

2.1 Der ‚versteckte‘ Rassismus – „Afrika“ im Schulbuch

Elina Marmer, Papa Sow und Aram Ziai

1. Einführung

Das Schulbuch ist ein wichtiges Medium, inhaltlich und wegen der Bilder. Die vielen bunten Fotos, Karten, Diagramme und Karikaturen ziehen die Aufmerksamkeit von Schülerinnen und Schülern auf sich. In der Pause aus langer Weile im Geografiebuch blättern – wer kennt das nicht? Bei dieser Bilderfülle gibt es immer etwas Neues zu entdecken. Nicht nur Bilder, sondern auch Texte, Quellen und Aufgaben in Schulbüchern erklären die Welt und vermitteln Orientierung. Welche Afrikabilder vermitteln die Schulbücher? Mit welchen Konstruktionen von Schwarz und weiß wird hantiert? Wir stellen in diesem Kapitel unsere Schulbuchanalysen vor, die entweder bereits veröffentlicht sind oder zur Veröffentlichung eingereicht wurden (Marmer 2013; Marmer/Sow 2013; Marmer/Ziai 2015).

In der Bundesrepublik gibt es eine schier endlose Anzahl von Schulbüchern. Neben den drei großen Schulverlagen Westermann, Cornelsen und Klett bringen auch kleine und mittelständische Verlage Schulbücher auf den Markt (Interview mit Felicitas Macgilchrist, Kapitel 1.7). Da Bildung der Länderrhoheit obliegt, gibt es von jedem Verlag Ausgaben für jedes Bundesland. Neben Schulbüchern gibt es alternative Lehrmaterialien auf dem Bildungsmarkt. Gerade zum Thema Afrika entstehen fortwährend neue Publikationen, viele werden im Internet zum Herunterladen angeboten, häufig verfasst von Hilfsorganisationen und/oder vom BMZ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) gefördert. Wegen der Masse an Publikationen ist es unmöglich, alle Unterrichtsmaterialien zu analysieren. Deshalb haben wir drei exemplarische Analysen von insgesamt über 50 Unterrichtsmaterialien durchgeführt (Tab. 1, 2 und 3, S. 126 f.).

Die erste Schulbuchstudie (Marmer 2013) untersuchte zufällig ausgewählte Bücher quer durch alle Jahrgänge, Verlage und Fächer aus der Hamburger Lehrerbibliothek des LI (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Tab. 1). Mitunter wurden auch Bücher aus den 90er-Jahren analysiert – Materialien wie etwa aus der Reihe „Eine Welt in der Schule“ werden nicht regelmäßig neu aufgelegt. Wir fanden diese und ähnliche Materialien aus den 90ern nicht nur in der Lehrerbibliothek, sondern auch an

Schulen. Der Schwerpunkt der ersten Schulbuchstudie lag auf bildlichen Repräsentationen und sprachlichen Formationen zu Afrika und Schwarzsein. Untersucht wurde, ob und inwiefern diese

- entlang rassistischer Kategorien Menschen(-gruppen) hierarchisieren
- entlang dieser Kategorien ein „wir“ (weiß) und ein „die Anderen“ (Schwarz) als Gegensätze konstruieren
- „Afrika“ als geschichtslos präsentieren
- an der Idee des bereits hochentwickelten weißen Westens und des sich erst entwickelnden, also noch nicht entwickelten, Restes of Color festhalten¹.

Diese Analyse von Schulbüchern, begleitet von Untersuchung von Massenmedien und Schüler_innenbefragungen, hat gezeigt, welche rassistischen Afrikarepräsentationen gerade hoch im Kurs liegen. Nach dieser ersten Begutachtung entschieden wir, uns in den weiteren Studien auf die Aspekte „Geschichte“ und „Entwicklung“ zu fokussieren. Die zweite Studie (Marmer/Sow 2013) untersuchte die Darstellung von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in Geschichtsbüchern. Hierfür wurden vier Geschichtsreihen von den drei großen Verlagen daraufhin analysiert, was und wie dargestellt wurde und was ausgelassen wurde. Nachträglich wurde die aktuellste Neuauflage der Reihe „Forum Geschichte“ von 2013 in die Analyse mitaufgenommen (also insgesamt siebzehn Bücher, Tab. 2). In dieser Studie konzentrierten wir uns auf ganze Kapitel und einzelne Textstellen, die Auswahl von Quellen, Aufgaben und visuellen Darstellungen. In einer dritten Analyse beschäftigten wir uns mit dem Entwicklungsdiskurs in den Schulbüchern, der hierzulande in den Fächern Erdkunde/Geografie, Gesellschaft oder PGW (Politik, Gesellschaft, Wirtschaft) geführt wird. Hierzu untersuchten wir 13 Schulbücher von sechs Verlagen sowie ein im Internet angebotenes und vom BMZ gefördertes Heft mit Lerninhalten zu Afrika (Tab. 3).

Bei der Analyse der Schulbücher ergab sich zwangsläufig die Frage nach der wissenschaftlichen Basis für die Erstellung von Inhalten – und das nicht nur zu unserem Thema. Die Antwort: Die Paradigmen, die hinter den Narrativen stecken, werden in Schulbüchern nicht offengelegt. Sollten überhaupt wissenschaftliche Texte zitiert werden, sind diese meist veraltet, häufig umstritten und werden als „wissenschaftliche Wahrheit“ dargestellt. Artikel aus Zeitungen und Zeitschriften halten als „neutrale“ Quellen für historische,

1 In Anlehnung an die hegemoniale Aufteilung der Welt in den Westen und den Rest (Hall 1992).

politische und soziale Ereignisse her. Auch das führt dazu, dass die Lerninhalte Massenmedien-Diskurse reproduzieren (Interview mit Felicitas Macgilchrist, Kapitel 1.7).

Insgesamt sind wir zur Erkenntnis gelangt, dass es hauptsächlich auf die Grundhaltung ankommt, die sich erkennen lässt (siehe auch Kapitel 3.2, Abschnitt 1), in den Narrativen, der Sprache, der Auswahl von Inhalten, Perspektiven, Bildern und Quellen. Wird diese Grundhaltung nicht umfassend und kritisch hinterfragt, kann das bloße Austauschen von Begriffen, Bildern und Quellen kaum etwas bewirken. Ganz im Gegenteil – denn durch kosmetische Korrekturen wird Rassismus beinahe bis zur Unkenntlichkeit verschleiert und dadurch schwer erkennbar oder angreifbar. Seine gewaltvolle Wirkung wird jedoch nicht geschmälert.

2. Afrikabilder und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in Unterrichtsmaterialien

Das werden wir anhand eines Beispiels aus unserer ersten Analyse im Folgenden verdeutlichen (Marmer 2013). Es ist ein Gesellschaftsbuch (Tab. 1: #11), Ausgabe 2006, das die in unserer Studie befragten Schüler_innen der siebten Klassen im Schuljahr 2012/13 benutzten (Elina Marmer, Kapitel 2.2). Im Text selbst wird „Afrika“ nicht thematisiert, aber es finden sich Abbildungen von Schwarzen Menschen, z. B. eine Zeichnung einer Baumwollplantage (S. 65), ohne Orts- und Zeitangabe (diese geschichtslose Darstellung ist für unser Thema bezeichnend). Die Bildunterschrift lautet: „N****sklaven bei der Baumwollernte“. Wie erwartet, wurde dieser Ausdruck von allen befragten Schwarzen Jugendlichen scharf kritisiert, mehrere weiße Mitschüler_innen äußerten ihren Unmut über diese Wortwahl. (Interessanterweise ist dieser rassistische Ausdruck keinem der interviewten weißen Lehrenden aufgefallen, die nach genau diesem Buch, in genau diesen fünf Klassen das Fach Gesellschaft unterrichteten. Mehr dazu bei Catrin Ehlen, Kapitel 2.3).

Wir haben das Schulbuch bestellt, um es zu analysieren und erhielten die Ausgabe von 2008 (Tab. 1: #12). Die neue Auflage ist fast identisch mit dem Vorgängerbuch – nur die besagte Bildunterschrift ist anders. Sie lautet nun: „Sklaven bei der Baumwollernte“. Die Vermeidung rassistischer, verletzender gar traumatisierender Begriffe (Kilomba 2009) in jeglichen Medien ist unbedingt begrüßenswert. Political Correctness – ein umsichtiger Umgang mit Sprache – schützt vor verbalen Verletzungen in der Kommunikation, in der Werbung, in den Nachrichten und in der Schule. Darin erschöpft sich jedoch die Aufgabe von Political Correctness – wenn sie es nicht schafft, eine Debatte über den Ursprung, die Struktur und die Wirkung solcher Begriffe anzustoßen (Mecheril/Scherschel 2009, S. 52). In unserem Fall hat das Aus-

radieren des rassistischen Begriffes keine weiteren Konsequenzen auf die Grundhaltung. Die Darstellung von Schwarzen Menschen in der Neuauflage von 2008 ist nicht etwa diskriminierungsfrei: Schwarzen Menschen werden auch hier auf bestimmte Rollenmodelle festgelegt und auf allen (acht) Abbildungen ausschließlich auf Opfer von Katastrophen und Gewalt, Hilfsbedürftige, Versklavte², Schützlinge und Fremde reduziert. Diese entwertende Darstellung verbreitet Zuschreibungen, die entlang von rassistischen Kategorien konstruiert werden und impliziert stillschweigend eine weiße Überlegenheit, auch ohne die Verwendung des N-Worts. Ob und inwiefern ein Rollenmodell rassistische Zuschreibungen impliziert, lässt sich nur dann erfassen, wenn im Vergleich analysiert wird, welche Rollen weißen Menschen in einem Schulbuch zugewiesen werden. Die vergleichende Untersuchung im besagten Buch hat gezeigt, dass während die über hundert Abbildungen weiße Menschen präsentieren, die satt, gesund, wohlhabend, gebildet und ihr Leben aktiv gestaltende Individuen zu sein scheinen, Schwarze Menschen nicht derartig gezeigt werden.

In unserer ersten Analyse haben wir exemplarisch visuelle Beispiele aus Büchern reproduziert, um unsere Kritik an hierarchisierenden und antithetischen Konstruktionen von Schwarz und weiß, Afrika und Europa, dem Westen und dem Rest zu verdeutlichen. Ein gutes Beispiel für die Hierarchiepyramide findet sich auf der folgenden Schulbuchdoppelseite von 1994 (Tab. 1: #14, S. 156 f.): Rechts sind drei Fotografien, von oben nach unten angeordnet. Oben sehen wir schicke „Eigentumswohnungen in einer deutschen Großstadt“, in der Mitte „eine Arbeitersiedlung in Nordbrasilien“ und ganz unten eine „Lehmhütte in Äthiopien“. Links sind drei Textabschnitte zu den jeweiligen Bildern. Oben werden Herr und Frau Wagner als zufriedene Menschen beschrieben und interviewt: Autofirma, Konditorei, Farbfernseher und Urlaubsreisen sind hier die Themen. In der Mitte wird beschrieben, wie der Brasilianer Pedro und sein Dorf es aus eigener Kraft geschafft haben: „Keiner braucht mehr zu hungern“. Im unteren Text bleiben die Protagonisten des äthiopischen Dorfes hingegen namenlos: beschrieben werden „reglose Gesichter“, Kinder „mit aufgedunsenen Bäuchen“ und eine schleppende Frau. Dazu eine „flimmernde Hitze“ und „aufgerissener trockener Boden“.

Die Hierarchisierung (Deutschland – Brasilien – Äthiopien) entsteht hier durch die Anordnung von oben nach unten und durch die unterschiedliche Sprache, die gebraucht wird, um die Menschen zu beschreiben. Aber auch indem Ungleiches miteinander verglichen wird: höhere Mittelschicht mit Unter-

2 Wir benutzen den Begriff „Versklavte“ statt „Sklaven“ um die Tatsache zu verdeutlichen, dass der Person durch die Versklavung Gewalt angetan wurde, und dass dieser Begriff nicht die Identität, sondern einen aufgezwungenen Zustand beschreibt.

schicht, beide mit Katastrophengebiet, Urbanes mit Ländlichem. So als ob deutsche Armenviertel, brasilianische Wohlstandsviertel und äthiopische Großstädte nicht existieren würden. Dadurch, dass keine anderen Wohnformen auf dem afrikanischen Kontinent im Buch vorkommen, wird die „einfache Hütte“ als simplifiziertes und unterlegenes Symbol für ganz Afrika in den Köpfen verfestigt. Gleichzeitig werden auch die unterschiedlichen Lebensformen hierarchisiert, indem Wohlstand und „Entwicklungsstand“ synonym verstanden werden. Eine Dürrekatastrophe wird nicht als Ausnahmezustand, sondern als Normalität in „Afrika“ suggeriert. Insgesamt wird der Eindruck vermittelt, „dass das Leben auf dem Kontinent von Leid und Entbehrungen dermaßen geprägt ist, dass es kaum lebenswert sei“ (Marmer 2013, S. 28).

Was passiert nun, wenn Schulbuchkritik einseitig aufgenommen und auf isolierte Beispiele reduziert wird? Die Kritik einer Afrikadarstellung im Schulbuch als „arm und ländlich“ (Pingel, 2001) wird bereits seit den späten 70er-Jahren geäußert (z. B. Diestel 1978; Guggeis 1992; Sollinger 1994; Poenicke 1994; Poenicke 2001; Poenicke 2003; Poenicke 2008; Jünger 2007). Einige Schulbuchautor_innen scheinen darauf zu reagieren – inzwischen finden wir z. B. die Skyline von Lagos in einigen wenigen Schulbüchern. Solche Abbildungen sind in das ansonsten unveränderte koloniale Narrativ eingefügt, die Grundhaltung bleibt weiterhin erhalten. Das heißt, während eine „Behausungshierarchie“ bildlich in dieser Art in den neueren Ausgaben nicht mehr vorzufinden ist, wird die Hierarchisierung aufrechterhalten: Die Skyline von Lagos wirkt dann wie eine Ausnahme, die die ansonsten ‚Arm-und-ländlich‘-Regel bestätigt. Oder die Skyline von Lagos wird im Zusammenhang mit Slumbildung thematisiert und die Urbanisierung in Afrika als Problem betrachtet – eine ähnliche Problematisierung westlicher Megacities wird nicht vollzogen. Die zum Teil jahrtausendealte *Geschichte* afrikanischer Städte wird nicht erwähnt, was eine Großstadt in Afrika immer als eine rein aus Europa importierte Erfindung erscheinen lässt. Der punktuelle Austausch von Bildern führt also nicht zur Dekolonisierung des Narrativs.

Die antithetische Konstruktion von Schwarz-Weiß lässt sich in einem Paradebeispiel illustrieren, welches den meisten deutschen Schülerinnen und Schülern bekannt sein dürfte. Es handelt sich hier um eine Schulbuchseite, die in unterschiedlichen Büchern und Schulformen mit leichten Veränderungen reproduziert wurde (z. B. Tab. 1: #16, S. 151 und #13, S. 239; Tab. 3: #1, S. 217 und #3, S. 13). Es ist ein Portrait zweier Mädchen: Eden aus Äthiopien und Julia aus Deutschland. Julia wird beschrieben anhand ihre Neigungen und Hobbys, ihrer schulischen und beruflichen Bildung. Sie heiratet, bekommt Kinder und Enkelkinder genauso wie und wann sie sich es wünscht. Julia hat ein perfektes Leben und alles im Griff. Ihr Widerpart Eden dagegen hat weder Interessen noch Neigungen noch sonstige Eigenschaften aufzuweisen, die sie auszeichnen. Eden wird als Kind verheiratet und fristet

ihr kurzes Leben als „Geburtsmaschine“. Auf harte Arbeit, Ignoranz, Geburten und Tod reduziert, wird Eden entmenschlicht, während Julia ermächtigt wird. Welches Kind möchte nach dieser Lektüre Eden sein, Afrikanerin sein, Schwarz sein? Das ist ein auffälliges Beispiel, welches sich zur Illustration einer antithetischen Darstellung eignet. Derartig plakativ muss die Antithese nicht sein. Die unreflektierten Schwarz-Weiß-Konstruktionen in den Köpfen der Autor_innen und Redakteur_innen finden auch auf subtile Form ihren Ausdruck in der Reproduktion weißer kolonialer Perspektiven. Das Problem liegt tiefer als bei vereinzelt Bildern und Texten. Afrika und Schwarze Menschen werden objektiviert, indem aus einer dominanten weißen Perspektive über die „Probleme Afrikas“ gesprochen wird. Diese defizitäre Betrachtung wirkt umso rassistischer, als die historischen Verbrechen, die zur Ausplünderung des Kontinents sowie zur Ermordung und Versklavung der Bewohner_innen durch Europa führten, verschwiegen werden.

Unsere Schulbuchkritik erschöpft sich also nicht in der Analyse von Beispielen, sie gilt einer Grundhaltung. Wie kann eine Grundhaltung, die nicht explizit benannt wird, sondern sich durch die Gesamtheit der Auswahl von Inhalten, Perspektiven, Texten, Quellen, Bildern und Aufgaben etc. äußert, überhaupt erfasst werden? In unserer Geschichtsbuchanalyse haben wir es versucht (Marmer/Sow, 2013).

3. Und Geschichte?

Von afrikanischer Geschichte wissen Menschen, die in Deutschland zur Schule gegangen sind, meist sehr wenig. Dabei sind afrikanischen Gesellschaften vermutlich die ältesten der Welt. In den dominanten weißen Diskursen überwiegt die Vorstellung, afrikanische Geschichte gehe über das alte Ägypten kaum hinaus („Und war das überhaupt Afrika?“). Es ist schwer zu glauben, wie es gelungen ist, dem gesamten Kontinent eine Geschichtslosigkeit zu verleihen, die sich in den Köpfen als glaubwürdig festgesetzt hat. Im deutschen Raum wird diese Geschichtslosigkeit kaum öffentlich infrage gestellt oder angefochten. Ein Weltbild, welches ohne die kultureiche und unglaublich diverse Geschichte des afrikanischen Kontinents und der Diaspora auskommt, ist mindestens auf einem Auge blind und orientierungslos.

Die Verbannung afrikanischer Geschichte aus dem westlichen Wissenskanon kann man bis zur Hegelschen „Vorlesung über Philosophie der Geschichte“ zurückverfolgen, die er 1830–31 in Berlin hielt (Elina Marmer und Papa Sow, Kapitel 1.1). Hegels „Philosophie“ konstruierte den afrikanischen Kontinent dreigeteilt, als Teil von Europa, von Asien und das „eigentliche Afrika“ (Hegel 1837/1994, 213 f.). Durch eine solch konstruierte Aufteilung fiel das alte Ägypten, das als Wiege der westlichen Zivilisation betrachtet

wurde, nun dem „europäisch-asiatischen“ Teil zu. Das „eigentliche Afrika“ sei nach Hegel jedoch kein geschichtlicher Weltteil (ebd.). Im gleichen Zuge mit Afrikas Rausschmiss aus der Geschichte der Menschheit behauptet Hegel, dass Afrikaner keine Menschen seien (ebd., S. 218). Geschichte und Menschsein werden hier als synonym behandelt, spätestens seit dieser Zeit wurde die Geschichtslosigkeit zur ideologischen Waffe im rassistischen Kampf um die weiße Überlegenheit.

Der rassistische Mythos der Geschichtslosigkeit Afrikas beherrscht unserer Analyse nach die aktuellen Schulbücher der Bundesrepublik nach wie vor. Das Hauptnarrativ in den von uns untersuchten fünf Schulbuchreihen lässt sich folgendermaßen zusammenfassen (Marmer/Sow 2013, S. 16): Alle Menschen stammen aus Afrika, aber die weiterentwickelten Menschen zogen weg und ließen den Kontinent in der Steinzeit zurück. Afrika kommt seit dem Auszug der Menschen in andere Erdteile und bis in die Neuzeit in den Geschichtsbüchern überhaupt nicht vor. Fast drei Schuljahre Geschichte vergehen ohne Afrika. Durch die Visualisierung alter Ägypter als Weiße wird Ägypten – ganz nach Hegel – als außerhalb von Afrika verortet.

In den Geschichtsbüchern werden die verschiedenen historischen Gesellschaftsmodelle unterschiedlich bewertet: Als „Hochkulturen“ werden Gesellschaften bezeichnet, in denen der Reichtum und die politische Macht von einigen Wenigen monopolisiert werden (Ehret 2002, S. 6). Historische afrikanische Gesellschaften, die den hegemonialen Kategorien einer ‚Hochkultur‘ entsprechen, finden in den Büchern jedoch keine Erwähnung. Bis auf eine Ausnahme, die jedoch ausdrücklich dazu dient, die Errungenschaften afrikanischer Hochkulturen herabzumindern (Tab. 2, #4 Band 4, S. 275 f.). Wir finden nichts über innovative afrikanische Entwicklungen, wie etwa die Manden Charta (auch Kurukan Fuga Charta), die, im frühen 13. Jahrhundert im Soudjata Königreich von Mali ausgerufen, ein halbes Jahrtausend (!) von den Franzosen die allgemeinen Menschenrechte definierte: Unversehrtheit allen menschlichen Lebens, Gleichberechtigung der Geschlechter, Stellenwert der Bildung, Allgemeines Recht auf Nahrung, Abschaffung der Versklavung, Rede-, Bewegungs- und Handlungsfreiheit³. Wenn überhaupt, dann wird Nordafrika als die Fortsetzung Europas oder Asiens – ganz nach Hegel – in historischen Kontexten erwähnt (Römische Provinz, Islam), doch auch an diesen Stellen bleibt Afrikas Rolle strikt eine passive.

Während in Europa, weniger in den Amerikas und in Asien, sehr viel ‚Historisches‘ passiert, verschwindet Afrika für Zehntausende von Jahren aus

3 Die Manden-Charter wurde nach oraler Überlieferung transkribiert und 2009 in die UNESCO-Liste des immateriellen Kulturerbes der Menschheit aufgenommen, <http://www.unesco.org/culture/ich/RL/00290> (Abruf 20.2.2015)

den Geschichtsbüchern, was gleichbedeutend ist mit der Vorstellung, dass dort keine Geschichte stattfindet. Als Afrika dann als „entdecktes Land“ wieder auftaucht, braucht es keine Erklärungen, warum das so passiert. Ein für die Menschheit und seine Geschichte als unbedeutend gezeichneter Kontinent muss in dieser Logik erst von historisch als überlegen gezeichneten Akteur_innen – weißen Europäer_innen – „entdeckt“ und „entwickelt“, also in die Weltgeschichte aufgenommen werden. Wie diese Verhältnisse in den Schulbuchkarten ihren Ausdruck finden, analysierte Susanne Grindel (2009).

Indem diese Epoche als das ‚Zeitalter der Entdeckungen‘ (übrigens auch in den Lehrplänen) bezeichnet wird, werden koloniale Verbrechen gegen die Menschheit, bekannt als *Maafa*, verschwiegen oder bagatellisiert: Versklavung und Verschleppung von Zig Millionen von Afrikaner_innen, Zwangsarbeit, Raub von Land und Ressourcen, Konzentrationslager, Kriege, Folter, Völkermord ... Dort, wo diese Verbrechen erwähnt werden, geschieht dies stets aus der Perspektive von Kolonisator_innen und beschränkt sich auf einzelne Ereignisse. Der historische Zusammenhang zwischen der Ausbeutung Afrikas und der Industrialisierung und dem Wohlstand Europas und Amerikas wird vollständig verschwiegen.

Eine Überlegenheit von weißen Kolonisator_innen und deren Nachfolger_innen, den westlichen Akteur_innen, wird in den Büchern durch das Fehlen afrikanischer Geschichte durchgehend impliziert. Der Westen hatte Geschichte, ist geworden, während Afrikaner_innen durch ihre Abwesenheit in den Geschichtsbüchern seit der Steinzeit bereits implizit entmenschlicht wurden. So werden sie auch im weiteren Geschichtsverlauf als Objekte und Opfer imaginiert. Mit ihnen wird gemacht – dekolonisiert, entwickelt, gebildet.

Schwarzer Atlantik (Gilroy 1993)⁴ und afrikanische Diaspora und ihr entscheidender Beitrag zur Weltgeschichte werden marginalisiert und fast schon pervertiert dargestellt: Schwarze Menschen in Europa erscheinen in den Büchern lediglich auf einigen NS-Plakaten in entsprechender Darstellung als Bestien. Schwarze Menschen in der US-Amerikanischen Geschichte sind passive Opfer und ‚Sklaven‘, die Abschaffung der Versklavung wird weißen Männern gutgeschrieben. Keine Erwähnung findet beispielsweise die Haitianische Revolution, für die Geschichte der Menschenrechte ein entscheidendes historisches Ereignis (Richter 2008). Die Erfindung der Menschenrechte wird in den Büchern der französischen Revolution zugeschrieben. Dabei

4 Schwarzer Atlantik bezeichnet den transatlantischen kulturellen Raum, der seit der Verschleppung und Versklavung von Millionen von Kindern, Frauen und Männern aus Afrika in die Amerikas und nach Europa und die spätere Kolonisierung Afrikas entstanden ist. Afrikanische Kulturen und Wissen breiteten sich weltweit aus und nahmen Einfluss auf alle gesellschaftlichen Bereiche. Dieses Wissen, welches auf Diskriminierungs- und Widerstandserfahrungen beruht, besteht bis heute in der afrikanischen Diaspora fort.

wird leider ‚vergessen‘, dass Menschenrechte in Frankreich neben Versklavung existierten und von daher auf einem rassistischen Weltbild aufbauten, während Haiti zum ersten modernen Staat wurde, der Menschenrechte für die gesamte Menschheit definierte und Versklavung abschaffte. Dem Civil Rights Movement in den USA wird trotz seiner weltgeschichtlichen Bedeutung wenig Beachtung geschenkt (Saraya Gomis, Kapitel 3.5). Die anti-kolonialen Kämpfe in Afrika, die bedeutende emanzipatorische Philosophien hervorbrachten, werden als zum Scheitern verurteiltes Aufbegehren gezeichnet. Ihr geistiger Ursprung wird dabei bezeichnenderweise auf Europa verlegt. Es wird wörtlich behauptet, dass die Kolonisierten „sich die Menschen- und Bürgerrechtsideale der Mutterländer zu eigen“ machten – auch das ist eine Entmenschlichung (Tab. 2, #2 Band 3, S. 162).

Das heutige Afrika erscheint in den Schulbüchern als ein Ergebnis dieser Geschichtslosigkeit – verwahrlost, unfähig, ‚rückständig‘, unterlegen. Was wird hier also verschwiegen? Afrikas Beitrag zur Weltgeschichte. Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft werden weder Entwicklungen und Innovationen noch sonstiges historisch Signifikantes zugeschrieben. Die Geschichte eines gesamten Kontinents wurde aus der Weltgeschichte erfolgreich getilgt und Hegels Sicht damit bestätigt.

In der Darstellung von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft häufen sich rassistische Sprachkonstrukte, entwertende Abbildungen und nachlässige Recherchen. Die überwiegende Dominanz westlicher Quellen bewertet auch hier implizit das weiße Wissen über Afrika höher als das eigene Wissen über sich selbst.

Deutlich wird, dass Verlage die früher geäußerte Kritik an der Darstellung von Afrika in ihren Geschichtsbüchern (z. B. Poenicke 2008) zur Kenntnis genommen haben. In einigen Büchern spiegelt sich die seit der Unabhängigkeit Namibias in den deutschen Medien geführte Debatte um den deutschen Kolonialismus und den Völkermord an Herero und Nama wider (Macgilchrist/Müller, 2011). In einem der Bücher findet Schwarze deutsche Geschichte zum ersten Mal Erwähnung. Ein anderes berichtet über die anti-kolonialen Widerstände. An einigen Stellen werden afrikanische Quellen hinzugezogen. Diese Entwicklung ist natürlich zu begrüßen. Doch bleibt dabei die Mastererzählung, die Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft als geschichtslos, unbedeutend und minderwertig erscheinen lässt, unangetastet und so stehen diese Versuche dazu im Widerspruch, werden nicht kontextualisiert und „hängen“ im Raum.

Wir können daraus nur folgern, dass eine grundlegende Überarbeitung der Geschichtsbücher vonnöten ist, um der rassistischen Hegelschen Geschichtserzählung zu begegnen. Afrika muss den Platz in der Schulgeschichte bekommen, welcher ihr gebührt. Dazu gehören eine ernsthafte Auseinandersetzung mit historisch gewachsenem Rassismus und weißer Überlegenheit,

eine Kritik der Modernisierungstheorien und die Anerkennung alternativer Gesellschaftsformen als gleichberechtigt, geschichtlich und entwickelt. Dazu gehören eine Anfechtung eurozentristischer Weltsicht und eine gleichberechtigte Darstellung afrikanischer Perspektiven. Nur dann wird die Behandlung afrikanischer Geschichte als unentbehrlicher Teil der Weltgeschichte zum überzeugenden Gegennarrativ, welches zur Dekolonisierung unserer Geschichtsschreibung beitragen kann.

4. Von Geschichte zur Entwicklung

Die dominante westliche Weltvorstellung geht davon aus, dass Menschen sich im Laufe der Geschichte im unterschiedlichen Tempo nach vorn entwickeln. Das heißt im Gegenzug – je mehr Geschichte eine Gesellschaft erfahren hat, desto weiter entwickelt wird sie sein. Dass es unmöglich ist, auf dieser Welt zu leben, ohne Geschichte zu machen, bleibt dabei unberücksichtigt. Diese Art und Weise, die Welt zu betrachten, ist dem Modernitätsnarrativ geschuldet (Elina Marmer und Papa Sow, Kapitel 1.1). Seit der europäischen Aufklärung ist das Modernitätsnarrativ eine Grundlage westlicher Philosophie und Wissenschaft. Diese Betrachtung erlaubt eine Aufstellung aller Gesellschaften auf einer linearen Skala von ‚unterentwickelt‘ bis ‚hochentwickelt‘ in Richtung Modernität, wobei der als modern verstandene Westen sich als Ziel dieser Entwicklung versteht (Hall 1992, S. 172).

Das anschaulichste Beispiel dafür bietet die ‚Untersuchung‘ des Kung Volkes in der Kalahari-Wüste (Tab. 3: #2, S. 142 f.). Die Lebensweise der untersuchten Gruppe wird mit der in der Steinzeit gleichgesetzt. Es wird also davon ausgegangen, dass die Kung sich nicht entwickelt hätten, somit auf der Modernitätsskala ganz unten einzutragen seien. Durch diese Brille betrachtet, wird der Lebensweise, der Sprache und der Kultur dieser Menschen jegliche Komplexität abgesprochen. Wir lernen nichts über ihr Rechtssystem, ihre Philosophie oder Religion. Stattdessen werden sie als primitive Wesen mit beschränkten Bedürfnissen und einer unentwickelten Sprache vorgeführt und als Untersuchungsobjekte behandelt. Bei der Beschreibung fehlt jeglicher Respekt vor den Kung und ihrer Gesellschaftsform. In der den Text begleitenden Aufgabe werden Kinder dazu aufgefordert, Szenen aus dem imaginierten ‚primitiven‘ Leben nachzuspielen. Als wir in einer Gruppendiskussion mit jungen Menschen diese Darstellung diskutierten, sagte eine afrodeutsche Teilnehmerin:

„Mein Gott bin ich froh, dass wir dieses Buch nicht hatten! Wenn ich mir bloß vorstelle, wir sollten in der Klasse diese Szene nachspielen, und ich als einziges Schwarzes Mädchen ... Da würde ich am liebsten einfach nur weglaufen.“

Abgesehen von der rassistischen Haltung den betreffenden Menschen gegenüber, stigmatisiert eine solche Übung Schwarze Schülerinnen und Schüler in der Klasse. Das Modernitätsnarrativ als Teil der rassistischen Ideologie erlaubte die gewaltsame Einnahme des afrikanischen Kontinents als „Bürde des weißen Mannes“⁵ umzudeuten. Er überlebte den Kolonialismus und prägte die Grundlagen für den postkolonialen Entwicklungsdiskurs. Mit diesem Diskurs setzen sich Erdkunde-, Politik- und Gesellschaftsbücher auseinander. Er wurde zum Forschungsgegenstand unserer dritten Buchanalyse (Marmer/Ziai 2015).

Die untersuchten Bücher spiegeln die gesellschaftlichen Mainstream- und Massenmediendiskurse wider: „Entwicklung“ wird nach dem westlichen Maßstab gemessen, und so zeigen zahlreiche Karten und Diagramme auf, welche Länder auf welcher Entwicklungsstufe vorzufinden sind. Als Indikatoren für diese Einteilung gelten Indizes internationaler Organisationen wie UN, Weltbank, FAO usw. Eine kritische Hinterfragung des Entwicklungsbegriffs, der Herleitung dieser Indikatoren und der Datensammlung ist nirgendwo zu finden, internationale Organisationen gelten als unanfechtbare Autoritäten, die keiner kritischen Überprüfung bedürften. Die kritischen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungsdiskurse aus dem globalen Süden wie inzwischen auch aus dem globalen Norden finden sich in den Schulbüchern nirgendwo wieder (siehe dazu glokal 2013).

In allen untersuchten Schulbüchern fehlt die historische Kontextualisierung für die Entstehung globaler Ungleichheiten. Darauf angesprochen, antwortete ein Verlag:

„Auf [die historischen Bezüge] mussten wir im Hinblick auf die Lehrplanvorgaben [im Fach Geografie], die enge Stundentafel und die Tatsache, dass das Fach Geschichte dies auch und besser thematisieren kann, leider verzichten.“⁶

Doch auch in den fachübergreifenden Gesellschaftsbüchern wird koloniale Vergangenheit so gut wie nie im Zusammenhang mit dem Entwicklungsdiskurs thematisiert und wenn doch, dann werden koloniale Verbrechen sogar ins positive Licht gerückt (Tab. 3: #3, S. 32):

„Die weitaus meisten Entwicklungsländer waren bis ins 20. Jahrhundert hinein Kolonien europäischer Staaten. Während der Kolonialzeit wurde ihre Entwick-

5 In seinem gleichnamigen Gedicht beschrieb R. Kipling 1899 Kolonialismus als eine selbstaufopfernde Pflicht „zivilisierter Weißer“, die Kolonisierten („halb Teufel und halb Kind“) aus der „Finsternis“ zu befreien.

6 private Kommunikation

lung von Europa aus bestimmt. In einigen Fällen hatte das positive Auswirkungen. So wurde zum Beispiel die Infrastruktur aufgebaut.“

Die hier als „positive Auswirkung des Kolonialismus“ genannte Infrastruktur in den ehemaligen Kolonien wurde durch Zwangsarbeit der kolonisierten Bevölkerung aufgebaut, verlangte unzählige Opfer und diente dafür, die geraubten Ressourcen nach Europa zu transportieren. Angesichts der Zerstörungen und der Verbrechen, der Ausbeutung und der Gewalt scheint es nicht nur sachlich falsch, sondern auch unethisch, von „positiver Auswirkung“ des Kolonialismus zu sprechen. Niemals würden die Autobahnen als positive Auswirkung des Nationalsozialismus in einem deutschen Schulbuch erwähnt werden.

Genauso wenig ist in den Büchern die Rede von Rassismus als einer Ideologie im Dienste der Aufrechterhaltung von Machtasymmetrien und globaler Ungleichheiten. Die so definierten „Entwicklungsländer“ werden auch untereinander hierarchisch aufgestellt, wobei sogenanntes ‚Afrika südlich der Sahara‘ in allen Kategorien am schlechtesten abschneidet. Dazu schrieb Frantz Fanon (1961/1981, S.138):

„Man teilt Afrika in einen weißen und einen schwarzen Teil. Die Ersatzbezeichnungen: Afrika südlich der Sahara [...], können diesen latenten Rassismus nicht verschleiern. Hier wird bestätigt, dass das Weiße Afrika eine tausendjährige Kulturtradition habe, dass es mediterran sei und als die Fortsetzung von Europa die griechisch-lateinische Zivilisation teile. Schwarzafrika wird gesehen als träge, brutal und unzivilisiert – eine wilde Gegend.“

Dieser Teil des Kontinents wird auch in den Schulbüchern simplifizierend auf afro-pessimistische Art als ein einheitlicher Ort des Leids, des Grauens und der Ignoranz gezeichnet.

In allen Büchern wird das Bevölkerungswachstum als die vorherrschende Ursache für die fehlende Entwicklung im globalen Süden genannt, auch als „Bevölkerungsexplosion“, gar „Bevölkerungsbombe“ bezeichnet. Solche Begriffe wurden in der wissenschaftlichen Literatur längst diskreditiert wegen der Entmenschlichung der betroffenen Bevölkerung. Abbildungen mit exponentiell ansteigenden Kurven der Bevölkerungsvorhersagen, untermalt mit Aufnahmen von Schwarzen Menschenmassen (bzw. Menschen of Color), und entsprechende Karikaturen reproduzieren die rassistische Paranoia vom Untergang der weißen ‚Rasse‘ (z. B. ein weißer Koch, der verzweifelt versucht, die sich überwältigend vermehrenden Schwarzen Babys zu füttern, Tab. 3, #2, S. 43). Eine andere beliebte Art, das ‚Bevölkerungsproblem‘ zu illustrieren, ist eine Gegenüberstellung zweier Familien: einer weißen Wohlstandsfamilie mit zwei Kindern und einer Schwarzen armen Familie, die

mehr Kinder aufweist, als man zählen kann. Die Überlegenheit der weißen Familie wird in Texten und Diagrammen dargestellt: Aufklärung und Bildung, also Vernunft, werden als Voraussetzungen für geringe Fertilität und somit für Entwicklung gesehen. Hier wird ein rassistisches Bild vom vernünftigen Weißen und infantilen und triebhaften Schwarzen bedient.

Dass das Bevölkerungswachstum zur Nahrungsknappheit führt und Hunger verursacht, ist eine Theorie, die Thomas Malthus 1798 aufstellte (zitiert in Hewitt/Smith 2000, S. 132). Seine Vorhersagen bzgl. des Wachstums in Europa haben sich nicht erfüllt und die Theorie wurde spätestens Anfang der 80er als Mythos widerlegt (vgl. Sen 1981). Denn nicht die generelle Verfügbarkeit von Nahrung verursacht Hunger, sondern der individuelle Zugang ist hierfür entscheidend. Dennoch wird der Malthussche Mythos in den Schulbüchern weiterhin verbreitet. Auch der These, dass das Bevölkerungswachstum im globalen Süden durch die Übernutzung von Ressourcen die Umwelt zu sehr belasten würde, muss entschieden widersprochen werden. Menschen in westlichen Ländern verbrauchen das zifache der Ressourcen im Vergleich zu den afrikanischen Ländern und stellen demnach die tatsächliche Bedrohung für die Umwelt dar⁷.

Es bleibt unbenannt, dass der afrikanische Kontinent durch den jahrhundertelangen Menschenraub entvölkert wurde und sich erst jetzt davon erholt. Ebenso, dass die Bevölkerungsdichte in Europa immer noch mehr als doppelt so hoch ist wie in Afrika. Die Erkenntnisse moderner Wirtschaftstheorien sowie empirische Beobachtungen über die positive Auswirkung des hohen Kinder- und Jugendanteils der Bevölkerung für das Wirtschaftswachstum scheinen Schulbuchautor_innen völlig unbekannt. Stattdessen werden kinderreiche Schwarze Menschen wie ignorante Idioten dargestellt, die nicht nur ihre eigene Existenz, sondern die der gesamten Welt durch das unkontrollierte Vermehren gefährden.

Für die Lösung des ‚Bevölkerungsproblems‘ wird der Bildung eine bedeutende Rolle eingeräumt. Unter „Bildung“ wird westliche Bildung verstanden. Das eigene indigene Wissen wird bei dieser Betrachtung vollkommen entwertet. Ein entwickelter Mensch ist demnach nur ein im westlichen Sinne gebildeter. Dabei wird westliche Bildung idealisiert: Die Rolle der Natur- und Ingenieurwissenschaften für nicht nachhaltige Ressourcennutzung und Umweltzerstörung wird genauso übersehen wie der Beitrag von Wissenschaft und Bildung zur Produktion rassistischen Wissens und ideologisch-kultureller Beherrschung kolonisierter Bevölkerungen.

In der Hälfte aller Bücher wird AIDS in Afrika als ein großes Entwick-

7 siehe zum Beispiel Energieverbrauch pro Kopf <http://data.worldbank.org/indicator/EG.USE.PCAP.KG.OE>.

lungshindernis präsentiert. Bei dieser Thematik bedienen sich die Autor_innen des kolonial-rassistischen Stereotyps des hypersexualisierten Afrikaners. Übersteigerte Sexualität, traditionelle Praktiken und Mangel an Bildung werden als ursächlich für die Verbreitung der Krankheit auf dem Kontinent aufgeführt. Dabei fehlen diesen demütigenden Behauptungen jegliche Anhaltspunkte (Gesheker 2007). Zum einen weisen wissenschaftliche Studien auf eine Anfälligkeit für den HI-Virus von durch andere Krankheiten und Mangelernährung geschwächten Körpern hin. Zum anderen gibt es auf dem afrikanischen Kontinent und darüber hinaus große Diskussionen um die Richtigkeit der Datenermittlung zur Verbreitung des Virus auf dem Kontinent (Konotey-Ahulu 1987; Cochrane 2004). Laut geläufigen AIDS-Statistiken sollte Afrika bereits so gut wie ausgestorben sein. Es gibt ernst zu nehmende Kritik an den Daten der internationalen Organisationen, die aus einigen wenigen Messwerten Daten für ganze Länder extrapolieren (UNAIDS 2000). Liegen den dafür benutzten Modellen etwa rassistische Annahmen über ‚afrikanische Hypersexualität‘ zugrunde? Die Übertragungsrate des HI-Virus bei heterogenem Geschlechtsverkehr ist zudem äußerst niedrig. Auch aus dieser Überlegung heraus gibt es berechtigte Zweifel an den afrikanischen AIDS-Statistiken. Eins schaffen diese mit Sicherheit: Sie stigmatisieren Afrikaner_innen als ansteckend krank und sexuell unbeherrscht.

Bei Themen wie Armut und Hunger in afrikanischen und anderen ‚Entwicklungsländern‘ werden Daten ebenfalls unkritisch verwendet. Zur Ermittlung dieser Zahlen werden häufig westliche Werte und Lebensverhältnisse als Grundlage genommen. So werden teilweise absurde Zahlen produziert, wie z. B. dass jeder vierte Mensch in den ‚Entwicklungsländern‘ obdachlos sei (Tab. 3: #9, S. 9). Es entsteht insgesamt ein Bild des Horrors, was das Leben auf dem afrikanischen Kontinent angeht. Der in den meisten Büchern häufig verwendete Begriff „mensenunwürdiges Leben“ gibt das seinige dazu. Doch wer entscheidet darüber, welches Leben menschenwürdig ist?

Als letztes wollten wir noch auf die Darstellung von Frauen aus den ‚Entwicklungsländern‘ und insbesondere aus Afrika in den untersuchten Büchern verweisen, denn Frauen spielen im heutigen Entwicklungsdiskurs eine bedeutende Rolle. Auch hier wird eine Antithese konstruiert: Die westliche Frau wird als emanzipiert und selbstbestimmt dargestellt, während die Frau des globalen Südens als unterdrückt und fremdbestimmt gezeigt wird. ‚Die afrikanische Frau‘ wird hier mit Vorliebe als Beispiel genommen. ‚Der afrikanische Mann‘ wird dagegen als faul und gewalttätig den Frauen gegenüber beschrieben. Die große Vielfalt existierender Geschlechterverhältnisse auf dem afrikanischen Kontinent, z. B. Polyandrie, matrilineare, matrilokale und avunculokale Gesellschaften oder hybride Systeme, mit den sich daraus ergebenden komplexen Geschlechterrollen, -rechten und -pflichten werden ignoriert und sind den Autor_innen vermutlich nicht bekannt. Westliche Stan-

dards werden benutzt, um die rechtlichen, wirtschaftlichen, religiösen und familiären Strukturen in den Gesellschaften des globalen Südens zu beurteilen (vgl. Mohanty, 1987). Dem Modernitätsnarrativ folgend wird angenommen, dass die Situation der Frauen in den ‚Entwicklungsländern‘ der von westlichen Frauen vor Jahrhunderten gleichzusetzen ist. Kulturelle Praktiken werden als „feudale Überbleibsel gesehen und als ‚traditionell‘ bezeichnet“, Frauen werden „als politisch unreif“ behandelt, die im Sinne des westlichen Feminismus geschult werden müssten (Amos/Parmer 1984, S. 7, ÜdA).

„Die Diskussion um Geschlechtergerechtigkeit im Globalen Süden dient dazu, den Globalen Norden als emanzipiert, modern und entwickelt darzustellen. Damit wird gleichzeitig geleugnet, dass die deutsche Gesellschaft noch weit von einer Geschlechtergerechtigkeit entfernt ist. Es wird suggeriert, dass es in Deutschland aktuell keine anti-sexistischen Kämpfe mehr gibt. Stattdessen wird das Problem innerhalb Deutschlands stark verkürzt dargestellt, um im Verhältnis zum Globalen Süden als fortschrittlich und emanzipiert gelten zu können“ (glokal 2013, S. 40).

Die Darstellung der Frauen variieren zwischen entmenschlichten ‚Gebärmaschinen‘ (wie im Beispiel von Eden/Julia, s. o.) und ‚fleißigen Hoffnungsträgerinnen der Entwicklung‘. In dieser Darstellung werden Schwarze Frauen als Verbündete im Kampf gegen die Rückständigkeit der Schwarzen Männer inszeniert. In beiden Fällen handelt es sich um eine ignorante, paternalistische und rassistische Darstellung.

5. Fazit

In den untersuchten konventionellen und alternativen Unterrichtsmaterialien zeichnet sich ein kolonial-rassistisches Bild von Afrika und Schwarzen Menschen ab. Trotz der vereinzelt Versuche, andere Perspektiven einzubringen, bleibt die Mastererzählung in den Büchern ungebrochen weiß.

Weißer Menschen werden beschrieben als entwickelt, zivilisiert, rational und als aktive Akteure in Deutschland und der Welt, ob in der Geschichte oder in der Gegenwart. Schwarze Menschen werden in den Büchern zu den „Anderen“, nicht zugehörig, fremd und exotisch, unterlegen, ungebildet und unentwickelt. Der afrikanische Kontinent steht nach wie vor geschichtslos da. Das unhinterfragte Festhalten am Modernitätsnarrativ diskreditiert Afrika und die Diaspora und räumt Schwarzen Menschen eine marginale Bedeutung in der Weltgeschichte ein. Errungenschaften, Innovationen, Wissen und Bildung aus Afrika und der Diaspora finden kaum Erwähnung – geschweige denn, eine gleichberechtigte Anerkennung. Afrikanische Gesell-

schaften werden von der westlichen Perspektive heraus bewertet und beurteilt. Dabei bleibt diese Perspektive stets unbenannt und gilt als „universal“.

Diese Unterrichtsmaterialien vermitteln von daher rassistisches Wissen an Schülerinnen und Schüler und bedürfen einer dringenden und gründlichen Überarbeitung. Mitunter sind auch die Lehrpläne mit ihren Vorgaben für diese Darstellung verantwortlich und sollten revidiert werden. Es braucht eine intensive Sensibilisierung aller Akteure für Rassismus, seine Geschichte und Wirkung. Eine Beteiligung Schwarzer Expert_innen für diese Überarbeitung ist von essenzieller Bedeutung.

Meistens fehlt das Wissen über die bedeutende Rolle Schwarzer Menschen und Afrikas sowohl in geschichtlichen Kontexten als auch für die Gegenwart der Menschheit. Kein Wunder, haben doch die Autor_innen selbst meist aus solchen und ähnlichen Büchern gelernt und vermutlich keinen Zugang zu einem anderen als dem hegemonialen rassistischen Wissen bekommen. Von daher sollten die Träger_innen dieses Wissens, Schwarze Communitys in Deutschland und der Diaspora und afrikanische Wissenschaftler_innen und Autor_innen hier eine führende Rolle übernehmen, ihr Wissen aus der Verbannung zu holen und es u. a. über die Schulbücher in den deutschen Wissenskanon einzubringen.

Wir brauchen uns nicht vorzumachen, dass dies ein einfacher Weg sei. Die gescheiterten Verbesserungsversuche haben uns vor Augen geführt, wie schwierig es ist, mit jahrhundertlang gewachsenen Diskriminierungsmustern zu brechen – zumal diese die weiße Mehrheit in diesem Lande ganz eindeutig privilegieren. Es ist jedoch ein notwendiger Weg, den eine Gesellschaft gehen muss, wenn sie sich glaubhaft der Idee der allgemeinen Menschenrechte, der Gleichberechtigung und der Demokratie verschreibt.

Tabelle 1: Schulbücher und Unterrichtsmaterialien, Marmer (2013)

#	Verlag	Jahr	Titel
1	Cornelsen	2009	TOBI Fibel 2
2	Cornelsen	2001	Deutschbuch. Orientierungswissen
3-6	Cornelsen	2004	Forum Geschichte Bd. 1-4
7	Cornelsen	2009	Entdecken und Verstehen, 1, Gesellschaftslehre/Weltkunde
8	Klett	2003	Das IGL-BUCH 1, Gesellschaftslehre an Gesamtschulen
9	Klett	2008	Musik live
10	Kohlverlag	2012	Afrika. Den Riesenkontinent unter die Lupe genommen
11	Schroedel	2006	Trio 7/8, Geschichtlich-soziale Weltkunde
12	Schroedel	2008	Trio 7/8, Geschichtlich-soziale Weltkunde
13	Schroedel	2008	Stark in Gesellschaftslehre 2, FS, 7-9
14	Westermann	1994	Heimat und Welt
15	Westermann	2006	Dierke Erdkunde 12/13
16	Westermann	2009	Gesellschaft Bewusst, Bd. 1, Ausgabe Nord
17	Westermann	2011	Gesellschaft Bewusst, Bd. 3, Ausgabe Nord
18	Westermann	2011	Dierke Geographie für Gymn. in Bayern, Kl. 8
19	Westermann	2004	Gesellschaft bewusst Bd.1, Geschichte, Erdkunde, Politik
20	Eine Welt in der Schule	1996	Eine Welt in der Schule, Rudolf Schmitt, Hg.
21	Eine Welt in der Schule	1994	Bulang-Lörcher und Große-Oetringhaus, Aminatas Entdeckung
22	BMZ/ Gemeinsam für Afrika	2009	Ein anderes Bild von Afrika, Anregungen für den Unterricht in den Sekundarstufen I und II
23	Kindernothilfe	2000	Kinder Kinder , Heft 16, Kenya, Jg. 5/6
24	Kindernothilfe	2000	Kinder Kinder , Heft 16, Äthiopien, Jg. 5/6
25	Buchverlag Kempen	2000	Martin Geisz, Lernzirkel Afrika

Tabelle 2: Geschichtsbücher, Marmer/Sow (2013)

#	Verlag	Jahr	Titel	Band	Bundesland
1	Westermann	2011	Horizonte Geschichte	1, 2, 3	Hamburg
2	Cornelsen	2010	Forum Geschichte	1, 2, 3	Hamburg, Schleswig-Holstein, Bremen
3	Cornelsen	2013	Forum Geschichte	1, 2, 3	Thüringen
4	Schroedel	2000	Zeit für Geschichte	1, 2, 3, 4	Hamburg, Nordrhein Westfalen
5	Klett	2000	Geschichte und Geschehen	1, 2, 3, 4	Hamburg, Schleswig-Holstein, Bremen, NRW, Hessen, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorp.

Tabelle 3: Schulbücher und Unterrichtsmaterialien zum Thema „Entwicklung“
(Marmer/Ziai 2015)

#	Verlag	Titel	Jg.	Jahr	Schultyp
1	Westermann	Heimat und Welt	7/8	2005	Haupt- und Realschule
2	Westermann	Gesellschaft bewusst	9/10	2011	Gesamtschule
3	Westermann	Dierke Geographie	9/10	2012	Gymnasium
4	Westermann	Dierke Erdkunde	12/13	2002	Gymnasium
5	Schroedel	Stark in Gesellschaftslehre	7-9	2008	Förderschule
6	Schroedel	Trio – Geschichte, Erdkunde, Politik	9/10	2010	Gesamtschule
7	Cornelsen	Entdecken und Verstehen 2	7/8	2009	Gesamtschule
8	Cornelsen	Entdecken und Verstehen 2, Zusatzmaterial	7/8	2009	Gesamtschule
9	Cornelsen	Mensch und Raum, Geographie	12/13	2002	Gymnasium
10	Cornelsen	Mensch und Raum, Geographie, Zusatzmaterial	12/13	2002	Gymnasium
11	Klett	Terra Geographie	9/10	2011	Gymnasium
12	C.C.Buchner	Politik & Co.	9/10	2005	Gymnasium
13	Buchverlag Kempfen	Geisz, Lernzirkel Afrika	7-13	2000	Alle
14	BMZ / Gemein- sam für Afrika	Ein anderes Bild von Afrika, Anregungen für den Unterricht in den Sekundarstufen I und II	7-13	2009	Alle

Literatur

- Amos, V./Parmar, P. (1984): Challenging Imperial Feminism. In: *Feminist Review* 17, S. 3-19, <http://www.palgrave-journals.com/fr/journal/v17/n1/full/fr198418a.html> (Abruf 20.2.2015)
- Cochrane, M. (2004): *When AIDS Began: San Francisco and the Making of an Epidemic*. New York: Routledge.
- Diestel, S. (1978): *Das Afrikabild in europäischen Schulbüchern: Die Darstellung Afrikas von den Entdeckungsreisen bis zur Gegenwart in englischen, französischen, italienischen, portugiesischen und Spanischen Geschichtsbüchern*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Fanon, F. (1961/1981): *Die Verdammten dieser Erde*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gesheker, C.L. (2007): Myths and Misconceptions of the Orthodox View of AIDS in Africa. In: *Etica & Politica / Ethics & Politics* IX, H. 2, S. 330-370.
- Gilroy, P. (1993): *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Cambridge: Harvard University Press.
- glokal (2013): *Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*. <http://www.glokal.org/publikationen/bildung-fuer-nachhaltige-ungleichheit/> (Abruf 20.2.2015)
- Grindel, S. (2009): *Karten und ihre Grenzen. Zur kartographischen Vermittlung des modernen europäischen Kolonialismus in deutschen Geschichtsbüchern des 20. Jahrhunderts*. In: *Freundeskreis der Prof. Dr. Voss, F. Stiftung und Georg Eckert-Institut. Die Macht der Karten oder was man mit Karten machen kann. Eckert. Dossiers 2*. <http://www.edumeres.net/urn:nbn:de:0220-2009-0002-065> (Abruf 20.2.2015)
- Guggeis, K. (1992): *Der Mohr hat seine Schuldigkeit noch nicht getan. Afrikanische Bevölkerungsgruppen in aktuellen deutschen Erdkundeschulbüchern*. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik.
- Hall, S. (1992): *Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht*. In: Hall, S. (Hrsg.) (1992): *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument Verlag, S. 137-179.
- Hegel, G.W.F. (1837/1994): *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*. Bd. 1, *Die Vernunft in der Geschichte*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Hewitt, T./Smith, I. (2000): *Is the World Overpopulated?* In: Allen, T./Thomas, A. (Hrsg.) (2000): *Poverty and Development into the 21st Century*. Oxford: Oxford University Press, S. 125-140.
- Jünger, H. (2007): „Afrika“ im Schulbuch. Interviewstudie zur Rezeption von Unterrichtsmedien durch Musiklehrer. In: Schläbitz, N. (Hrsg.) (2007): *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik*. Essen: Blaue Eule, S. 165–188.
- Kilomba, G. (2009): *Das N-Wort*. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2009): *Afrikanische Diaspora, Bonn. Essay übersetzt aus und angelehnt an Kilomba, G. (2008): Plantation Memories. Stories of Everyday Racism*. Münster: Unrast Verlag, S. 94-100. http://www.bpb.de/themen/B89NS4,2,0,Das_NWort.html (Abruf 20.2.2015).
- Konotey-Ahulu, F.I.D. (1987): *Aids in Africa: Misinformation and Disinformation*. In: *Lancet* 2, S. 206-207.
- Macgilchrist, F./Müller, L. (2012): *Kolonialismus und Modernisierung: Das Ringen um ‚Afrika‘ bei der Schulbuchentwicklung*. In: Aßner, M./Breidbach, J./Mohammed, A.-A./Schommer, D./Assner, K. (Hrsg.) *AfrikaBilder im Wandel?* Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag, S. 195-208.
- Marmer, E./Ziai, A. (2015): *Racism in the teaching of ‚development‘ in German secondary school textbooks. Critical Literacy: Theories and Practices*. Im Druck.

- Marmer, E./Sow, P. (2013): African History Teaching in contemporary German Textbooks: From biased knowledge to duty of remembrance. In: Yesterday & Today 10. <http://www.scielo.org.za/pdf/yt/n10/04.pdf> (Abruf 20.2.2015).
- Marmer, E. (2013): Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 2/2013, S. 25-31. http://www.waxmann.com/index.php?id=zeitschriftendetails&no_cache=1&eID=download&id_artikel=ART101308&uid=frei (Abruf 20.2.2015).
- Mecheril, P./ Scherschel, K. (2009): Rassismus und „Rasse“. In: Mecheril, P./Melter, C. (Hrsg.) (2009): Rassismuskritik Bd. 1. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 39-58.
- Mohanty, C.T. (1987): Under western eyes: feminist scholarship and colonial discourses. In: Feminist Review 30, S. 61-88.
- Olujobi, G. (2008): Racist Myths About African Sexuality Persist in AIDS Prevention Efforts. In: Alternet. http://www.alternet.org/story/92671/racist_myths_about_african_sexuality_persist_in_aids_prevention_efforts (Abruf 20.2.2015).
- Pingel, F. (2001): Schwarz, arm und ländlich. Afrika in deutschen Erdkundelehrbüchern. In: Informationen des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung, 42, S. 23-26.
- Poenicke, A. (1994): Die Darstellung Afrikas in europäischen Schulbüchern für Französisch am Beispiel Englands, Frankreichs und Deutschlands. Dissertation Universität Hamburg.
- Poenicke, A. (2001): Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern. In: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. (Hrsg.) (2001): Zukunftsforum Politik 2. Sankt Augustin.
- Poenicke, A. (2003): Afrika realistisch darstellen: Diskussionen und Alternativen zur gängigen Praxis – Schwerpunkt Schulbücher. In: Broschürenreihe der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. 55. Sankt Augustin.
- Poenicke, A. (2008): Afrika im neuen Geschichtsbuch. Eine Analyse der aktuellen deutschen Geschichtsbücher. Berlin: Konrad Adenauer Stiftung.
- Richter, R. (2008): „Hört die Freiheit, die in unser aller Herzen spricht!“ Die Haitianische Revolution (1791 – 1804) als Sklavenwiderstand. In: Geschichte Lernen, 21 (126), S. 34-40.
- Sen, A. (1981): Poverty and Famines. An Essay in Entitlement and Deprivation. Oxford: Oxford University Press.
- Sollinger, I. (1994): „Da laß’ dich nicht ruhig nieder!“ Rassismus und Eurozentrismus in Musikbüchern der Sekundarstufe I. IKO, Frankfurt/M.
- UNAIDS (2000): Report to the Global HIV/AIDS Epidemic – June 2000.