder, dass er meist nur für nichtwestliche Gesellschaften benutzt wird, was keine sachlichen Gründe zu haben scheint, sondern ideologische.

Was erstaunt, wenn es um Bezeichnungen für Afrikanerinnen und Afrikaner geht, ist die unbeirrte Benutzung des Begriffs „Eingeborene“ in sieben Büchern bei vier Verlagen (Diesterweg, Klett, Oldenbourg, Westermann). Die Konnotationen sowie die allenfalls spaßhafte, nämlich ebensolche Konnotationen nutzende Verwendung des Begriffs im europäischen Kontext erübrigen eine weitere Analyse. Eines der übrigen untersuchten Bücher hat hier und anderswo offenbar keine Schwierigkeiten, alternative Begriffe zu verwenden: „Afrikaner“, „Völker“, „afrikanische Bevölkerung“, „afrikanische Bevölkerung Namibias“ etc. (Schroedel, Geschichte konkret 3, 2006).

Ein klassischer Kolonialterminus, den ein Drittel der Schulbücher weiterhin pflegt, ist „Häuptling“ (auch „Oberhäuptling“, „Unterhäuptling“). Damit stellen sich vor allem zwei Probleme: Zum einen ist der Terminus negativ konnotiert:

„Bittet man Personen europäischer Herkunft, die Augen zu schließen, um sich einen ‚Häuptling‘ vorzustellen, sehen die meisten einen wenig bekleideten, wild geschmückten und bemalten Herrscher. (...) Häuptlinge in Afrika werden oft mit Brutalität, Willkür und Ungebildetsein assoziiert.“ (Arndt in Poenicke 2003, S. 46.)

Zum anderen wird Homogenität unterstellt, denn wenn „alle nicht-staatlichen Herrscher als ‚Häuptlinge‘ bezeichnet werden, dann müssen sich die so bezeichneten Gesellschaften auch strukturell ähneln.“ (Ebd.)

In einem Interview von 1990, das als Quelle benutzt wird, spricht auch die tageszeitung den Herero-Chief Riruako im Interview als „Häuptling“ an, erst später als

„Herero-Führer“. Im Verlauf des Interviews heißt es in Riruakos eigenen Ausführungen dann selbst „Häuptling Maharero“ (Schöningh, Zeiten und Menschen 1, Oberstufe, 2007, S. 546 f.). Und in einem historischen Text eines Oberhaupts der Herero, Daniel Karikos, heißt es an der in einem Schulbuch zitierten Stelle ebenfalls „Häuptling“ (Cornelsen, Entdecken und Verstehen 3, Baden-Württemberg, 2007, S. 58). Zu beiden Fällen ist erstens zu sagen, dass nur eine Überprüfung der Originalquellen Auskunft darüber geben kann, was die beiden jeweils wirklich gesagt haben. Im Englischen (das Riruako vermutlich benutzt hat) gibt es nur chief (dt. oft *chief* oder Chief) oder tribal chief (dt. meist mit „Stammeshäuptling“ übersetzt). Auch ist zu berücksichtigen, dass erfahrungsgemäß Übersetzer beim Thema Afrika oft in Klischees verfallen, so dass es passiert, dass sie selbst aus sorgsam gewählten Termini in der einen in der anderen Sprache doch wieder die stereotypen europäischen Afrika-Termini machen. Zweitens ist es bei Kariko möglich, dass er den Text direkt in deutscher Sprache verfasst und dabei die Termini benutzt hat, die er gerade eben von den Deutschen gelernt hatte. Es wäre also interessant für die Schülerinnen und Schüler, mehr über die Quelle und ihren Kontext zu erfahren.

In zwei Büchern benutzen Witbooi und von Trotha einen anderen Terminus in den zitierten Quellen, leider wieder ohne dass die Schulbuchautoren darauf eingehen würden. Der Nama spricht von „roten Kapitänen“, der Deutsche von „Kapitänen“ (und der weitgehend unbekannte Autor, der von Trotha 1988 zitiert, setzt eine Klammer dahinter mit „Häuptlinge“ ohne Anführungszeichen; Schöningh, Zeiten und Menschen 1, 2007, S. 541).

Mit dem Terminus „Chief“ verwendet das terminologisch durchgehend vorbildliche, dabei sehr selbstverständlich formulierende Buch von Schroedel, Geschichte konkret 3 (2006), einen alternativen Ausdruck, der sich in den Afrikawissenschaften schon seit längerem durchsetzt (nur Zeit für Geschichte 3, 2006, desselben Verlages verwendet den Terminus außerdem). Obwohl auch gegen ihn Gründe sprechen können¹⁹, hat „Chief“ nicht zuletzt den Vorteil, für Deutsche konnotationsarm zu sein.

Interessant ist die genau überlegte, kreative Lösung bei Buchner (Das waren Zeiten 3, Niedersachsen, 2006). Dort werden Titel vermieden, der Name steht im Vordergrund, und es wird konkret benannt, was jene Persönlichkeit tat oder welche Rolle sie spielte, also z.B. „Samuel Maherero, der die Herero regierte“ (S. 179), „Unter Maherero hatte 1904 der Aufstand (...) begonnen.“ (S. 181.) Die Lösung ist vor allem deshalb so elegant, weil europäische Titel wie König, Fürst etc., die auch vorkommen in den Schulbüchern, inhaltlich meist in wesentlichen Punkten unzutreffend sind. Deshalb sollten möglichst Eigenbezeichnungen (wie Oba, Mwami, Mogho Naba) übernommen und kurz erklärt werden, notfalls nur mit dem Begriff „Oberhaupt“.

Der implizit abwertende Klassiker „Dialekte“ für afrikanische Sprachen kommt nur noch in einem Buch vor. Ebenfalls in einem Geschichtsbuch sind noch „Naturvölker“ zu finden.²⁰ Das Rassenkonzept halten zwei der Bücher weiterhin aufrecht, d.h. „Rasse“ und „weiße Rasse“ werden im Autorentext ohne Anführungszeichen benutzt.

Ein anderer Klassiker ist weiter verbreitet, in einem knappen Drittel der Bücher, nämlich die ersten Reisen von Europäern nach Amerika und Afrika als „Entdeckungen“ zu bezeichnen, und zwar ohne Anführungszeichen oder sonstigen Hinweis darauf, dass der Begriff nur aus europäischer Perspektive zutrifft und es sich ansonsten bei den „entdeckten“ Gebieten um seit Jahrtausenden von Menschen bewohnte oder ihnen zumindest bekannte Gebiete handelte. Ganz selbstverständlich setzt die Anführungszeichen das o.g. terminologisch vorbildliche Buch von Schroedel (2006). Eine völlig misslungene Formulierung, die zu kommentieren sich erübrigt, liefert in diesem Zusammenhang Cornelsen: „Seit Beginn des 19. Jahrhunderts brachten Forschungsreisende etwas Licht in den ‚dunklen Kontinent‘.“ (Forum Geschichte 3, Bayern, 2006, S. 150.)

Mit einem bestimmten historischen Terminus und seinen Variationen wird unterschiedlich umgegangen: Es handelt sich um den Bereich der sogenannten

Schutzverträge, Schutzgebiete, Schutztruppen, Schutzherrschaft etc. Zwei Bücher stellen das „so genannt“ voran. Einige andere gehen mit den Begriffen unkritisch um, indem sie sie weder kennzeichnen noch im Text erläutern, dass hier lediglich deutsche Herrschaft etabliert und dann mit vielfältigen Mitteln, vor allem auch mit Gewalt, gefestigt wurde.

Fünf der Schulbücher verwenden den Terminus „Reservat“, und vier davon meinen damit die Konzentrationslager, wie sie schon damals hießen, in denen viele Herero nach dem Aufstand in Deutsch-Südwestafrika zu Tode kamen. Zum einen ist zwar zu erahnen, warum die Bücher vor dem historisch hier in jeder Hinsicht korrekten Terminus zurückschrecken, aber diese stillschweigende Vorgehensweise erscheint unangemessen. Zum anderen hat sich aber – speziell durch die Indianerbewegungen in Nordamerika – durchgesetzt, in Hinsicht auf Menschen, zur Unterscheidung von den Tierreservaten, von „Reservations“ („reservations“) zu sprechen. Das o.g. Buch von Schroedel (2006) benutzt den Begriff „Konzentrationslager“ jedoch selbstverständlich und mehrfach und merkt auch an, dass 1905 Reichskanzler von Bülow selbst ihn einführte (S. 57). Es ist auch das einzige Buch, das Fotos aus zwei Konzentrationslagern in Deutsch-Südwestafrika beifügt. In einer Ausgabe von 2005 (Hessen) wird zudem klar, dass das Werk, wo passend (nämlich die Zeit vor dem Aufstand betreffend), als einziges den Begriff „Reservation“ verwendet (s. dort, S. 128).

Im Zusammenhang mit aktuellen Themen ist positiv zu vermerken, dass „Dritte Welt“, „Entwicklungsländer“ und ähnliche Termini bereits von etlichen Geschichtsbüchern als durchaus problematisch wahrgenommen werden. Sie werden oft in Anführungszeichen gesetzt, ein „so genannt“ wird vorangestellt, es sind Definitionen zu finden, und in zwei Fällen werden die Begriffe sogar diskutiert.

Eines der Bücher hebt in dem Zusammenhang hervor, dass Termini wie „Entwicklungsländer“ und „unterentwickelte Länder“ die Sicht der Industrieländer spiegeln, welche Entwicklung allgemein an der eigenen Entwicklung messen. Ein anderes merkt an, dass „Mutterländer“ eine europäische Bezeichnung ist. Beides sind Ansätze kritischer Selbstreflexion, der ein eigener Abschnitt gewidmet ist. Wie bereits zu sehen war, ist „Entdecken und Verstehen“ das einzige Lehrwerk, das Selbstreflexion im Hinblick auf die Terminologie zumindest in Ansätzen systematisch anbietet.

Mitunter wird gegen Europa moralisiert (z.B. „geldgierige europäische Händler“) oder beim Lob Afrikas übertrieben (z.B. Stichworte wie „prachtvoll“, „reich“, „Glanz“ und „mächtig“ zu Afrikas Vergangenheit, ohne Hinzufügung weiterer Informationen). Beides passiert zwar nicht häufig, aber wo es geschieht, ist vermutlich gerade bei älteren Schülerinnen und Schülern die Chance groß, dass sie ein Fehlen von Begründungen für solcherlei Verurteilungen Europas oder ungewohnte Zuschreibungen für Afrika bemerken.

Insgesamt ist der Fall selten, dass für ein Kapitel beides zutrifft: dass einerseits gut recherchiert wurde, das Kapitel also tatsächlich auf Wissen und auch Kenntnis neuerer Fachpublikationen basiert, und andererseits unaufgeklärte Begriffe benutzt würden. Andersherum scheint sich mangelndes Wissen oft hinter den üblichen Stereotypen der Afrikadarstellung zu verbergen, wie die Themenanalyse noch zeigen wird.

3.7 Die Bebilderung

Die Kombination von überwiegend Fotos, einigen Karikaturen (meist zur Kolonialzeit), Afrika- und Weltkarten sowie Schaubildern ähnelt sich sehr in den meisten Büchern. Etliche identische Fotos scheinen zudem verlagsunabhängig zur Grundausrüstung bestimmter Themen zu gehören, etwa jenes mit einer Gruppe fast verhungerten Herero zum Thema Deutsch-Südwestafrika oder der tanzende Nkrumah mit der Herzogin von Kent zum Thema Dekolonisation. Andere Fotos sind nicht identisch, bilden aber inhaltlich Konstanten (z.B. Flüchtlinge).

Traditionelle Extreme sind insofern keine mehr zu finden, als etwa Phänomene wie die berüchtigten „Ethnopornos“ (selektive Zurschaustellung nackter Afrikanerinnen, bes. in etwas älteren Geographiebüchern) und Hungerbilder (lange in der Werbung der Hilfsorganisationen kritisiert), mit je einer Ausnahme, quasi Geschichte sind, was schon die Vorstudie von 2001 vermuten ließ.

Allerdings drucken drei Geschichtsbücher ein Foto aus der Kolonialzeit ab, das zwar von der Aussage her angemessen erscheint, aber sehr schockierend wirken kann; es zeigt drei kongolesische Opfer der Amputationen, mit denen Leopold II. die gesamte Bevölkerung terrorisierte. Dieses Foto wird zudem in allen drei Fällen ganz nebenbei abgedruckt, d.h. an einer beliebigen Stelle im Kapitel Imperialismus oder Kolonialpolitik, zwischen anderen Fotos und Texten zu anderen Themen, und nur die jeweilige Bildunterschrift verrät etwas über den Kontext (z.B.: „In Belgisch-Kongo mussten Afrikaner als Steuer Kautschuk sammeln. Wer zu wenig sammelte, wurde bestraft (1907).“; Diesterweg, Expedition Geschichte 4, 2006, S. 22). Hier könnte der Verdacht aufkommen, dass ein Foto lediglich als Blickfang benutzt wird. Hätten Autorinnen und Autoren der drei Bücher sich Gedanken darüber gemacht, ob sie ein Foto europäischer Folteropfer ebenso einsetzen würden, hätten sie die jeweilige Seite vermutlich anders gestaltet. Zwei weitere Bücher drucken das o.g. Standardfoto mit der Gruppe fast verhungertes Herero ebenfalls nebenbei ab und behandeln den gesamten Völkermord nur per Bildunterschrift und ohne ihn als solchen zu bezeichnen. (Cornelsen, Forum Geschichte 3, 2006, S. 153, und Klett, Geschichte und Geschehen 3, Hessen, 2007, S. 239.)

Dem Thema Imperialismus bzw. Kolonisation entsprechend, gibt es viele andere Fotos erniedrigter Afrikanerinnen und Afrikaner in den Büchern. Dass sie nicht nur der Illustration dienen, sondern in Aufgaben dazu aufgefordert würde, sich bewusst mit diesen Bildern auseinanderzusetzen, ist dabei eher die Ausnahme. Hier vergeben die Autorinnen und Autoren meist die Chance, eigene Gefühle und Einstellungen zur Geschichte, zu Afrikanerinnen und Afrikanern zu reflektieren, etwa wenn historische Bilder Zwangsarbeiterinnen in Ketten zeigen (Postkarte), Afrikaner als „Zugtiere“, die „Züchtigung Eingeborener“ oder ähnliche Szenen.

Gerade im Hinblick auf die dominierenden Fotos erniedrigter Afrikaner und Afrikanerinnen wäre darauf zu achten, einen Ausgleich zu schaffen. Das versäumen die Geschichtsbücher, denn, anders als europäische Porträts, kommen attraktive Porträts afrikanischer Personen oder einfach normales, würdevolles Leben kaum vor, auch auf den Fotos zu aktuellen Themen nicht.

Attraktiv erscheint vielleicht das Foto von „terre des hommes“ eines Kindersoldaten mit dem vieldeutigen Kommentar „Game Boy“. (Klett, zeitreise 2, 2007, S. 33.) Allerdings handelt es sich nicht um ein normales Foto in dem Sinne, dass es normales Leben zeigen würde, auch wenn der Junge wirklich gut aussieht, geradezu sexy, was wohl nicht ganz unbeabsichtigt sein dürfte. Kindersoldaten werden öfter gezeigt und sind ein beliebtes Thema in Medien und Schule. Das Thema ist ohne Zweifel wichtig und bietet sich an, gerade weil im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen desselben Alters gearbeitet wird. Es bleibt bei der Durchsicht der Bilder der Eindruck, dass Kindersoldaten manchmal auch deshalb „genutzt“ werden, weil sie „cool“ sind in ihren Posen und mit ihren Waffen; das Dilemma wäre zu umgehen, indem man im Zweifelsfall auf solche Bilder verzichtet und mit Texten arbeitet, was im Zusammenhang mit diesem Thema nicht geschieht bzw. in o.g. Buch in Form eines reißerisch-voyeuristischen Artikels von UNICEF (ebd.).

Ein historisches Foto, das zur „Standardausstattung“ in den Geschichtsbüchern gehört, stellt ein (kamerunisches) Hochzeitspaar in aufwendiger europäischer Hochzeitskleidung dar. In einer Runde des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung bereits vor einigen Jahren, als das Foto ebenfalls schon abgedruckt wurde, war die einhellige Meinung, dass die Darstellung ungeeignet sei für ein Schulbuch; mit ernsten Gesichtern und steifer

Haltung wirkt das Paar auf europäische Betrachter meist lächerlich. Auch hier fragt sich, welchen Erkenntniswert die Bücher mit dem Abdruck anvisieren. Wieder könnte der Eindruck entstehen, dass ein Foto den Zweck eines Blickfangs erfüllen soll, schon weil die Aufgaben und Fragen dazu wenig ergiebig erscheinen und die Bildunterschriften mehr verallgemeinern, als Informationen über den spezifischen Kontext zu liefern. So haben auch die Texte kaum oder nichts mit der konkreten Veränderung der Gesellschaftsstrukturen zu tun, auch da nicht, wo das Foto neben eines von einer „traditionellen“ Hochzeit gestellt wird. Die Bildunterschriften lauten z.B. „Afrikanische Paare um 1900“, „Ein Paar vom Volk der Ovambo sowie ein Brautpaar, das nach europäischer Sitte heiratete“, „Lehrer in Kamerun nach der Trauung“.

In dem Buch, das den Mann immerhin als kamerunischen Lehrer beschreibt, steht weiter: „Foto 1902. Auch zutiefst private Bereiche wandelten sich unter dem Einfluss europäischer Vorstellungen von Recht, Sitte und Moral.“ (Klett, Geschichte und Geschehen 3, Hessen, 2007, S. 244.) Das zweite Foto daneben zeigt hier den „Häuptling von Balibe mit seinen zwanzig Frauen“, die mit nacktem Oberkörper (s.o. Ausnahme „Ethnopornos“) neben ihm stehen. Manifest ist auf den Fotos die Brautmode; darüber hinausgehende Fragen bleiben offen: Woher wissen wir etwa, ob der Lehrer monogam ist oder bleibt? Ein Oberhaupt lebt zudem meist anders als ein Lehrer. Und Balibe im Kongo (bzw. Ovambo im damaligen Deutsch-Südwestafrika, s.o.) ist nicht Kamerun (welche der über zweihundert Kulturen dort? Stadt oder Land?). Aus diesen Gründen können die Vergleiche kaum etwas über tatsächliche Veränderungen aussagen. Abgesehen davon scheint die Bildunterschrift die Polygamie moralisch bewerten zu wollen („Sitte und Moral“), und zwar, ohne die geringste Information über dieses System zu vermitteln.

Bei den Bildunterschriften sind weitere Fälle auszumachen, die unpräzise kommentieren und zudem stark verallgemeinern. Ein Beispiel ist „*Dorfschule in Ghana*. Noch immer kann ein großer Teil der Menschen in Afrika nicht lesen und schreiben.“ (Klett, zeitreise 2, 2007, S. 157): Hier beginnt der kleine Bildtext sogar recht konkret, verfällt aber, statt genauer zu werden, gleich wieder in den Versuch, mit einem Foto einen ganzen Kontinent zu illustrieren. Der Informationswert bleibt so minimal und geht über meist vertraute Vorstellungen von Afrika, dass es dort allgemein an allem mangle, nicht hinaus. In den Texten dieses Kapitels, „Afrika heute“, wird Bildung nicht weiter thematisiert. So ergeben sich immer wieder Beispiele, die vor Augen führen, wie halbherzig eingestreute Themensplitter oft nur dann nicht kontraproduktiv wirken dürften, wenn Lehrkräfte tatsächlich mit großem Engagement jeden einzelnen aufgreifen und mit zusätzlich recherchiertem Material ergänzen. Je komplexer das Thema, desto weniger erscheint dies machbar.

In einem Fall bekam dasselbe Foto in zwei verschiedenen Lehrwerken desselben Verlags (Oldenbourg) zwei unterschiedliche Bildunterschriften, was den Eindruck von Beliebigkeit erweckt. Das eine Mal wird es Ruanda z.Zt. des Völkermordes 1994 zugeordnet und das andere Mal Ruanda z.Zt. eines dort angeblich 1996 stattfindenden Bürgerkriegs.²¹ Diese Nachlässigkeit deckt sich mit der Beobachtung, dass die Schulbücher auch sonst wenig sorgsam mit diesem sensiblen Thema umgehen.

Eines der Lehrwerke von Oldenbourg bestätigt anhand der aktuellen Bilderwahl, was bereits die Voranalyse ergeben hatte; die Darstellungen gerade dieses Verlags scheinen oft verhaftet in einem letztlich unreflektierten prokolonialen Denken. Eine koloniale Schule, die Betreuung von Kranken (beides Klassiker unter den kolonialen Rechtfertigungsstrategien), die friedlich wirkende Anwerbung von Polizisten in Lomé („deutsche Kolonialbeamte“ in weißer Uniform, „Häuptling“, „Krieger“ und andere „Einheimische“ bilden eine zugleich exotische Szenerie), daneben das Porträt eines milde lächelnden Albert Schweitzer sind hier versammelt (Mosaik A3, 2006, S. 132, 133, 141). Das Bild eines friedlich „zivilisierenden“ Europa lebt wieder auf, und die Leserin, der Leser erfährt nichts darüber, wie es etwa um

Bildung und Gesundheitsversorgung tatsächlich bestellt war in der Kolonialzeit, schon gar nichts darüber, wie diese Bereiche vor Ankunft der Europäer geregelt waren.

Nur wenige Bücher überraschen mit Fotos, die genau so oder ähnlich anderswo nicht zu finden sind, denn in erster Linie variieren sonst Zusammenstellung, Einbettung und Bildkommentar. Drei ungewöhnliche Bilder bringt z.B. *Geschichte plus* (Cornelsen, Berlin, 2007): Kwaku Dua von Asante und sein Hofstaat um 1900, König Prempeh I. von Asante und britische Beamte nach 1920, holländische Gesandte beim König des Kongoreichs im 17. Jahrhundert (S. 34, 288). Die bereits erwähnten und auf andere Weise ungewöhnlichen Bilder in *Geschichte* konkret 3 (Schroedel) von Konzentrationslagern in Deutsch-Südwestafrika, die kein anderes Buch zeigt, sind auch deshalb so eindrucksvoll, weil im Kontrast zu diesem Elend auf der gegenüberliegenden Seite (S. 56) ausgesprochen wohl aussehende Hererofrauen vor 1885 zu sehen sind, also kurz bevor ihr Leben innerhalb weniger Jahre von den Deutschen völlig verändert, wenn nicht zwanzig Jahre später sogar ausgelöscht wurde.

Was fast vollständig fehlt in dieser Bilderwelt, sind afrikanische Perspektiven. Dabei stünde eine Vielfalt an afrikanischen Werken aus dem Bereich der bildenden Kunst zur Auswahl, von den alten Ifebronzen über die berühmten Studio- und Alltagsfotografien bis hin zu politisch aussagestarker Malerei u.v.a.m. Einzig eine Yoruba-Schnitzerei (Buchner) und eine politische Schildermalerei aus Sambia (Schöningh) durchbrechen in 31 Büchern die strikt europäische Bebilderung. Mehr afrikanische Bilder würden sicher helfen, zu überraschen, zu interessieren und Leben in die bildlichen Darstellungen zu bringen, die manchmal entweder wenig anregen oder aber abschrecken dürften. Und gerade über die Kolonialzeit haben sich damals wie heute immer wieder Künstlerinnen und Künstler aus Afrika darstellend geäußert.²²

Besonders historische europäische Fotos, Zeichnungen, Stiche etc. sollten im Schulbuch so behandelt werden, dass auch die Perspektive und der Zweck bzw. das Ziel der Darstellung neben dem Inhalt erschlossen werden. Dies geschieht bisher nur in Ausnahmen. Wenn afrikanische Darstellungen mit aufgenommen würden, bestünde die Chance, Multiperspektivität da einzuführen, wo sie besonders kurzweilig und nachhaltig wäre, denn diese Potentiale haben Bilder. Im Idealfall würden die Bücher Multiperspektivität und Kontexterschließung als grundsätzliche Auswahl- und Bearbeitungsprinzipien für die Bebilderung einführen.

3.8 Findet Selbstreflexion statt?

Gerade eine sinnvolle Beschäftigung mit der eigenen Geschichte (Kolonialismus und seinen Folgen) und mit anderen Kulturen (hier: afrikanischen) setzt die kritische Reflexion eigener Denk- und Handlungsmuster voraus. Verständigung ist außerdem ohne „kulturelle Selbstreflexion“ überhaupt nicht denkbar. Deshalb lautet die Frage auch, ob die Schulbücher Anregungen liefern, sich mit der eigenen Lebensumwelt sowie mit eigenen Gefühlen im Hinblick auf Aspekte auseinanderzusetzen, die für die untersuchten Schulbuchkapitel relevant erscheinen (z.B. Stereotype zu Afrika, Alltagsrassismus, Weltwirtschaftssystem).

Es wurde bereits gesagt, dass einige wenige Bücher kolonial geprägte bzw. eurozentrische Termini kritisch reflektieren. Das seit mehreren Auflagen (vgl. Poenicke 2001, S. 40 f.) in dieser Hinsicht konsequenteste Werk (Cornelsen, Entdecken und Verstehen 3, Baden-Württemberg, 2007, und Nordrhein-Westfalen, 2006) widmet sich hierbei mit einer Doppelseite dem Thema Alltagsrassismus an folgenden Beispielen: Gewalt gegen Migranten und andere Minderheiten, Rassismus im Fußball, „Negerküsse“, „Sarotti-Mohr“ und „Mohrenköpfe“, Tourismus in Afrika. Zur Selbstreflexion regt schon die geschickte Wahl der Themen an, die im privaten Umfeld erworbene Kenntnisse oder auch direkte Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern berühren.

Die Aufgaben dieses Buchs fordern beim Thema Tourismus auf, sich in die europäischen Reisenden und die afrikanischen Souvenirverkäufer auf den Fotos hineinzusetzen. Texte von afrikanischen Autorinnen und Autoren mit entsprechenden Fragen können den Wechsel hin zu afrikanischen Perspektiven ansonsten sicher noch besser anregen. Bei dem Satz „Für die meisten Afrikaner sind die Menschen in Deutschland alle reich: selbst die Armen!“ im Autorentext eines anderen Buchs handelt es sich allerdings um eine Perspektive aus zweiter Hand. Diese Spiegelung aus zweiter Hand könnte zwar tatsächlich den Zweck erfüllen, zur (Selbst-)Reflexion anzuregen. Allerdings überspannt der Abschnitt den Bogen im dann Folgenden derart (in Deutschland: Wohlstand, in Entwicklungsländern: Armut), dass die Jugendlichen nur froh sein werden, in Deutschland zu leben (Klett, *zeitreise* 3, 2006, S. 218). Was Afrikanerinnen und Afrikaner wirklich Europa gegenüber empfinden und denken, findet insgesamt wenig Beachtung in den Schulbüchern und bezieht sich allenfalls auf die Kolonialzeit. Die Chance, den spiegelnden Blick des anderen zur Selbstreflexion zu nutzen, wird insgesamt kaum genutzt, in bildlichen Darstellungen überhaupt nicht.

Nur ein Werk neben dem o.g. von Cornelsen regt etwas ausführlicher dazu an, europäische Einstellungen zu reflektieren, aber eben wieder jene zur Kolonialzeit (Diesterweg, *Expedition Geschichte* 4, 2006, S. 22 f.). In den Beispielen geht es um die grausame Haltung gegenüber Afrikanern (Belgisch-Kongo), das Bild des ewig kindlichen Afrikaners in der alten Werbung u.a. Die Verbindung zu aktuellen Vorstellungen über Afrika wird dabei nicht hergestellt.

Ein Buch druckt aus einem frühen Lurchi-Comic (Salamander) zwei Kannibalenbilder mit Text nach, in denen auch der fette, blutrünstige „Häuptling“ zu Ehren kommt (Westermann, *Horizonte* 9, 2007, S. 218). Der begleitende Text stellt dann nicht nur keine Verbindung zu fortlebenden Darstellungsmustern dar, sondern bremst die Chance zur Reflexion der alten Bilder mit Kommentar und Frage („*Frühe Comics* liefern oft ein einseitiges Bild der *Entwicklungsländer* (...)\", „*Inwiefern* bietet der Comic aus dem Jahr 1955 ein Zerrbild Afrikas?“, S. 219; kursiv v. d. Verf.). Nicht nur frühe Comics und nicht nur Comics bedien(t)en sich der Diffamierung durch Kannibalenbilder. Nichtafrikanische Makrokulturen werden meist anders dargestellt als Afrika. Und die Frage müsste eher lauten, wie und warum wohl 1955 und heute Europäer Afrikaner als Kannibalen darstellen.

In Europas breiter Bevölkerung dürfte weiterhin die Auffassung vorherrschen, die auch ein geringer Teil der analysierten Bücher vertritt, nämlich dass die Kolonisation, wenn sie nicht sogar einen „Gewinn an Humanität“ beschert habe, wie es Oldenbourg noch vor zehn Jahren formulierte (vgl. Poenicke 2001, S. 34 f.), den Afrikanern auf alle Fälle Schulen, Gesundheitsversorgung und Eisenbahnen gebracht habe. Zwar berichtet weiterhin keines der Bücher etwas darüber, wie Vermittlung von Wissen etc. vorher funktionierte, doch in seltenen Fällen passiert es, dass zu dem einen oder anderen Komplex eine Information eingestreut wird, die das stereotype Bild vom Bildung und Gesundheit bringenden Europäer zumindest in Frage stellt, auch ohne diesen Aspekt explizit zu thematisieren. Nur ein Buch liefert zu diesem Aspekt Texte, und zwar zuerst einen kleinen Abschnitt: „Die Entwicklung einer eigenen Industrie wurde (...) ebenso wenig gefördert wie der Aufbau eines modernen Bildungswesens. (...) Schulen besuchten (...) nur wenige Kinder.“ (Klett, *Geschichte und Geschehen* 3, Hessen, 2007, S. 238 f.) Im Weiteren liefert das Buch – und zwar multiperspektivisch – zwei Texte, die sich u.a. mit politischer Organisation beschäftigen: In der ersten Quelle vertritt Wolfgang J. Mommsen die Auffassung, die Kolonisation habe westliche Wertideale, Wissenschaft, Modelle politischer Organisation etc. in die „Peripherie“ gebracht. In der zweiten Quelle legt Ali A. Mazrui dar, dass die Europäer funktionierende afrikanische politische Systeme zerstörten und eine „tiefe politische Leere“ hinterließen (ebd., S. 241). Das Abwägen der jeweiligen Informationen und Argumente in der Klasse wird ergeben, welches Bild vorerst stimmiger erscheint. Diese Diskussion kommt insgesamt viel zu

kurz in den Büchern, die mitunter ihre fertigen Beurteilungen der Kolonisation selber liefern, sei es in den Autorentexten oder durch einseitig gewählte Quellen. (Die Ausgabe von 2005 war noch interessanter, weil dort ein Nigerianer quasi Mommsens „traditionelle“ Position vertrat und der Kenianer Mazrui antwortete, s. dort, S. 222.)

Neben der Frage, ob die Reflexion von Einstellungen und Vorstellungen zu Afrika und vielleicht zur Kolonisation angeregt wird, stellt sich die Frage, ob die eigene Lebensumwelt im weitesten Sinne als Umwelt auch für Afrika (Wirtschaft, Politik etc.) wahrzunehmen ist.

Eine Doppelseite zu „Kolonialwaren“ in einem Buch verweist darauf, dass diese Produkte den Lebensstil in Europa geprägt haben und zugleich Auswirkungen auf die Erzeugerländer hatten und haben – allerdings ohne weiter darauf einzugehen, während alleine die Werbung für Hilfsorganisationen beträchtlichen Platz einnimmt (Klett, zeitreise 2, 2007, S. 158 f.).

Ein anderes Buch ordnet „Hilfe“ etwas anders ein, wenn es, wie schon in älteren Ausgaben (vgl. Poenicke 2001, S. 42), folgende Thesen zur Diskussion stellt:

„- ‚Entwicklungshilfe ist kein Geschenk, sondern eine Wiedergutmachung für altes Unrecht.‘

- ‚Würden die Rohstoffe anständig bezahlt, bräuchte man keine Entwicklungshilfe.‘“ (Cornelsen, Entdecken und Verstehen 3, Nordrhein-Westfalen, 2006, S. 166.)

Zwar werden äußerst wenige Informationen geliefert, um die Thesen diskutieren zu können, aber angesichts des verbreiteten unreflektierten Umgangs mit Entwicklungszusammenarbeit bietet die Diskussion eine Gelegenheit, das Thema als Teil eines Ganzen wahrzunehmen.

Selbst wenn ein Buch zwar die Folgen der Kolonisation sowie des heutigen Welthandelssystems für die „Dritte Welt“ darlegt, hier also gute Voraussetzungen für eine Reflexion im o.g. Sinne schafft, ist der „sich aufopfernde gute Mensch aus Europa“ mitunter dennoch nicht weit („Täglich stellen dort viele hundert Frauen und Männer ihre Arbeitskraft weitgehend kostenlos für eine gute Sache zur Verfügung (...)“; Cornelsen, Entdecken und Verstehen 4, 2006, S. 167). In einem anderen Buch geht es in einer Quelle um die Hoffnung der Afrikanischen Union, „dass Brüssel die absurden Agrarsubventionen streicht und die heimischen Märkte öffnet (...) der schnellste Weg, um Arbeit und Stabilität in Afrika zu schaffen.“ (Klett, Geschichte und Geschehen 4, Rheinland-Pfalz/Saarland, 2006, S. 303.) Doch die Chance, auf die Agrarsubventionen und die abgeschotteten Märkte einzugehen und damit die Politik gerade auch des eigenen Landes kritisch zu betrachten, wird vergeben, denn Überschrift wie Aufgabe zielen auf europäische „Hilfe zur Selbsthilfe“. Dabei haben auf das reale Leben in Afrika insgesamt die Entscheidungen Europas zu Subventionen und Märkten oft einen wesentlich bedeutenderen Einfluss als seine Hilfsprojekte.

Ein Buch greift das Thema Subventionen wenigstens durch ein Interview auf, in dem die deutsche Ministerin Wieczorek-Zeul am Beispiel der Baumwolle schildert, wie die durch amerikanische und europäische Subventionen verursachten Exportverluste westafrikanischer Länder sogar die Summe übertreffen können, die Ländern im Rahmen der Entschuldungsinitiative erlassen wurde. Und die auf das Interview folgende Aufgabe lautet: „Erläutert den Zusammenhang zwischen Subventionen in den USA und Armut in Benin.“ (Schroedel, Geschichte konkret 4, 2007, S. 155.)

Die meist kurzen Anregungen zur Selbstreflexion gehen insgesamt nicht wesentlich über die wenigen, hier zitierten Beispiele hinaus und beschränken sich zudem auf einen geringen Teil der Bücher.

An dieser Stelle erscheint ein kurzer Exkurs zu einem didaktischen Prinzip angebracht: Multiperspektivität wird zwar gerade in der Geschichtsdidaktik ständig gefordert und findet auch in den Lehrplänen ihren Niederschlag, doch in den aktuellen Schulbüchern für Geschichte ist sie weiterhin die große Ausnahme. Das Beispiel der Gegenüberstellung von Mommsen und Mazrui wurde bereits zitiert. Viel pointierter fällt selbstverständlich die Gegenüberstellung des belgischen Königs Baudouin und Lumumbas in deren Reden zur

Unabhängigkeit des Kongo aus, aber auch die Texte eines deutschen Farmers und eines Herero-„Häuptlings“ (ohne Namensnennung im Schulbuch) nebeneinander helfen, jeden in seinem Kontext mit seinen Motiven besser wahrzunehmen. Daneben streuen wenige der zahlreichen Bücher, die seitenweise zeitgenössische Befürworter der Kolonisation zitieren, ausnahmsweise einmal einen ablehnenden Text etwa eines Bebel ein. In dem obigen Abschnitt über Personen und Perspektiven wurde außerdem klar, dass die Bücher weiterhin verhältnismäßig wenige afrikanische Quellen (be-)nutzen. Statt dass Multiperspektivität die Regel wäre, bleibt sie die Ausnahme. Und wo Perspektivwechsel selten sind, wird „Weltgeschichte“, wie sie in Deutschland z.B. Schissler²³ empfiehlt, erst recht nicht realisiert. Eine Entwicklung hin zu weltgeschichtlichen Konzepten erscheint aber notwendig, um Schülerinnen und Schüler besser auf Anforderungen ihres Lebens in der realen Welt von heute und morgen vorzubereiten. Schulbücher könnten ein Baustein sein, mit dem kulturelle Selbstreflexion, zu der „der Blick des anderen“ eine ganz entscheidende Hilfe beisteuert, gezielt eingeübt wird.

3.9 Gibt es Hintergrundanalysen?

Es gibt einige Ansätze für Analysen (z.B. warum viele afrikanische Länder infolge der Kolonisation heute Nahrungsmittel importieren müssen). Daneben gibt es Bücher, die – wenn auch in kürzester Form – interessante Zusammenhänge liefern, die andere Bücher nicht bringen. So sind viele kurze Passagen zu vielen großen Themen zu finden. Häufig werden auch einzelne Quellen abgedruckt, die zwar aufschlussreich sind, die aber nicht eingebettet sind in ein Gesamtthema und kaum durch Fragen erschlossen werden. Auch gibt es Analysen, die nicht schlüssig sind, speziell im Zusammenhang mit den Aspekten „Sendungsbewusstsein“ und „Missionsgedanke“.

Eines der wenigen Beispiele für eine gelungene Analyse liefert das bereits mehrfach positiv hervorgehobene Kapitel bei Schroedel in Geschichte konkret 3 (2006; nur vier Seiten insgesamt), das sich mit dem Völkermord an den Herero beschäftigt. Es führt – als einziges im Rahmen der vorliegenden Analyse – sogar den Terminus Genozid ein, definiert ihn, legt dar, warum er im Zusammenhang mit den Vorgängen in Deutsch-Südwestafrika zutraf, und charakterisiert diese präziser. Das alles geschieht im Autorentext auf dem knappen Drittel einer Seite (S. 57); dieses Beispiel zeigt, dass Hintergrundanalysen nicht am Platzangebot scheitern: Was Autorinnen und Autoren benötigen, ist Zeit, die ernsthafte Beschäftigung mit dem Thema, um anschließend die wesentlichen Zusammenhänge prägnant darstellen zu können.

Die beiden untersuchten Oberstufenbücher bilden in diesem Zusammenhang ein eher negatives Beispiel, da sie ausführlich ankündigen, dass alles sehr kompliziert sei, um es dann auf zwanzig bzw. über fünfzig Seiten kaum je zu versuchen, sich mit den genauen Vorgängen der Kolonisation oder gar ihren Hintergründen auseinanderzusetzen.

Ein anderes Lehrwerk liefert Kurzanalysen zu mehreren historischen Afrikathemen (Cornelsen, Entdecken und Verstehen 3, Baden-Württemberg, 2007; die Kapitel finden sich auch in der Ausgabe Nordrhein-Westfalen, 2006). Es geht um den Völkermord an den Herero mit Verbindungen zum zweiten Völkermord durch die Deutschen (S. 59), die Kolonialwirtschaft und die heutige Wirtschaft als Ursachen für Armut in Afrika (S. 289), die Termini „Dritte Welt“ und „Entwicklungsländer“ (S. 291). Hier ist echtes Bemühen um Hintergründe festzustellen, während für die aktuellen Afrikathemen vermutlich andere Autorinnen und Autoren zuständig waren, denn dort ist davon nichts mehr zu spüren, wenn etwa zur DR Kongo und zu Ruanda vom „Spiegel“ abgeschrieben (S. 296) und ansonsten nicht recherchiert wird.

Das dritte positive Beispiel ist Geschichte und Geschehen 4 (Klett, Bayern, 2007), für das mehrfach mit ernsthaftem Erkenntnisinteresse recherchiert wurde. Besonders die

Ausführungen zum Thema Dekolonisation im Kongo (z.B., anders als in den meisten Schulbüchern, eine Schilderung dessen, wie es tatsächlich zu den ganz entscheidenden Unruhen in Katanga kam, S. 157 f.) und eine prägnante Analyse des Teufelskreises aus Schulden und Armut (S. 163) sind wesentlich tiefgreifender als die in den Büchern üblichen Darstellungen.

Hintergrundanalysen wie die wenigen zitierten Beispiele sind schon deshalb so wichtig, weil vor allem sie es vermögen, weiteres Interesse an Afrika zu wecken. Mit anregenden Analysen ist das ohne jeden Exotismus möglich, einfach weil neue Einblicke und Erkenntnisse Spaß machen können.

Allerdings kommen Hintergrundanalysen insgesamt in viel zu geringem Maße in den untersuchten Schulbuchkapiteln vor. Dass die Situation bei innerdeutscher und -europäischer Geschichte besser aussieht, darf angenommen werden, ohne dass die Vermutung hier durch eine komparative Studie tatsächlich belegt werden kann. Ein Grund dafür, dass vermutlich speziell zu Kolonialgeschichte und Afrika meist Ausführungen zu dem „Warum“ fehlen, dürfte sein, dass Hintergrundanalysen aufwendig sind, wenn z.B. im Studium das nötige Grundwissen gar nicht erworben wurde. Da gerade Afrika im Lehrangebot für Geschichte an deutschen Universitäten aber kaum eine Rolle spielt, wäre es nötig, dass die Verlage hier mehr investieren, damit externe Kompetenz (Fachleute) bzw. mehr (Recherche-)Zeit die speziell zu Afrika meist mangelnde Vorbildung ausgleichen.

3.10 Ausgewählte Themen im Vergleich

Wurden wesentliche Grundzüge der Darstellung Afrikas mit den bisherigen Kategorien bereits erfasst, so soll abschließend der unterschiedliche Umgang mit besonders problematischen Themen und Aspekten etwas genauer betrachtet werden. Im folgenden ersten Fall geschieht das exemplarisch relativ detailliert, auch weil das Thema in den Geschichtsbüchern eine zentrale Rolle einnimmt. In allen weiteren Fällen werden lediglich die Darstellungsstrukturen zusammengefasst.

Das erste Thema dieses Abschnitts sind die Vorgänge in Deutsch-Südwestafrika, speziell der Völkermord an den Herero und den Nama. Dieser fand anlässlich des hundertsten Jahrestages seines Beginns auch in deutschen Medien relativ große Beachtung. Doch etwa zwei Drittel der untersuchten Bücher tragen den Diskussionen in den Feuilletons von 2004 und 2005 keine Rechnung. Des Weiteren scheinen ideologische Gründe fortzubestehen, die eine Vielzahl der Autorinnen und Autoren daran hindern, hier von Völkermord zu sprechen oder diese Vorgänge konsequent als Völkermord darzustellen – selbst dann, wenn sie den Terminus „Völkermord“ benutzen.

Definitionen des Begriffs kommen kaum vor. Da die Definition das vorsätzliche Ziel impliziert, eine bestimmte Bevölkerungsgruppe auszulöschen, ergibt der in ähnlichen Varianten vielfach anzutreffende folgende Satz keinen Sinn: „Der Krieg war zum Völkermord geworden.“ (Buchner, *Das waren Zeiten* 3, 2006, S. 179.) Die Aufgabe lautet: „Erörtert, ob (...) den Schluss zulassen, von einem beabsichtigten Völkermord zu sprechen (M3).“ (Ebd., S. 180.) Etwas kann nicht unbeabsichtigt zum Völkermord „werden“, denn dann ist es kein Völkermord, weil der Vorsatz fehlt. Die Empfehlung lautet, unbedingt mit einer Definition von „Völkermord“ zu arbeiten (am einfachsten: lt. Völkermordkonvention von 1948) und sie bei der eigenen Argumentation im Auge zu behalten. Das gilt auch für die Beispiele, in denen zwar der Terminus Völkermord vorkommt, die Dimension aber nicht klar werden kann, weil lediglich von Herero zu lesen ist, hinter denen die Wüste abgeriegelt wurde und die dort verdursteten.

Ein Buch benutzt weder den Terminus „Völkermord“ („Krieg gegen die Herero“), noch wird der Vernichtungswille der deutschen Kolonialherren deutlich. Durch die Wahl der

unkommentiert bleibenden Textpassage bei von Trotha erscheinen die Deutschen am Ende sogar humaner als die Herero:

„Sie haben gemordet, gestohlen, haben verwundeten Soldaten Ohren und Nase und andere Körperteile abgeschnitten (...) Ich nehme mit Bestimmtheit an, dass dieser Erlass (...) nicht zu Greuelthaten [sic!] gegen Weiber und Kinder ausartet.“ (Klett, Geschichte und Geschehen 3, 2006, S. 124.)

Dabei informiert das Buch gut über die vorausgegangenen Betrügereien der Deutschen und führt auch kurz Konzentrationslager sowie Zwangsarbeit an.

Ein anderes Buch scheint mit verschiedenen Mitteln die Schülerinnen und Schüler für die Täterseite regelrecht einnehmen zu wollen: Als Grund für den Aufstand von Herero und Nama wird nur „der Verlust von Vieh und Land“ nach der Rinderseuche genannt. Gemäß diesem Buch wollte von Trotha den Anführer der Nama eigentlich nur festnehmen lassen (Quelle), Frauen und Kinder in Wirklichkeit schonen (Quelle), allerdings waren die Herero brutal (Quelle, Autorentext), und plötzlich waren die meisten Herero tot. Der Terminus „Völkermord“ taucht nur in einer Frage auf. (Schöningh, Von ... bis 3, 2006, S. 82 f.)

Ähnlich verharmlosend wirkt die Schilderung eines Buchs von Schroedel, was angesichts dessen, dass ein anderes Werk des Hauses – wie mehrfach erwähnt – ein vorbildliches Kapitel zum Thema abgeliefert hat, überrascht: „Als die Regierung (...) erfuhr und mäßigend auf Trotha einwirken wollte, war bereits ein Großteil der Herero umgekommen.“ (Zeit für Geschichte 3 (2006), S. 214.) Abgesehen davon, dass der berüchtigte von Trotha ganz gezielt gegen seinen Vorgänger ausgetauscht worden war, was nicht in dem Buch steht, ändert der damalige, mehr oder minder genaue bzw. gewünschte Informationsstatus Berlins nichts an dem Vernichtungswillen, der zumindest bei von Trotha klar zu belegen ist.

Der Eindruck, die Herero könnten letztlich selbst Schuld gehabt haben an ihrer Vernichtung, entsteht in einem Buch, das den Mythos der ewig verfeindeten Volksgruppen zur Erklärung der Vorgeschichte pflegt. Demnach konnten die Deutschen wegen der alten Konflikte viel Land „erwerben“ oder „abkaufen“; Informationen über die massiven Betrügereien dabei fehlen, und vor allem lässt das Buch weg, welche weiteren Gründe dann zum Aufstand führten, geradezu führen mussten. (Westermann, Die Reise in die Vergangenheit 3, 2007, S. 198 f.)

Ein weiteres Buch (Westermann, Horizonte II, Oberstufe, 2006) betont die Situation bzw. vermeintliche Situation vor der Ankunft der Deutschen, wenn es ein „niedriges Entwicklungsniveau“ der „bereits ansässigen Bewohner“ anführt, z.T. „noch Jäger und Sammler“, „Existenzbedingungen (...) schwierig“, „Einen Staat gab es nicht.“ (S. 274.) Dann seien die Deutschen gekommen, es habe „Vertragsabschlüsse“, „Gebietserweiterungen“, „mit behutsamer Vorgehensweise“ gegeben. Wegen einer gewissen Unvereinbarkeit der Wirtschaftssysteme hätten sich die Herero plötzlich erhoben, und es habe ein „kostspieliger Kolonialkrieg“ begonnen. Wer diese Darstellung liest, ist versucht, die Völkermörder wegen des finanziellen Verlusts zu bedauern (wie in einem anderen Buch, in dem die „blutigen und kostspieligen“ Kolonialkriege ebenfalls gegen die Herero angeführt werden). In diesem Buch wird zwar noch kurz von der „Dezimierung“ der Herero und Nama um zwei Drittel bzw. die Hälfte gesprochen, aber der Begriff „Völkermord“ kommt nicht vor.

Das andere Oberstufenbuch bietet auf über fünfzig Seiten ebenfalls keine Auseinandersetzung mit der Frage, ob es sich um einen Völkermord handelte, sondern lässt eine Quelle von 1988 das Urteil sprechen, nämlich gegen die Möglichkeit, dass es sich um Völkermord gehandelt habe. Es entspricht insofern nicht mehr dem Forschungsstand im Sinne der heute klar vorherrschenden Beurteilung in den Fachpublikationen (vgl. Zeller/Zimmerer, 2004).

Ein Ergebnis des obigen Abschnitts über die Bilder war, dass in einigen Fällen eine Art Effekthascherei unterstellt werden muss, die in Anbetracht eines so besonders sensiblen

Themas wie Völkermord ausgeschlossen werden muss. Besonders gedankenlos erscheint hier ein Buch, das das Foto mit der Gruppe fast verhungertes Herero halb schräg auf eine Seite mit Silberrätselfeldern setzt (Cornelsen, Entdecken und Verstehen 3, 2006, S. 169). Stellten sich die Verantwortlichen stattdessen ein Foto schwergezeichneter („weißer“) deutscher Gefangener, Überlebender systematischer Gewalt vor, fiel es ihnen vielleicht leichter, angemessen mit einem solchen Foto umzugehen. Afrikanerinnen und Afrikanern fällt immer wieder schmerzhaft auf, wie „locker“ man in Europa selbst mit den Bildern toter Afrikaner umgeht, gerade im Vergleich zum Umgang mit Bildern toter Europäer.

Vier Bücher zeigen einen anderen Umgang mit dem Thema als die bisher genannten, obwohl auch das erste vermeidet, von einem Völkermord zu sprechen. Doch werden Motive für den Aufstand nachvollziehbar. Ein guter Einfall ist eine Tabelle, die anhand von drei Jahreszahlen aufzeigt, wer am Anfang alle Rinder besaß (die Afrikaner) und wer am Ende (die Europäer). Vor allem illustriert Autorentext wie Quelle die grenzenlose Gewalt der Deutschen gegen die Herero nach dem Aufstand, eindrucksvoll in einer Zeugenaussage über deutsche Soldaten, die eine Gruppe kranker Hererofrauen in einem Haus bei lebendigem Leib verbrannten. (Diesterweg, Expedition Geschichte 4, 2006, S. 21.)

Das zweite Buch beschäftigt sich ebenfalls mit der von den Deutschen ausgehenden, fast grenzenlosen Gewalt, allerdings bereits vor dem Aufstand, und der verzweiferten Situation von Herero und Nama (durch großflächige Enteignungen, Raub, Mord, häufige Vergewaltigungen, erniedrigende Misshandlung schon für „freche Antworten“) als Auslöser für den Aufstand (Cornelsen, Entdecken und Verstehen 3, 2007, S. 58 f.). Das Buch spricht außerdem klar von Völkermord, vom erklärten Ziel der Vernichtung, vom Tabubruch des Vernichtungskriegs, dem erstmaligen Einsatz von Kampfgas als Test.

Das dritte Buch (Klett, Zeitreise 2, 2007) gibt neutral den Forschungsstand wieder („viele afrikanische und auch europäische Historiker den ersten Völkermord des 20. Jahrhunderts nennen“, S. 154) und liefert, endlich, eine Definition von „Völkermord“, die den Völkermord an den europäischen Juden als Beispiel einbezieht. Den Schritt, auch von Konzentrationslagern zu sprechen, vollzieht es nicht, aber immerhin werden „spezielle Lager“ angeführt.

Es fällt auf, dass die meisten Bücher vor beidem zurückzuschrecken scheinen, d.h. die Juden wie auch Konzentrationslager im Zusammenhang mit Herero und Nama zu nennen. Ist der Vergleich der Völkermorde das Tabu, und wird vielleicht auch deshalb – bewusst oder unbewusst – fast nie mit einer Definition dieses Begriffs gearbeitet? Die Völkermordforschung ist hier bedeutend weiter fortgeschritten in einer Diskussion, die die Schulbücher in jedem Fall aufgreifen sollten.

Trotz der Kürze des vorbildlichen Abschnitts in Geschichte konkret 3 (Schroedel, 2006, S. 56 f.) war schon die Rede davon, dass dieser sogar den Begriff Genozid einführt und im Zusammenhang mit dem Mord an den Herero und Nama begründet, die Vorgänge klar charakterisiert, das alles mit einer angemessenen Terminologie, und andere Fotos wählt als die anderen Bücher, darunter zwei Aufnahmen aus Konzentrationslagern in Deutsch-Südwestafrika. Bei der Definition wird der Völkermord an den Juden als bekanntestes Beispiel angeführt. Doch zunächst wird die katastrophale deutsche Politik vor Ort als Ursache für den Aufstand knapp und klar dargelegt, die Motive für den Aufstand werden verständlich. Und am Ende des Kapitels lauten sinnvolle Aufgaben, Merkmale eines (!) Genozids (Erweiterung des Themas) zu erarbeiten, anhand einer Äußerung von Ministerin Wierczorek-Zeul eine Gerichtsverhandlung gegen von Trotha vorzubereiten und Motive für einen Brandanschlag auf ein bestimmtes deutsches Gebäude in Südwest (dazu ist ein Foto abgedruckt) zu ergründen. Einziges Manko ist, dass afrikanische Perspektiven fehlen. Doch durch die zugleich sachliche und respektvolle Herangehensweise sowie die Einbettung in den Gesamtzusammenhang des Themas Völkermord mit scheinbar geringen Mitteln (zwei nicht überfüllt wirkenden Seiten) sticht diese Darstellung besonders positiv heraus. Voraussetzung

dürfte, wie schon angedeutet, eine intensive Beschäftigung mit dem Themenkomplex gewesen sein.

Das erste Thema, dessen Darstellung nur noch zusammenfassend betrachtet werden soll, ist Rassismus als Teil der kolonialen Ideologie. Diese Zusammenfassung fällt knapp aus, weil das Thema in keinem der untersuchten Bücher ernsthaft behandelt wird und sich die Ausführungen ansonsten sehr ähneln. Das erstaunt nur bedingt, da auch die neueren Schulbücher für Biologie, die teilweise noch „Rassenlehre“ betreiben, bei ihren Ausführungen zum Rassismus nicht auf Erkenntnisse der Rassismusforschung zurückgreifen.²⁴ Auch in den aktuellen Geschichtsbüchern bleibt dieser Forschungszweig unberücksichtigt. Ohne jedes Buch einzeln zu zitieren, sind dies die wesentlichen Grundmuster: Rassismus als Strategie, als Mittel zum Zweck wird selbst dort nicht durchschaut, wo dem Thema zwei Seiten gewidmet sind; statt über Täter (heute) und Hintergründe zu informieren, wird moralisiert. Rassismus und Überlegenheitsgefühle werden vermischt und als natürlich betrachtet, eine Vorgeschichte und Ursachen gibt es nicht. Rassismus sei ein bestimmtes Denken (keine Form bzw. Rechtfertigung von Diskriminierung, also Handeln). Nur ein Buch stellt eine fundierte Definition zur Verfügung. Hier gibt es viel aufzuarbeiten (Literaturempfehlung: Hund, 2007).

Mit dem Thema Rassismus in einem Zusammenhang steht der Komplex „Sendungsbewusstsein“ und Missionsgedanke. In zwölf Büchern ist der Ansatz dabei nahezu identisch und birgt einen Widerspruch, den keines der Bücher aufzulösen versucht: Auf der einen Seite werden die handfesten wirtschaftlichen und nationalistischen Motive der Kolonisation dargestellt (bes. Rohstoffe, Absatzmärkte, Großmachtstreben), manchmal sogar in zeitgenössischen Quellen (z.B. „Bibel und Flinte“), die es an Klarheit noch weniger als die Autorentexte fehlen lassen. Auf der anderen Seite wird, direkt im Anschluss oder an anderer Stelle, das „Sendungsbewusstsein“ der Europäer als wesentliches Motiv für die Kolonisation dargestellt: Da „glauben“ die eben noch kühlen Kalkulierer und die heißen Nationalisten plötzlich an eine humanitäre Mission, sind einhellig „der Meinung, sie müssten“ Afrika zu seinem eigenen Glück „zivilisieren“. Zwischen den einzelnen Akteuren der Kolonisation wird nicht unterschieden, und es bleibt rätselhaft, was passiert ist. Selbst Bücher, die an einer Stelle das Reden vom Sendungsauftrag explizit als Rechtfertigungsstrategie bzw. Verschleierung entlarven, halten ihn an anderer Stelle für echte Überzeugung – ohne aber den Schülerinnen und Schülern diesen Widerspruch zu erklären. (Vgl. Diskussion in Poenicke 2003, S. 66–70.)

Auch bei der Beurteilung von Kosten und Gewinn der Kolonisation für die europäische, speziell für die deutsche Seite tun sich die Bücher insgesamt schwer, schon weil auch hier fast nie zwischen den einzelnen Akteuren unterschieden wird. Die Position ist in allen Büchern fast die gleiche, und typische Formulierungen lauten, die Kolonien (wer genau?) seien „Kostgänger des Reiches“ geblieben, ein „Zusatzgeschäft“, der ökonomische Nutzen sei gering gewesen (für wen?), von „enttäuschten Erwartungen“ wird gesprochen, und „Hoffnungen erfüllten sich kaum“, so der Tenor, ohne dass klar würde, von wem die Rede ist. Ein Buch wird immerhin genauer, wenn es anführt, dass (lediglich) eine Reihe Privatunternehmen profitiert habe. In diesem Zusammenhang möchte die Autorin der vorliegenden Analyse daran erinnern, dass die afrikanischen Zwangsarbeiter und -arbeiterinnen, Zwangsbesteuerten (sog. Kopf- bzw. Hüttensteuer) und Enteigneten nicht zu den genannten „Kostgängern“ des Reiches gehörten. Wer zahlte also? Im Fall der deutschen Kolonien waren das die deutschen Steuerzahler und vor allem die afrikanische Bevölkerung in den deutschen Kolonien. Und wer profitierte? In erster Linie eine Reihe Privatunternehmen. (Literaturempfehlung zum Beispiel Woermann: Möhle (Hg.), 1999, S. 39–45.)

Bei der Beurteilung der Kolonisation für die afrikanische Seite ist die Palette der Positionen breit. Am einen Ende der Skala ist eine wenig verdeckte prokoloniale Position

auszumachen, wenn selbst heute noch Schulen, Krankenhäuser und Eisenbahnen hochgehalten werden, eine „zivilisatorische Leistung“, ohne dass mehr als Stichworte genannt und manchmal auch ohne dass die Zerstörungen gezeigt würden. Mitunter wird ein Abwägen zwischen „Vorteilen“ und „Nachteilen“ der Kolonisation vorgegeben, um dann geradezu zielstrebig zu einem positiven Ergebnis für Afrika zu kommen. So offen tun dies drei Bücher. Am anderen Ende dieser Skala sind Afrikaner passive Opfer, Europäer diejenigen, die ihre Kulturen etc. zerstört haben, und dies wird hier eindeutig verurteilt, indem allerdings vor allem moralisiert und auch nicht viel differenzierter informiert wird. Ein großer Teil der Bücher hält sich mit Bewertungen der Kolonisation für Afrika auffällig zurück. Und es gibt ganz vereinzelt solche, die nicht einmal umfangreich, aber prägnant darstellen, welche Folgen die Kolonisation hatte, z.B. wie sich die Kolonialwirtschaft auf die Wirtschaft damals und bis heute auswirkt(e), welche Folgen die Zwangsarbeit hatte, was die Kolonisation auch für das Selbstwertgefühl vieler Menschen bedeutete.

Ein größerer Komplex, der in den untersuchten Kategorien mehrfach anklang, ist die Frage nach den Ursachen für Afrikas aktuelle Probleme. Im Folgenden wird er grob aufgeteilt in die Antworten der Schulbücher zu wirtschaftlichen und politischen Problemen, es folgen Konflikte allgemein, dann die DR Kongo, Ruanda und Sudan, um die Betrachtung schließlich mit europäischer „Hilfe“ zu beenden.

Weder zu wirtschaftlichen noch zu politischen Problemen wird die Verkettung endogener und exogener Faktoren deutlich. Einzig in einem sehr kleinen Teil der Bücher ist, außerdem meist abstrakt, über die Rolle Europas bei wirtschaftlichen und politischen Problemen Afrikas zu lesen (EU-Subventionen, Unterstützung von Diktatoren etc.). Der überwiegende Teil sieht einseitig nur die in Afrika liegenden Faktoren. Selbst die Medienberichte der letzten Jahre über all die Faktoren in der westlichen (Wirtschafts-)Politik, die Afrikas Wirtschaften massiv schaden, werden kaum genutzt. Statt solche Zusammenhänge darzustellen, handelt ein Buch das Thema mit der lakonischen Äußerung ab, die Beziehungen zwischen Norden und Süden seien durch Neokolonialismus-„Vorwürfe“ aus dem Süden belastet.

Als Gründe für Afrikas wirtschaftliche Probleme nennen Schulbücher z.B. unfähige Regierungen, Korruption, starkes Bevölkerungswachstum, geringe „soziale Entwicklung“, „Rente für Öl“; alleine diese fünf einfachen „Antworten“ werfen fast mehr Fragen auf, als ein Schulbuchkapitel behandeln könnte. Es wird meist verallgemeinert, bis hin zum völlig undifferenzierten Katastrophenszenario für die gesamte „Dritte Welt“. Analysen sind, das wurde schon deutlich, selten, doch selbst bei der Auflistung von Stichworten scheitert manches Buch daran, Probleme und Ursachen nicht komplett zu vermischen. Ein Buch bringt zwei reißerische Seiten Zusammenfassung einer „Spiegel“-Serie über Afrika, samt Fotos, ohne jeden Hinweis auf diese (für Insider offensichtliche) Inspirationsquelle; dazu ist anzumerken, dass die Afrikaberichterstattung im „Spiegel“ seit mindestens zwei Jahrzehnten in der – z.T. sogar organisierten – öffentlichen wie wissenschaftlichen Kritik steht und daher sorgfältig abgewogen werden sollte, ob Artikel aus dem „Spiegel“ geeignet erscheinen, Schülerinnen und Schüler über Afrika zu unterrichten. Ein anderes Buch nutzt den Vergleich mit Asien, um die Kolonisation als Erblast auszuschließen, ohne dass dadurch allerdings etwas über die in vielerlei Hinsicht anderen Voraussetzungen in Afrika zu erfahren wäre. Offensichtlich wurde wenig recherchiert zu den wirtschaftlichen Themen, die Medien wurden wenig effizient genutzt, und das Vorwissen ist sehr gering, was nicht erstaunt, da Wirtschaft meist so wenig wie Afrika Teil des regulären Geschichtsstudiums ist, das die Autorinnen und Autoren der Schulbücher absolviert haben.

Drei Bücher leisten an diesem Punkt mehr und untersuchen einzelne wirtschaftliche Aspekte oder liefern einen aufschlussreichen Text dazu (Teufelskreis zwischen Schulden und Armut, Zusammenhänge zwischen Kolonialwirtschaft und Armut heute, Gründe für geringe Produktivität der Subsistenzwirtschaft heute). Leider wird in dem einen Fall dem sehr

ernsthaften, informativen Text von Nuscheler ein Text aus Axelle Kabous in Europa so beliebtem Pamphlet²⁵ nachgestellt, das sie allerdings in erster Linie für Afrika geschrieben hat. Es handelt sich um eine lange, provozierende Passage mit typischen europäischen Stereotypen. Multiperspektivität entsteht so nicht, sondern die Herangehensweise zerstört einen der raren Momente, in denen ein aktuelles deutsches Geschichtsbuch eine genauere, Stereotypen gerade widersprechende Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen Problemen Afrikas hätte ermöglichen können. Hängen bleiben nämlich vermutlich Formulierungen Kabous wie: „(...) Folgerichtigkeit und logisches Denken sind ihnen verhasst. Auf allen Stufen der Gesellschaft (...) neigen die Afrikaner zum Improvisieren, sie leben in den Tag hinein und sind unfähig zu langfristigen Planungen.“ (Klett, Geschichte und Geschehen 4, Hessen, 2007, S. 317.)

Fallen die Erklärungen für wirtschaftliche Probleme insgesamt kurz aus, so sind sie für allgemeine politische Probleme noch deutlich knapper. Beispielsweise heißt es nur, für Rechtsstaat und Demokratie hätten die historischen Wurzeln bzw. die Tradition gefehlt, nach der Dekolonisation hätten sich die demokratisch gewählten Regierungen in Ein-Parteien-Systeme oder Militärdiktaturen verwandelt, und es werden vor allem Katastrophenszenarios für ganz Afrika oder weite Teile davon gemalt, ohne jede Differenzierung, selbst von Autoren, die zuvor gut recherchierte Kapitel abgeliefert haben. Auch diese vagen „Antworten“ werfen vor allem Fragen auf.

Werden die Schulbücher zu allgemeinen Konfliktursachen genauer? Hier dominiert das Denken in Ethnien bei den Autorinnen und Autoren, die „ethnische Brille“. Dies äußert sich z.B. darin, dass etwa ein Fünftel der Bücher Konflikte in Afrika als ewige Wiederkehr eines und desselben Ablaufs quasi seit Menschengedenken erscheinen lässt. Zur Erinnerung: Diese Idee kam auch bei der Berichterstattung zum Völkermord in Ruanda 1994 (lt. Medien damals „Stammeskämpfe“) stark zum Tragen. Einige Schulbücher betonen also vorkoloniale Konflikte in Afrika, „Kämpfe zwischen einzelnen Stämmen“ vor der Kolonisation, „alte Rivalitäten“ als bis heute fortbestehendes zentrales Problem, heute aufbrechende „alte Stammesgegensätze“, „seit langem verfeindete Stämme“ oder „verfeindete Völker“, die durch die Kolonisationsgrenzen gezwungen werden, nun zusammenzuleben. (Nur einmal ist zu lesen, dass die Grenzen der Kolonialzeit vor allem auch intakte Gesellschaften zwangen, später getrennt zu leben.) „Befriedung“ lautete ein Begriff, der zum Rechtfertigungsinventar der Kolonisation gehörte und damals mit ganz ähnlichen Ideen und Geschichten, nur sprachlich überspitzter, plausibel gemacht werden sollte.

Gerade in Anbetracht der ausgeprägten Konfliktgeschichte der Kolonialmächte erstaunt es, wenn Autorinnen und Autoren das vorkoloniale Afrika als Schauplatz außergewöhnlich häufiger Konflikte darstellen. Da zudem bereits deutlich wurde, wie wenig in den untersuchten Büchern über die Geschichte Afrikas vor der Kolonisation zu erfahren ist, und viel darauf hindeutet (z.B. die Terminologie), dass die meisten Autorinnen und Autoren sich bisher kaum mit afrikanischer Geschichte beschäftigt haben, wundert die Sicherheit, mit der manche von ihnen dennoch gerade bei der Darstellung Afrikas als Schauplatz außergewöhnlich häufiger Konflikte verharren. Denkbar ist, dass hier nurmehr das alte koloniale Bild fortlebt, denn es wird in den Büchern nicht ein einziges konkretes Beispiel für eine ausgeprägte Konflikthäufigkeit im vorkolonialen Afrika dargelegt.

Doch selbst wenn andere Bücher nicht auf das vorkoloniale Afrika zurückgreifen, so liefern auch sie vermeintliche Erklärungen für heutige Konflikte in Afrika, in denen Termini wie „Stamm“ oder „Ethnie“ selten fehlen. Manchmal kommt noch das Bevölkerungswachstum als Erklärung hinzu. Zur Beschreibung der Konflikte wird meist das Adjektiv „blutig“ herangezogen, zur Charakterisierung von Konflikten in Afrika meist „ethnisch“. Und auch hier liefern die Autorinnen und Autoren keine Belege, sondern vertreten offensichtlich eher eine Idee. Mit den vielfältigen Ursachen, gar mit einer Typologie von Konflikten allgemein und im spezifischen Kontext des heutigen Afrika beschäftigt sich kein

Buch. Ein Buch bringt allerdings eine Doppelseite über Kriege, listet ganz korrekt mögliche Ursachen auf (politische, gesellschaftliche, wirtschaftliche), um dann jedoch einen Kasten zu öffnen, der Afrika zugeordnet zu sein scheint („Bürgerkriege“, „Kämpfe zwischen Volksgruppen“, „jahrelang angestauter Hass“, Beispiel Ruanda); Gründe für Kriege auf der ganzen Welt (rational), so die implizite Botschaft, sind nicht die Gründe für Afrikas Kriege (emotional).

Werden die drei konkreten Beispiele für Konflikte – DR Kongo, Ruanda, Sudan – angemessen erklärt? Stellen noch zwei aktuelle Bücher (und ein drittes von 2005), auf ganz unterschiedliche Weise, gut recherchierte und anregende Kapitel zur Dekolonisation des Kongo zur Verfügung, so ändert sich dies für den Kongo der Kabilas. Bei diesem Thema begnügen sich die Bücher weitgehend mit Informationen aus dem „Spiegel“ und übernehmen auch die dort übliche Ruanda-Hetze und Terminologie („Mordgesellen“ u.Ä.), ein Buch druckt eine Passage aus einem ai-Journal, und die Autorentexte sind offensichtlich nicht von Fachpublikationen oder von auf die DR Kongo spezialisierten Journalisten (wie Johnson von der tageszeitung) inspiriert. Das Ergebnis ist ein einziges „Herz der Finsternis“, und Chaos, Hintergründe und Ursachen werden nicht erklärt, außer dass „die Gewalt immer wieder aufflammt“, es „blutig“ ist und „ethnisch“ zugeht. Auch finden sich Fehler in den Texten (z.B.: Mobutu habe das Land ausgebeutet wie die Belgier²⁶, 2006 habe die erste freie Wahl stattgefunden²⁷), und Europa tritt als einzig denkbarer Retter auf. (Literaturempfehlung: Johnson, 2008.)

Der Völkermord an den Tutsi und moderaten Hutu 1994 in Ruanda, um den es im Folgenden geht, steht nie im Mittelpunkt des Interesses eines der untersuchten Geschichtsbücher, nicht einmal in den Kapiteln über die UNO, obwohl der nicht verhinderte Völkermord (d.h. die Weigerung, mit 2.000 Soldaten bis zu 1 Mio. Menschen zu retten) heute als wichtigstes Beispiel für das Scheitern der UNO angesehen werden darf. In einem dieser UNO-Kapitel, das viel Platz für Ost-Timor findet, heißt es lediglich in einem Dreizeiler, die UNO-Kräfte „konnten“ ein „Massaker“ (statt „Völkermord“) nicht verhindern. Doch Ruanda 1994, das wurde bereits weiter oben deutlich, kommt in anderen Kontexten vor, und dort fallen vor allem Fehler auf, die zeigen, dass das Thema sehr leicht genommen wird. So ist zu lesen, der Krieg habe zum Völkermord geführt²⁸, es habe ein Völkermord am „Volk“ der Tutsi in Ruanda und Zaire stattgefunden²⁹, und im oben bereits angesprochenen, vermutlich afrikanischen Verhältnissen zugeordneten Kasten heißt es: „Jahrelang angestauter Hass entlädt sich in Brutalität, wie z.B. im Bürgerkrieg in Ruanda, in dem Millionen von Menschen ermordet wurden.“ (Schöningh, Von ... bis 3, 2006, S. 378.) Zur Erinnerung, um nur die These des sich irrational entladenden „Hasses“ aufzugreifen: Der Völkermord in Ruanda wurde so effektiv geplant und durchgeführt, dass die Tötungsfrequenz über der der Shoah lag. Hier waren also, bevor Hass und Brutalität gezielt geschürt wurden, erst einmal Strategen am Werk, die mit dem Völkermord bestimmte Ziele verfolgten. Ein Schulbuch druckt unwidersprochen einen Text von zwei deutschen Politologen ab, die sich darin ausgerechnet 1994 ganz allgemein gegen militärische Interventionen in Afrika aussprechen. Schon weil Völkermord allerdings zur Intervention verpflichtet, sollten solche Positionen multiperspektivisch, im Vergleich mit anderen also, diskutiert werden.

Ruanda ist zugleich exemplarisches Querschnittsthema und Extremfall. Ernsthaft behandelt, könnten hier vorkoloniale Geschichte, Praxis und Folgen der Kolonialzeit, Dekolonisation, postkoloniales Afrika, das Konzept der „Ethnie“ und das Thema Völkermord bei hohem und vielfältigem Erkenntnisgewinn miteinander verbunden werden. Die Materiallage, wissenschaftliche Publikationen zu fast jedem erdenklichen Aspekt, aber auch Berichte von Überlebenden, Interviews mit Tätern, literarische Werke liefern hierzu genügend Informationen (Literaturempfehlung zur Einführung: Brunold u.a., 2004).

Auch zum letzten Konflikt findet sich in den drei Büchern, die Sudan bzw. Darfur aufgreifen, kein Ansatz, der dem allgemein zugänglichen Kenntnisstand bei Erscheinen der

Bücher annähernd entspräche. Als Quelle wird etwa in einem Fall eine Nachrichtenagentur herangezogen, in einem anderen eine über Ursachen des Konflikts mutmaßende Psychologin, während bedeutende Organisationen wie Human Rights Watch, die maßgeblich über Sudan recherchieren, beraten, publizieren u.v.a.m., als Informationsquellen gänzlich unbeachtet bleiben. So sind die benutzten Quellen z.T. veraltet, die Autorentexte vage, das Denken in Ethnien dominiert, und es werden Vorstellungen verbreitet wie die, dass schlicht die unterschiedliche Lebensweise zu Konflikten um Wasser und Land geführt habe, dass Reitermilizen (von Regierungstruppen mit schweren Waffen ist nicht die Rede) die Menschen terrorisierten und die Regierung nur nichts dagegen tue. In der Zusammenschau erscheint die Situation im Sudan hoffnungslos, „typisch für Afrika“ eben.

Liegt Afrikas einziger Hoffnungsschimmer nach Auffassung der Geschichtsbücher nun in der sogenannten Entwicklungszusammenarbeit? Bei der überwiegenden Mehrzahl der Geschichtsbücher, die sich mit dem Thema beschäftigen, wird dieser Eindruck durchaus erweckt. Im günstigsten Fall findet sich in einem solchen Buch eine gut recherchierte Darstellung der Geschichte der deutschen Entwicklungshilfe bis heute (allerdings ohne kritische Betrachtung, ohne Einbeziehung afrikanischer Perspektiven und ohne Berücksichtigung des Komplexes UN-Organisationen, Weltbank etc.). Im ungünstigeren Fall finden sich in einem solchen Buch Autorentexte, die an keiner Stelle genauere Informationen liefern, es sei denn, dass der „helfende Einfluss Europas“ anklingt. Eines der untersuchten Bücher stellt die „Entwicklungsländer“ gar als „Nutznießer“ des Ost-West-Konflikts dar: dessen Existenz habe für mehr „Hilfe“ gesorgt, die der Süden zudem „erpresst“ habe; dass es sich bei dieser „Hilfe“ um eine gezielte Strategie des Nordens während des „Kalten Krieges“ handelte, der in Afrika so „kalt“ nicht war, wird hier nicht thematisiert. Zudem fällt insgesamt die Verwendung teilweise veralteter, für den heutigen Stand der Dinge wenig aussagekräftiger Texte auf. Vor allem aber werben drei Bücher gezielt für einzelne Hilfsorganisationen, was nicht nur unkritisch erscheint, sondern in Schulbüchern auch keinesfalls vorkommen dürfte, da es hier auch um finanzielle Interessen geht.

Von den kritischen Positionen – spätestens seit Brigitte Erler – gegenüber der Entwicklungshilfe ist nichts zu lesen, geschweige denn von den aktuellen. Auch dass sich die Stimmen aus Afrika mehren, die Entwicklungshilfe grundsätzlich ablehnen (z.B. der Kenianer James Shikwati, 2006), wird nicht angeführt. Ein einziges Buch bringt einen Satz von Kabou, in dem sie Afrikas Lähmung aufgrund von dreißig Jahren Entwicklungs- und Nahrungsmittelhilfe anführt. Ein anderes fragt, ob Entwicklungshilfe Exportförderung oder Armutsbekämpfung sei. Darin erschöpft sich die Kritik bzw. die Unterrichtung der Schülerinnen und Schüler über dieses Thema. Keines der untersuchten Bücher befasst sich mit international diskutierten Ansätzen wie dem, den etwa der Amerikaner Jeffrey D. Sachs (2006) vertritt. Dieser geht von folgendem Prinzip aus: Erstens kann extreme Armut über einem bestimmten Niveau gar nicht aus eigener Kraft überwunden werden. Zweitens ist es nötig, dass der (nur) durch äußere Hilfe mögliche erste Schritt zur Überwindung so extremer Armut dennoch selbstbestimmt geschieht, nämlich im Interesse der Nachhaltigkeit dieses und aller weiteren Schritte. Drittens ist die Unterstützung für Länder, die den Weg aus der Armut mit eigenen Mitteln gehen können, einzustellen. Durch Berücksichtigung von Shikwati und Sachs hätten die neuen Ausgaben der Kapitel zu „Entwicklungszusammenarbeit“ eine Basis, das Thema multiperspektivisch, zeitgemäß und äußerst anregend zu behandeln – und zwar, wenn sie afrikanische Perspektiven und Realitäten berücksichtigen und anschauliche Beispiele aufgreifen würden.

Abschließend sei angemerkt, dass einfache Fehler zu ganz unterschiedlichen Themen auszumachen sind (z.B. Schaubild mit falschen Zahlen, Foto mit falschen Angaben, Politologin als „Politikerin“, falsche Angaben zu UNESCO und zu UNICEF, der Mord an Lumumba sei nie aufgeklärt worden, bei den Menschenschauen in Hagenbeck seien nur

Frauen gezeigt worden). Vielfalt und Art der Fehler lassen jedoch den Schluss zu, dass sie weder die komplexe Darstellung Afrikas prägen noch Einfluss auf das Bild haben dürften, das Schülerinnen und Schüler nach der Arbeit mit den aktuellen Geschichtsbüchern von Afrika haben werden.

Eine wesentlich größere Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Auswahl der Quellen. Weiter oben wurde bereits erwähnt, dass diese oft bei Erscheinen des Schulbuchs inhaltlich lange veraltet sind. Hinzu kommt, dass die Geschichtsbücher häufig Quellen ungeprüft aus anderen pädagogisch-didaktischen Handreichungen übernehmen, die manchmal ebenfalls bereits veraltet sind. Zudem dürften in derartigen Handreichungen insgesamt weniger Informationen über den Kontext von Originaltexten zu erwarten sein als in geschichtswissenschaftlichen oder ausführlichen geschichtsdidaktischen Abhandlungen.

3.11 Resümee und Vorschläge

Welches Afrikabild bei Schülerinnen und Schülern entsteht, wenn sie beispielsweise mit einem durchschnittlichen aktuellen Geschichtsbuch die deutsche Kolonialherrschaft im südlichen Afrika durchnehmen, kann ohne Wirkungsforschung nur gemutmaßt werden. Auf der Darstellungsseite – in den untersuchten Geschichtsbüchern – ergeben sich jedenfalls beträchtliche Abweichungen vom Durchschnitt. Wo dies besonders positive Beispiele in einzelnen Kategorien oder Gesamtkapiteln sind, zeigen sie, welche Bandbreite an Potential innerhalb gleicher oder ähnlicher Lehrpläne und Richtlinien liegt. In einigen Fällen sind, ganz wie bei den untersuchten Medien, bestimmte (Verlags-), „Kulturen“ auszumachen, was den Umgang mit Afrika betrifft; da nicht Schulbuchschelte das Ziel der vorliegenden Untersuchung war, sollen auch für die negativen Fälle die entsprechenden Hinweise in den einzelnen Abschnitten der Analyse genügen.

Auch zwischen den Büchern ein und desselben Verlags fallen oft Unterschiede auf, und manchmal wechselt die Herangehensweise sogar innerhalb eines Buches, also vermutlich mit der einzelnen Autorin bzw. dem einzelnen Autor, was sich jeweils anhand einer oder auch mehrerer der im Rahmen der vorliegenden Studie verwendeten Kategorien ablesen lässt. Im Einzelnen schlägt sich dann, ebenfalls wie bei den untersuchten Medien, sehr deutlich die jeweilige Vorarbeit und Vertiefung in das Thema in fast allen Kategorien der Darstellung Afrikas (bes. Terminologie, Hintergrundanalysen) in dem betreffenden Kapitel nieder. Anzunehmen ist außerdem, dass dort, wo der Eindruck entsteht, dass einer Autorin oder einem Autor die Erstellung eines Kapitels außergewöhnlich schwer von der Hand gegangen ist – was besonders bei den aktuellen Themen häufiger der Fall zu sein scheint –, dies auf das jeweilige Publikum eine andere Wirkung hat, als wenn die betreffende Autorin bzw. der betreffende Autor selbst spürbar mitgerissen ist von Einblicken und Erkenntnissen, die vielleicht gerade im Zusammenhang mit Kolonialgeschichte und Afrika nicht zum üblichen Bild gehören.

Inwiefern hat sich die Afrikadarstellung verändert? Die Ergebnisse von 2001 waren in die Kriterien für die vorliegende Analyse eingeflossen, für die speziell die alte Vorstudie zu den Geschichtsbüchern vielfach konkrete qualitative Vergleichsmöglichkeiten bot, wenn auch keine verlässlichen quantitativen.

Auffällig beim Vergleich der Afrikadarstellung sind zunächst einmal Konstanten. So existiert weiterhin eine Minderheit von Büchern, in denen geradezu (pro-)koloniale Darstellungsstrukturen auszumachen sind. Doch auch in den übrigen Werken finden sich zahlreiche kolonial geprägte, implizit wertende und sachlich falsche Termini. Weiterhin sind (fast) keine Texte afrikanischer Historikerinnen und Historiker in den Geschichtsbüchern zu finden. Und noch immer kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler im Anschluss an einen Fünfzeiler und eine Karte die Aufgabe erhalten, zu erklären, wie „Afrika früher war“. Positiv ist anzumerken, dass einzelne Bücher weiterhin ihren lange bewährten Umgang mit

einer der besonderen Herausforderungen der europäischen Afrikadarstellung pflegen (z.B. der Auseinandersetzung mit kolonialen Termini).

Die auffälligste Veränderung an der Afrikadarstellung in den Geschichtsbüchern gegenüber älteren Ausgaben ist, dass die afrikanische Geschichte weitgehend aus den Büchern verbannt wurde. Der erwähnte Fünfzeiler mit Karte war insgesamt die ausführlichste Behandlung der afrikanischen Geschichte, die die vorliegende Analyse erbracht hat. Lehrplananalysen sowie eine Befragung der Verlage würden die Gründe für diese Entwicklung zutage fördern, die im Sinne der vorliegenden Analyse und im Hinblick auf diverse Lernziele als Fehlentwicklung bezeichnet werden muss. Erfreulich ist, dass einige Bücher vereinzelt Anregungen aus der KAS-Broschüre von 2001 und der – ebenfalls von der KAS veranstalteten – bereits erwähnten Schulbuchtagung aufgenommen haben; manche Autoren haben sich sogar erstmals von Lehrstuhlinhabern für Geschichte mit Schwerpunkt Afrika beraten lassen.

Ambivalent fällt der Vergleich beim Umgang mit dem Völkermord an den Herero und den Nama aus. Einige Bücher erweisen sich hier selbst nach der großen Medienaufmerksamkeit der Zwischenzeit als dem Forschungsstand gegenüber nicht aufgeschlossen, doch insgesamt zeichnet sich deutlich ab, dass die deutschen Schulgeschichtsbücher den ersten Völkermord des 20. Jahrhunderts langsam als solchen anerkennen.

Dass es in den Geschichtsbüchern – wie in den untersuchten Medien – in vielen Fällen nur dann um Afrika geht, wenn dieses in einem Zusammenhang mit Europa steht, hatte die Vorstudie von 2001 zu den Geschichtsbüchern allgemein ergeben und ist mit Einschränkung zu bestätigen; beim Thema Kolonialismus und bei der Entwicklungshilfe war schon immer Europa der rote Faden, und dies hat sich bis heute nicht geändert. Wird von Afrikas aktuellen Problemen gesprochen (Themen Armut, Konflikte etc.), kommt es jedoch durchaus vor, dass Europa weder als Aufhänger dient noch als „Retter“ präsentiert wird. Allerdings wird oft einseitig nur in Afrika nach Problemursachen gesucht, womit die Autorinnen und Autoren die Rolle Europas völlig beiseiteschieben, statt sie kritisch zu betrachten. Wenn dann noch hinzukommt, dass ein Artikel ein Bild absoluter Hoffnungslosigkeit zeichnet, kann bei dieser Art der Afrikadarstellung, die Europa nicht als roten Faden benutzt, von einer Alternative keine Rede sein.

Das Ergebnis von 2001, dass die Rolle Europas und Deutschlands unkritisch betrachtet wird, fällt heute insofern ein wenig milder aus, als sich zum einen der Umgang mit dem Völkermord an den Herero insgesamt ein wenig gewandelt hat und zum anderen inzwischen zumindest keine offen prokolonialen Formulierungen („Kolonisation als Zugewinn an Humanität“) mehr auszumachen sind.

Ein weiteres Ergebnis 2001 lautete, dass fast nur von Afrikas Problemen gesprochen wird bzw. von dem, was Afrika fehle; fast nie ist davon zu lesen, dass etwas funktioniert und wie es funktioniert. Dieses Ergebnis muss bestätigt werden, für die aktuellen Themen wie für die Kolonialzeit. Besonders das negative Ergebnis in der Kategorie, die nach afrikanischen Akteuren fragte, gab hier Aufschluss. Weiterhin kommen insgesamt afrikanische Perspektiven noch zu kurz, so dass die komplexen Themen nicht angemessen erfasst werden können.

Zu vielen untersuchten Themen sind seitens der Schulbuchautorinnen und -autoren deutliche Kompetenzprobleme auszumachen, die teilweise im deutschen Geschichtsstudium begründet sein dürften und in jedem Fall auch von den Verlagen besser berücksichtigt werden sollten. Besonders klar manifestiert sich das ungenügende Vorwissen zu Afrikathemen nicht nur durch die Terminologie, den Mangel an Analysen und das Fehlen von afrikanischen Akteuren, sondern wird auch anhand der zahlreichen vertanen Chancen deutlich, etwa wenn Texte und Bilder nicht in ihrer Bedeutung erfasst und genutzt werden oder etwa wenn zu aktuellen Themen gerade nicht diejenigen Medien und Organisationen zu Rate gezogen bzw.

zitiert werden, deren vergleichsweise große Kompetenz und Vertrauenswürdigkeit bekannt sein sollte, wenn man über Afrika schreibt.

Was haben nun die Besten anders gemacht bzw. wie lauten entsprechend die Empfehlungen? Fast könnten die entsprechenden Punkte, die die Zusammenfassung der Medienanalyse abschlossen, in den vorliegenden Abschnitt übernommen werden, so genau treffen sie auch für die aktuellen Geschichtsbücher zu. Daneben ist aber punktuell noch einmal an weitere Anregungen bzw. „Best Practices“ zu erinnern, die ganz speziell einzelnen Geschichtsbüchern zu entnehmen sind. Zu ihnen gehört, unbedingt mit Definitionen zu arbeiten (hier z.B. „Völkermord“, „Rassismus“), die Terminologie (koloniale wie neuere) im Buch selbst zum Thema zu machen, für die Autorentexte nach (eleganten) sprachlichen Lösungen zu suchen (z.B. um manchmal sogar auf „Chief“ verzichten zu können), die Dinge beim Namen zu nennen (hier z.B. Konzentrationslager), auf Fotos Personen in den Kolonien nicht nur als Opfer zu zeigen (sondern z.B. auch wohlaussehende Hererofrauen abzubilden), Gelegenheiten zur Reflexion von Alltagsrassismus zu schaffen, Gelegenheiten zur Reflexion der Beziehungen zwischen Afrika und Europa zu schaffen (z.B. Tourismus), und der Einsatz von Multiperspektivität (bes. Gegenüberstellung historischer bzw. neuerer afrikanischer und europäischer Quellen).

Vielleicht konnte die vorliegende Broschüre den Forschungsbedarf dazu, wie Afrika in deutschen Schulbüchern (und Massenmedien) dargestellt wird, für den Augenblick decken. Drei Projekte würden sich aber unbedingt anbieten, um jetzt zum einen positive Entwicklungen in den Lehrwerken zu stärken und zum anderen Einzelheiten über tatsächlichen Einsatz und tatsächliche Wirkung der untersuchten oder ähnlicher Materialien zutage zu fördern. Prioritär erscheint erstens die Einrichtung einer Website mit den besten Beispielen (je Kategorie, je Thema) gerade aus den aktuellen Schulbüchern für Geschichte. Zweitens würde eine Befragung von Lehrkräften (s. Hinweis auf Interviewstudie von Jünger weiter oben) über deren „Zufriedenheit“ mit ausgewählten, eher negativ bewerteten Schulbuchkapiteln Hinweise erbringen, inwiefern damit zu rechnen ist, dass sie Probleme der Afrikadarstellung erkennen und im Unterricht entsprechend damit umgehen. Die Ergebnisse wären vermutlich auch für den Lehrerfortbildungsbereich relevant. Drittens böte sich ein größeres wissenschaftliches Projekt an, mit Schulklassen kurz- und mittelfristig die unterschiedliche Wirkung der unterschiedlichen Konzepte in den Schulbüchern zu testen (z.B. anhand von „Herero“-Kapiteln).

Anhang

4. Literaturhinweise

Die folgenden ausgewählten Literaturhinweise, die die vielfältigen belletristischen Titel zu den Themen nicht berücksichtigen, reichen von knappen wie umfangreicheren Einführungen über Abhandlungen zu einzelnen Aspekten bis hin zu Nachschlagewerken. Vier Filmempfehlungen für den Unterricht ergänzen sie.

Die Literaturhinweise beschränken sich auf die Themen, die zzt. tatsächlich in den Geschichtsbüchern behandelt werden. Zu einem Thema wie etwa Strukturen und Veränderungen afrikanischer Gesellschaften durch deren Epochen hindurch liefern sie daher allenfalls am Rande Lektüreempfehlungen (z.B. Iliffe). Die Hinweise beschränken sich zudem auf Titel, die den meisten Autorinnen und Autoren der Geschichtsbücher von 2006/2007 offensichtlich nicht bekannt waren, und sparen dagegen bereits recht bekannte Titel (z.B. Césaire) aus. Zu Themen, die die Schulbücher bis heute auf gänzlich unbefriedigende Weise

behandeln, lohnt sich häufig eine allererste Orientierung im Internet: z.B. Wikipedia zu Rassismus oder zum Völkermord in Ruanda, The Columbia Encyclopedia zu Afrikas Ländern und Gesellschaften.

- ACHEBE, Chinua: Ein Bild von Afrika. Rassismus in Conrads „Herz der Finsternis“. Berlin: Alexander Verlag, 2000.
- ANSPRENGER, Franz: Politische Geschichte Afrikas im 20. Jahrhundert. München: C.H. Beck, 1992.
- ARNDT, Susan, HORNSCHIEDT, Antje: Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast, 2004.
- BRUNOLD, Georg, KÖNIG, Andrea, ULUNTUNÇOK, Guenay: Ruanda. Zehn Jahre nach dem Genozid. Reportagen und Analysen. Köln: Schmidt von Schwind, 2004.
- ECKERT, Andreas: Kolonialismus. Frankfurt/M.: Fischer, 2006.
- HARDING, Leonhard: Geschichte Afrikas im 19. und 20. Jahrhundert. München: Oldenbourg, 2005.
- HOCHSCHILD, Adam: Schatten über dem Kongo. Die Geschichte eines der großen, fast vergessenen Menschheitsverbrechen. Stuttgart: Klett-Cotta, 2000.
- HUND, Wulf D.: Rassismus. Bielefeld: Transcript, 2007.
- ILIFFE, John: Geschichte Afrikas. München: C.H. Beck, 1997.
- JOHNSON, DOMINIC: Kongo: Kriege, Korruption und die Kunst des Überlebens. Frankfurt/Main: Brandes&Apsel, 2008.
- MABE, Jacob (Hg.): Das Afrika-Lexikon. Ein Kontinent in 1000 Stichwörtern. Stuttgart, Wuppertal: Metzler, Peter Hammer, 2001.
- MARX, Christoph: Geschichte Afrikas. Von 1800 bis zur Gegenwart. Paderborn: Utb, 2004.
- MÖHLE, Heiko (Hg.): Branntwein, Bibeln und Bananen. Der deutsche Kolonialismus in Afrika – Eine Spurensuche in Hamburg. Hamburg: Verlag Libertäre Assoziation, 1999.
- POENICKE, Anke: Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern. Reihe Zukunftsforum Politik, Nr. 29. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hg.), Mai 2001. (Komplett auch auf www.kas.de zu lesen.)
- POENICKE, Anke (mit S. Arndt, L. Harding, P. Ivanov, D. Johnson u.a.): Afrika realistisch darstellen: Diskussionen und Alternativen zur gängigen Praxis – Schwerpunkt Schulbücher. Reihe Zukunftsforum Politik, Nr. 55. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hg.), Juni 2003. (Auch auf www.kas.de)
- POENICKE, Anke: Kolonialismus und Postkolonialismus. Das Beispiel Afrika. *GESCHICHTE betrifft uns* 6/2004 (Materialien für den Unterricht). Aachen: Bergmoser + Höller. (www.buhv.de)
- SACHS, Jeffrey D.: Das Ende der Armut. Ein ökonomisches Programm für eine gerechtere Welt. München: Pantheon (Random House), 2006.
- SHIKWATI, James: Fehlentwicklungshilfe. In: *Internationale Politik* (61) 4/2006, S. 6–15. (Weitere Artikel des Autors s. Wikipedia-Eintrag zu Shikwati.)
- VAN DIJK, Lutz: Die Geschichte Afrikas. Frankfurt/M., New York: Campus, 2004. (Jugendbuch.)
- WAINAINA, Binyavanga: Hungersnöte sind gut. Über Afrika schreiben – eine ironische Anleitung. (Komplett auf www.fluter.de zu lesen in der Übersetzung von Judith Reker; engl. Original „How to write about Africa“ erschien in der Zeitschrift *Granta* (92) 01/2006.)
- ZELLER, Joachim, ZIMMERER, Jürgen (Hg.): Völkermord in Deutsch-Südwestafrika. Der Kolonialkrieg (1904–1908) in Namibia und seine Folgen. Berlin: Ch. Links, 2004.

Ergänzung: Filmempfehlungen für den Unterricht

a) „Weißer König, roter Kautschuk, schwarzer Tod“

(2004, Dokumentarfilm über König Leopolds II. Herrschaft im Kongo)

b) „Verkaufte Seelen“

(2004, Dokumentarfilm über den Sklavenhandel des brandenburgischen Kurfürsten)

Beide Beiträge liefen im Rahmen eines Themenabends zu Kolonialismus am 11.11.2005 auf arte und sind inhaltlich wie filmisch bisher – im positiven Sinne – außergewöhnlich. „Weißer König“ ist allerdings wegen der extrem grausamen historischen Ereignisse nur zu empfehlen, wenn sein Einsatz in der Oberstufe (!) umsichtig bereitet und begleitet wird.

c) „Tod im Kolonialstil“

(2000, Dokumentarfilm über die Hintergründe der Ermordung Patrice Lumumbas)

Der Beitrag aus der preisgekrönten Reihe „Politische Morde“ lief am 15.4.2001 in der ARD; westliche (Mit-)Täter brüsten sich, und die deutschen Medien überführen sich selbst der hetzerischen Parteinahme, um nur zwei von vielen eindrücklichen Momenten zu nennen.

d) „Das Fest des Huhnes“

(1992, 55-Min.-Spielfilm im Stil eines „Mockumentary“, Regie: Walter Wippersberg)

Die Sitten und Gebräuche der in Oberösterreich ansässigen „Eingeborenen“ werden von afrikanischen Forschungsreisenden in der Art europäischer Ethnologen beschrieben. Das Video ist z.B. beim ORF zu bestellen.

5. Die untersuchten Schulbücher für Geschichte

Die bibliographischen Angaben wurden so übernommen, wie sie entweder im jeweiligen Buch selbst oder im Verlagsprogramm verzeichnet sind. Angaben über Bundesländer und Schulformen, für die ein Buch lt. Verlag zusätzlich zu den primär vorgesehenen empfohlen wird, wurden weggelassen.

- 1) Buchner, Das waren Zeiten 1, Hessen, Gymnasium 6. Jahrgangsstufe, 2006.
- 2) Buchner, Das waren Zeiten 3, Niedersachsen, Gymnasium 8. Jahrgangsstufe, 2006.
- 3) Buchner, Das waren Zeiten 4, Baden-Württemberg, Gymnasium 9. Jahrgangsstufe, 2007.
- 4) Cornelsen, Entdecken und Verstehen 3, Baden-Württemberg, Realschule 9./10. Schuljahr, 2007.
- 5) Cornelsen, Entdecken und Verstehen 3, Nordrhein-Westfalen, Realschule, 2006.
- 6) Cornelsen, Entdecken und Verstehen 4, Rheinland-Pfalz, Realschule, 2006.
- 7) Cornelsen (Volk und Wissen), Entdecken und Verstehen 8, Sachsen, Mittelschule 8. Schuljahr, 2006.
- 8) Cornelsen, Forum Geschichte 3, Bayern, Gymnasium 8. Schuljahr, 2006.
- 9) Cornelsen, Forum Geschichte 4, Baden-Württemberg, Gymnasium, 2007.
- 10) Cornelsen, Forum Geschichte 4, Bayern, Gymnasium 9. Schuljahr, 2007.
- 11) Cornelsen (Volk und Wissen), Geschichte plus, Berlin, 9./10. Schuljahr, 2007.
- 12) Diesterweg, Expedition Geschichte 4, Sachsen, Mittelschule Klasse 8, 2006.
- 13) Klett, Geschichte und Geschehen 3, Hessen, G 8, 2007.
- 14) Klett, Geschichte und Geschehen 3, Bayern, 2006.
- 15) Klett, Geschichte und Geschehen 4, Hessen, G 8, 2007.
- 16) Klett, Geschichte und Geschehen 4, Rheinland-Pfalz/Saarland, 2007.
- 17) Klett, Geschichte und Geschehen 4, Bayern, 2007.
- 18) Klett, zeitreise 2, Rheinland-Pfalz/Saarland, 2007.
- 19) Klett, zeitreise 3, Nordrhein-Westfalen, 2006.

- 20) Oldenbourg, MOSAIK Der Geschichte auf der Spur A3, Baden-Württemberg, Gymnasium/Gesamtschule 8. Klasse, 2006.
- 21) Oldenbourg, MOSAIK Der Geschichte auf der Spur A4, Baden-Württemberg, Gymnasium/Gesamtschule 9. Klasse, 2007.
- 22) Oldenbourg, Geschichte kennen und verstehen A3, Baden-Württemberg, 9./10. Klasse, 2006.
- 23) Schöningh, Von ... bis 3, Baden-Württemberg/Saarland, Realschule 10. Klasse, 2006.
- 24) Schöningh, Zeiten und Menschen 1, Nordrhein-Westfalen, Oberstufe, 2007.
- 25) Schroedel, Geschichte konkret 3, Baden-Württemberg, Realschule Klasse 9/10, 2006.
- 26) Schroedel, Geschichte konkret 4, Hessen, Realschule Klasse 10, 2007.
- 27) Schroedel, Zeit für Geschichte 3, Baden-Württemberg, G 8, 2006.
- 28) Westermann, Die Reise in die Vergangenheit 3, Berlin/Sachsen-Anhalt/Thüringen, Klasse 8, 2007.
- 29) Westermann, Horizonte 8, Hessen, G 8, 2007.
- 30) Westermann, Horizonte 9, Bayern, Gymnasium, 2007.
- 31) Westermann, Horizonte II, Oberstufe, 2006.

6. Anmerkungen

¹ Dissertationen, z.B. Olaf Krems: Der Blackout-Kontinent. Projektion und Reproduktion eurozentrischer Afrika- und Afrikanerbilder unter besonderer Berücksichtigung der Berichterstattung in deutschsprachigen Massenmedien. Universität Münster, 2002 (komplett im Internet auf der Website von <http://miami.uni-muenster.de>); Manfred Kemme: Das Afrikabild in deutschen Religionsbüchern. Eine Untersuchung katholischer Religionsbücher für die Sekundarstufe I. Universität Essen, 2003. Münster: LIT, 2004. Krems arbeitet in erster Linie die historische Bedingtheit europäischer Afrikadarstellungen bzw. -bilder auf und führt keine eigene Medienanalyse durch, sondern gibt ältere Untersuchungen und Stellungnahmen wieder. Kemmes Korpus reicht nur bis 2000, und er nimmt vor allem keine kritische Überprüfung der Afrikadarstellung im Sinne der vorliegenden Analyse vor.

² Falk Pingel: Schwarz, arm und ländlich. Afrika in deutschen Erdkundelehrbüchern. In: Informationen des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung Nr. 42, Dezember 2001, S. 23–26.

³ Eine der Arbeiten, die zum Forschungsstand von 2001 für die Erdkundebücher beitrugen, war die von Karin Guggeis, die allerdings von 1992 stammte. Die Autorin hat ihre Ergebnisse vor einigen Jahren in einem Artikel zusammengefasst und dabei (leicht) aktualisiert: Der Mohr hat seine Schuldigkeit noch nicht getan – Afrika und seine Bewohner in zeitgenössischen Schulbüchern aus ethnologischer Sicht. In: Eva Matthes, Carsten Heinze (Hg.): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2004, S. 251–269.

⁴ Hans Jünger: „Afrika“ im Schulbuch. Interviewstudie zur Rezeption von Unterrichtsmedien durch Musiklehrer. In: Norbert Schläbitz (Hg.): Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Essen: Blaue Eule, 2007, S.165–188.

⁵ Anke Poenicke: Jenseits vom Forschungsstand: Biologiebücher heute. In: Christine Alonzo, Peter Martin (Hg.): Zwischen Charleston und Stechschritt. Schwarze im Nationalsozialismus. Hamburg, München: Dölling und Galitz, 2004, S. 711–715.

⁶ Z.B. Daniel V. Moser-Léchet: Das Afrikabild in einigen Schweizer Schulgeschichtsbüchern. In: Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik 2003, S. 36–56: Vorkoloniale Geschichte Afrikas wird kaum thematisiert, afrikanische Geschichte (z.B. Sklavenhandel, Kolonialzeit, Dekolonisation) erscheint ausschließlich im Zusammenhang mit europäischer Geschichte und wird dort eingeordnet (ohne Verknüpfung), die Folgen des Sklavenhandels („Dreieckshandel“) für Afrika werden kaum thematisiert, die koloniale Expansion wird fast ausschließlich aus europäischer Perspektive gezeigt etc.

⁷ Trotz der didaktischen Unterschiede war etwa in den 1980er Jahren klar eine (west-)europäische Afrikadarstellung in den Schulbüchern zumindest ehemaliger Kolonialmächte auszumachen (Anke Poenicke: Die Darstellung Afrikas in europäischen Schulbüchern für Französisch am Beispiel Englands, Frankreichs und Deutschlands. Frankfurt/Main: Peter Lang, 1994). Es gibt viele Hinweise, auch durch neuere Artikel aus den

skandinavischen Ländern, darauf, dass sich Aussagen über die Afrikabilder und -darstellungen in Westeuropa – und wahrscheinlich weit darüber hinaus – ohne weiteres verallgemeinern lassen.

⁸ Dirk Asendorpf: Zwischen Hölle und Paradies. Das Afrikabild in den deutschen Medien. Sendung vom 15.1.2002 (8.30–9.00 Uhr), SWR 2 (Manuskript).

⁹ Ulrike Herrmann, in: die tageszeitung 19.2.2002, S. 14. Weitere Artikel stammten z.B. von Dominic Johnson: Anonyme Amerikaner und typische Tutsi, ebd., und dem Historiker Andreas Eckert: Wenn der Tod Regie führt. Peter Scholl-Latour, ein Mann des 19. Jahrhunderts, scheitert am heutigen Afrika. In: Literaturen 6/2002, S. 16.

¹⁰ 3.12.2007 in Berlin (KfW Bankengruppe), veranstaltet vom Verein zur Förderung der entwicklungspolitischen Publizistik e.V., Moderation: Konrad Melchers.

¹¹ Z.B. Holland Cotter: Nontraditional angles on an Africa seldom exposed. In: International Herald Tribune 21.3.06, S. 24, über eine Ausstellung mit neuer afrikanischer Fotografie.

¹² Die Ergebnisse der für den internen Gebrauch bestimmten Studie (z.B. Fortbildung von Journalistinnen und Journalisten) stehen durch die folgende knappe, von der BpB genehmigte Zusammenfassung erstmals einem breiteren Publikum zur Verfügung.

¹³ Die Verlage stellen dem Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig je ein Exemplar ihrer Neuerscheinungen von Geschichtsbüchern zur Verfügung. Bei der Recherche in der Bibliothek des Instituts hat sich die Autorin der vorliegenden Studie um die vollständige Erfassung des definierten Korpus bemüht.

¹⁴ Wesentliche Ergebnisse für Medien und Schulbücher: Afrika ist oft nur dann ein Thema, wenn es – direkt – mit Europa zu tun hat, die Themen beschränken sich weitgehend auf Negativismen und „Mängel“, dabei wird aber die Rolle Deutschlands bzw. Europas wenig selbstkritisch reflektiert, „Fremdes“ wird überbetont, afrikanische Perspektiven kommen kaum vor, und koloniale Termini und Konzepte leben z.T. fort.

¹⁵ Diese Voraussetzungen für Verständigung sind, wie 2001 formuliert, vor allem Respekt und Achtung vor Denken, Fühlen und Handeln des anderen (ein nur durch die Priorität der Menschenrechte einzugrenzender Grundsatz), die Reflexion eigener Positionen, Kenntnisse zum Verstehen der Positionen des anderen, Fähigkeit und Bereitschaft zum Verständnis (Empathie) des anderen.

¹⁶ Siehe z.B. die Themenvielfalt im Sammelband von Birthe Kundrus (Hg.): Phantasiereiche. Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus. Frankfurt/Main: Campus, 2003.

¹⁷ Genauso relevant für die Medienanalyse, findet sich diese kurze Passage in ähnlicher Form in der langen, unveröffentlichten Fassung der weiter oben zusammengefassten Studie von 2006 für die Bundeszentrale für politische Bildung.

¹⁸ Konkret behandelt werden dort Termini, die 2001 in Geschichts- und Geographiebüchern zu finden waren: „Neger“, „Farbige“, „Mulatten“, „Mischlinge“, „Schwarze“, „Buschmänner“, „Hottentotten“, „Pygmäen“, „Bantu(-Neger)“, „Sudan-Neger“, „Niloten“, „Hamiten“, „Steinzeitgesellschaften“, „Naturvölker“, „Stämme“, „Ethnie“, „Volk“, „Häuptling“, „Animismus“ u.Ä., „Weltreligionen“, „Dritte Welt“, „Entwicklungsländer“.

¹⁹ In Stichworten: in vielen afrikanischen Gesellschaften unbekannter Begriff, suggeriert Homogenität bei ganz unterschiedlichen Herrschaftsformen, beschränkt sich evtl. auf in der Kolonialzeit eingesetzte Oberhäupter etc.

²⁰ Da jedes „Volk“ eine Geschichte und Kultur hat, entsprechend dem erweiterten Kulturbegriff auch des Deutschen Bundestags, der UNESCO etc., also nicht einfach nur „Natur“ lebt, und der Terminus zudem negativ konnotiert ist („primitiv“), steht zu erwarten, dass auch die Geographiebücher bald nachziehen werden.

²¹ Vermutlich handelt es sich um ruandische Flüchtlinge direkt nach (!) dem Völkermord auf dem Weg in den oder bereits im Kongo; 1996 fand in Ruanda kein Bürgerkrieg statt.

²² Z.B. Yinka Shonibare auch auf der documenta 11.

²³ Hanna Schissler: Der eurozentrische Blick auf die eigene Welt. Außereuropäische Geschichten und Regionen in deutschen Schulbüchern und Curricula. Gutachten des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung für das Bundespräsidialamt. In: Internationale Schulbuchforschung 25/2003, S. 155–166, zu „Weltgeschichte“ bes. S. 159 f. Erstellt wurde das Gutachten im Januar 2002.

²⁴ Anke Poenicke: Jenseits vom Forschungsstand: Biologiebücher heute. In: Christine Alonzo, Peter Martin (Hg.): Zwischen Charleston und Stechschritt. Schwarze im Nationalsozialismus. Hamburg, München: Dölling und Galitz, 2004, S. 711–715.

²⁵ Weder arm noch ohnmächtig. Eine Streitschrift gegen schwarze Eliten und weisse Helfer. Basel: Lenos, 1993.

²⁶ Zur Erinnerung: Alleine die Herrschaft von Leopold II. kostete die Hälfte der Bevölkerung das Leben, die andere Hälfte ihre Gesundheit, das Land, ihre Arbeitskraft.

²⁷ Lumumbas Wahl war die erste freie im Kongo, auch wenn dies danach weder ihn noch die junge Demokratie vor den antidemokratischen Kräften im Westen und im Kongo gerettet hat.

²⁸ Völkermorde werden sehr häufig und nicht zufällig im Schatten eines Krieges durchgeführt, so auch dieser.

²⁹ Die Täter definieren ihre Opfergruppe, die deshalb kein „Volk“ sein muss, im Fall der Tutsi auch kein anderes war als das ihrer Mörder (dieselbe Geschichte, Sprache, Religion, Kultur etc.). Der Völkermord an den Tutsi fand ausschließlich in Ruanda statt, nicht in Zaire, auch wenn es später, während des dortigen Kriegs, Massaker an der „ruandischstämmigen“ kongolesischen Bevölkerung Zaires bzw. Kongos gab. Ist es ein besonderes

Charakteristikum des ruandischen Völkermordes, dass er der erste war, der vor den laufenden Kameras der Welt stattfand, so war gerade ein besonderes Charakteristikum des Völkermordes der Deutschen an den Juden, dass die Täter ihre Opfer durch ganz Europa jagten, über Grenzen hinweg, bis in den letzten Winkel griechischer Inseln.