



AEW TASS

Schulbuchanalyse

Wissenschaftliche Analyse von 24 Schulbüchern aus den Fächern Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung sowie Geographie und Wirtschaftskunde/Geographie und wirtschaftliche Bildung.

VERFASST VON

Aping, Sina B.A. M.A.

Mag.a Bebe, Madeleine B.A. M.A.

Dr. Harisch, Immanuel B.A. B.A. M.A. M.A.

Dr.in Klein, Gudrun B.A. M.A.

Dipl. Wirtschaftsangl. Laja, Modupe

Lönhard, Anna B.A. M. A.

Dr.in Oke, Katharina B.A M.A

Schuller, Maida B.A. M.A.

Dr.in Slezak, Gabriele

Spörker, Dominik B.A. M.A.

MMag.a Steinbauer-Holzer, Anna

Erstellt im Rahmen des Projekts
"Optimierung der Darstellung Afrikas"

Ein Profilbereich von **AEW TASS**
Advancing Equality within
The Austrian School System



Im Auftrag des Vienna Institute
of the African Diaspora (VIAD)

Wien, Oktober 2024



AEWTASS - Schulbuchanalyse

Hinweis zur Veröffentlichung:

In der vorliegenden Fassung dieses Werks werden bewusst problematische Bilder aus derzeit im Unterricht verwendeten Schulbüchern reproduziert, um die einseitige und rassistische Darstellung Schwarzer Menschen und des afrikanischen Kontinents zu verdeutlichen und eine kritische Reflexion anzuregen.

Diese Bilder sind integraler Bestandteil unserer Analyse und unterstützen unsere Argumentation durch konkrete Beispiele. Die Auswahl wurde sorgfältig getroffen, um ihre Relevanz für die wissenschaftliche Auseinandersetzung sicherzustellen.

In Anbetracht der Sensibilität und der potenziell negativen Implikationen, die mit der Reproduktion problematischer / rassistischer Bilder, wie sie in einigen analysierten Schulbüchern identifiziert wurden, verbunden sind, wird in dieser Veröffentlichung auf die Wiedergabe einiger dieser Darstellungen verzichtet. Stattdessen erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten durch analytische Beschreibungen und Diskussionen der spezifischen Problemstellungen, die durch diese Bilder repräsentiert werden.

Projektnummer: OEZA-Projekt Nr.: 2397-12/2021

Version: NVO3



Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
1.1 Methodologie und Terminologie	4
1.2 Analysekorpus	8
1.3 Forschungsstand und verwendete Literatur	12
1.4 Ziele und Beitrag der Studie	15
1.5 Aufbau der Arbeit	17
2 Lehrplankonforme Darstellungen afrikanischer Gesellschaften – eine Reflexion aus globalgeschichtlicher und rassismuskritischer Perspektive	20
2.1 Lehrplananalysen Geschichte, Politische Bildung und Sozialkunde	21
2.2 Lehrplananalysen Geographie und wirtschaftliche Bildung/Wirtschaftskunde	24
3 Begriffsreflexion und -kritik: von ‚Sklave‘, ‚Stamm‘ und ‚Entwicklung‘	26
3.1 ‚Sklave‘, ‚Sklavin‘, ‚Sklaverei‘	26
3.2 ‚Stamm‘ und ‚Stammesgrenzen‘	27
3.3 ‚Farbig‘	30
3.4 Die ehemalige Kolonialmacht als ‚Mutterland‘	31
3.5 Der ‚Westen‘	31
3.6 Die ‚Dritte Welt‘	32
3.7 ‚Entwicklung‘ und ‚Unterentwicklung‘	34
4 Die Darstellung der Geschichte Afrikas bis ins 16. Jahrhundert	41
4.1 Die Darstellung von Ägypten, Nubien und Meroe in der Antike	41
4.2 Die Darstellung westafrikanischer Reiche zur Zeit des europäischen Mittelalters	47
4.3 Die Überbetonung und Generalisierung afrikanischer ‚Schriftlosigkeit‘	51
5 Die (eurozentrische) Darstellung von ‚Expansion‘, ‚Versklavung‘, (Anti-)Kolonialismus und Imperialismus	55
5.1 Die Darstellung der (europäischen?) ‚Expansion‘ und ‚Entdeckungen‘	55
5.2 Die Ausblendung afrikanischer Geschichte und von wirtschaftlichen Verflechtungen innerhalb Afrikas und mit anderen Weltregionen	59
5.3 Vom Handel mit versklavten Menschen am afrikanischen Kontinent und in den Amerikas	61
5.4 Die (Nicht-)Darstellung Schwarzer Widerstandsbewegungen gegen Versklavung und Kolonialismus	63
5.5 Die Rolle der Habsburgermonarchie in der Kolonisierung des afrikanischen Kontinents während des imperialen Zeitalters	68
6 Rassismus, Diskriminierung und Stereotype: Historische Kontextualisierung und die Bildliche Darstellung Schwarzer Menschen aus kolonialen Quellen	70
6.1 Thematisierung von Rassismus in Geschichte und Gegenwart	70
6.2 Die Darstellung Schwarzer Menschen aus kolonialen Quellen	78
6.3 Schwarze Menschen als passive Akteur*innen ohne Handlungsmacht?	84
7 Afropessimismus? Der afrikanische Kontinent als diskursiv von Kriegen, Krankheiten, Katastrophen geplagter homogen dargestellter Raum	92
7.1 Die Darstellung Schwarzer Kinder – von Kindersoldat*innen und hungernden Kindern	93
7.2 Die (Nicht-)Darstellung afrikanischer Frauen	101
7.3 Die Darstellung von HIV/Aids	109

8 Die Darstellung von Gegenwartspänomenen im Lichte der ‚Globalisierung‘ – ‚Entwicklung‘, Migration, Technologie, und globale Ungleichverteilung der Ressourcen	112
8.1 Von ‚Entwicklung‘ und ‚Unterentwicklung‘ – die Darstellung globaler Ungleichheit mit besonderem Fokus auf Afrika	112
8.2 Die Darstellung von Zuwanderung, Migration, Flucht	116
8.3 Technologie versus ‚Agrarland‘ – von Computern, Smartphones, ‚Jäger*innen und Sammler*innen‘ am afrikanischen Kontinent	119
8.4 Von ‚fragilen‘ und ‚gescheiterten‘ Staaten	126
8.5 Die globale (Ungleich-)verteilung von Ressourcen und ‚Neokolonialismus‘	129
8.6 Postkoloniales Afrika im Fokus	134
9 Fazit	139
10 ANNEX	146
10.1 Lehrplananalyseraster Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung	146
10.2 Lehrplananalyseraster Geographie und wirtschaftliche Bildung / Wirtschaftskunde	151

Abbildungsverzeichnis

Abb. 3.1. „Ist das alles Entwicklung?“	36
Abb. 3.2. Armut, Obdachlosigkeit, Chancenungleichheit, ungleiche Verteilung von Vermögen und Einkommen sind auch in ‚Industrieländern‘ wie den USA ein drängendes Problem.	39
Abb. 3.3. „Pyramiden in Meroe“	46
Abb. 3.4. „Auf Kamelen und Schiffen“	49
Abb. 6.1. „Herero-Aufstand 1904: Rückkehr aus der Omaheke-Wüste“	80
Abb. 6.2. „Zwei Männer der Somali-Völkerschau“	82
Abb. 6.3. „Livingstone in Afrika“	87
Abb. 6.4. „Ku-Klux-Klan“	88
Abb. 6.5. „König Leopold II. als Schlange umschlingt einen Gummisammler“	89
Abb. 7.1. „Welches Schicksal müssen Kinder als Flüchtlinge in armen Regionen erleiden?“	94
Abb. 7.2. „Kindersoldat in Sierra Leone“	97
Abb. 7.3. Verschiedene Darstellungen (junger) Menschen im Schulbuch <i>Neugierig auf ... Geographie 4</i>	98
Abb. 7.4. „Hunger – ein Merkmal für Unterentwicklung“	100
Abb. 7.5. „Afrikanische Frau beim Wasserholen“	106
Abb. 7.6. „Himba-Frau mit Kind im Arm“	108
Abb. 7.7. „Der geschätzte prozentuale Anteil der HIV-Infizierten in afrikanischen Staaten“	110
Abb. 8.1. „Leben unter Plastik“	118
Abb. 8.2. „Bauernhof in Äthiopien im Hintergrund ein Erntehain“	120
Abb. 8.3. „Zwei Jäger aus der Volksgruppe der San“	121
Abb. 8.4. „Accra ist das größte Zentrum Ghanas“	122
Abb. 8.5. „Toronto ist das größte Zentrum Kanadas“	122
Abb. 8.6. „Blick auf die Skyline Accras“	123
Abb. 8.7. „Computerschrott wird meistens in Afrika recycelt“	124

Abb. 8.8. „Tropische Früchte – Exoten aus der tropischen Zone“	130
Abb. 8.9. „Reis – Nahrungsmittel für Millionen Menschen“	131
Abb. 8.10. „Mais – vielseitig verwendbares Korn“	131
Abb. 8.11. „Mapping Africa’s Mineral Wealth”	133

Impressum

Medieninhaber und Verleger:

VIAD – Vienna Institute for the African Diaspora

Graf-Starhembergasse 1a/3, 1040 Wien

Wien, Oktober 2024

Copyright und Haftung

Der auszugsweise Abdruck ist nur mit Quellenangabe gestattet. Alle sonstigen Rechte sind ohne schriftliche Zustimmung des Medieninhabers unzulässig.

Es wird darauf hingewiesen, dass alle Angaben in dieser Publikation trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr erfolgen. Eine Haftung der Organisation VIAD und des Autor*innenkollektivs ist ausgeschlossen.

Danksagung

Unser Dank gilt der Austrian Development Agency (ADA) für die Förderung des Projekts zur Optimierung der Darstellung Afrikas OEZA-Projekt Nr.: 2397-12/2021. Ohne ihre finanzielle Unterstützung wäre die Umsetzung dieser wissenschaftlichen Arbeit nicht möglich gewesen. Das Autor*innenkollektiv bedankt sich weiters sehr herzlich bei Projektleiterin Mag.^a Aquea Lamptey, die das Projekt *AEWTASS – Advancing Equality within The Austrian School System* konzipiert und begründet hat. Ihr Organisationstalent und Durchhaltevermögen haben es letztlich ermöglicht, die für diese Studie erforderlichen Fördermittel zu akquirieren. Mag.^a Dr.ⁱⁿ Bea de Abreu Fialho Gomes möchten wir für ihre Beratungsfunktion während der letzten Jahre herzlich danken, ebenso Mag.^a Dr.ⁱⁿ Christa Markom für das Abhalten mehrerer Workshops mit dem Autor*innenkollektiv in der Anfangsphase des Projekts. Herzlicher Dank gebührt auch Dr. Dr. Amadou-Lamine Sarr für seine Beratungsfunktion und geteilte Expertise. Ein besonderer Dank geht an Christian Filko (BEd, BA, MA, MA) für seine umfassenden Beiträge und seine Rolle im wissenschaftlichen Gremium¹, insbesondere bei der Qualitätskontrolle und der Weiterentwicklung der Inhalte. Auch Tomi Adeaga, Ph.D. sowie Josephine Apraku, MA, danken wir für ihre Unterstützung in beratender Funktion.

Die Autor*innen der *AEWTASS*-Schulbuchanalysen waren von Anfang an Teil eines motivierten Teams, das durch ein Peer Support System mit gegenseitigem Feedback geprägt war. Bei Mag. jur. Ada Diagne dürfen wir uns dafür bedanken, dass auch Teile ihrer Einzelanalyse in die Gesamtauswertung eingeflossen sind. Wir möchten diese Gelegenheit auch nutzen, um uns gegenseitig für die kontinuierlichen Austausch- und Reflexionsprozesse, das aufmerksame Lesen und Korrigieren zu danken, das von Teamgeist und Engagement zeugt. Abschließend gilt unser Dank Frau Mag. Sonja Rosenberger, die die vorliegende Studie mit fachlicher Expertise lektoriert und korrigiert hat.²

¹ <https://aewtass.org/scientific-committee/> (abgerufen am 20.09.2024).

² <https://dietextpertin.com/> (abgerufen am 20.09.2024).

1 Einleitung

„Never have a picture of a well-adjusted African on the cover of your book, or in it, unless that African has won the Nobel Prize. An AK-47, prominent ribs, naked breasts: use these. If you must include an African, make sure you get one in Masai or Zulu or Dogon dress. In your text, treat Africa as if it were one country. It is hot and dusty with rolling grasslands and huge herds of animals and tall, thin people who are starving. [...] Among your characters you must always include The Starving African, who wanders the refugee camp nearly naked, and waits for the benevolence of the West. Her children have flies on their eyelids and pot bellies, and her breasts are flat and empty. She must look utterly helpless. She can have no past, no history.”³

Dieses Zitat des kenianischen Schriftstellers Binyavanga Wainaina fasst sarkastisch zusammen, wie Darstellungen von afrikanischen Personen und des afrikanischen Kontinents in Büchern (nicht) sein sollten. Die von Wainaina angeführten Beispiele homogenisieren den afrikanischen Kontinent und reduzieren Afrika und seine Menschen auf Stereotype – Kriege, Krankheiten, Hunger, Nacktheit, Natur, Flucht, vermeintliche Hilflosigkeit.

Verschiedene Studien, Aufsätze und Veranstaltungen belegen die problematisierende Darstellung des afrikanischen Kontinents in den unterschiedlichsten Informationsmedien im deutschsprachigen Raum.⁴ Nicht zuletzt wegen ihrer Breitenwirksamkeit wird in diesem Zusammenhang immer wieder die Medienberichterstattung besonders hervorgehoben.⁵ So zeigen beispielsweise die *Postcolonial Studies* die

³ Binyavanga Wainaina, How to Write About Africa, in: *Granta* 92, 2005, <https://granta.com/how-to-write-about-africa/> (abgerufen am 24.06.2023).

⁴ Die Literatur hierzu ist umfangreich. So können hier beispielhaft Studien zu Alltagskultur in Deutschland und zu historisch überlieferten Darstellungstraditionen in Österreich angeführt werden: Marianne Bechhaus-Gerst/Sunna Gieseke (Hg.), *Koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur*, Frankfurt am Main/Berlin/Bern 2007; Claudia Unterweger, *Talking Back. Strategien Schwarzer österreichischer Geschichtsschreibung*, Wien 2016; Sina Aping/Gudrun Klein/Astou Maraszto/Christa Markom/Maida Schuller/Anna Steinbauer-Holzer, Narrative und Repräsentationen von Afrika in aktuellen österreichischen Schulbüchern, in: *Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien*, 43/22 (2022), 66-67. Neben der Analyse von Afrikabildern in Schulbüchern, kann hier auch auf Analysen des Afrikabildes von ‚Entwicklungsorganisationen‘ verwiesen werden. Alia Herz-Jakoby, *Das Afrikabild in der visuellen Kommunikation von Entwicklungsorganisationen*, Lausanne/Berlin/Bruxelles 2023. Wiederum beispielhaft sei hier auch eine Veranstaltung aus dem Jahr 2021 zu Kinder- und Jugendmedien angeführt: Digitale Vorlesungsreihe: Jenseits des Kolonialismus? ‚Afrika‘-Stereotype und Menschenbilder in aktuellen Kinder- und Jugendmedien, <https://www.kinderundjugendmedien.de/werke/5683-digitale-vorlesungsreihe-jenseits-des-kolonialismus-afrika-stereotype-und-menschenbilder-in-aktuellen-kinder-und-jugendmedien> (abgerufen am 27.03.2024).

⁵ Wiederum illustrativ sei hier auf die Studien von Lutz Mücke und die Arbeit von Martin Sturmer verwiesen: Lutz Mücke, *Journalisten der Finsternis: Akteure, Strukturen und Potenziale deutscher Afrika-*

Langlebigkeit und Wandelbarkeit kolonialrassistischer und paternalistischer Stereotype auf und attestieren, dass diese immer noch Afrikabilder prägen.⁶ Wenngleich Österreich(-Ungarn) formal keine Kolonien besessen hat, so lässt sich die koloniale Besetzung als ein europäisches Projekt bezeichnen, an deren Ausbeutung Österreich(-Ungarn) in vielerlei Hinsicht teilnahm und davon profitiert(e).⁷ In Hinblick auf ein breites Verständnis des Kolonialismus ist es daher sinnvoll, Österreich als eine ‚postkoloniale Gesellschaft‘ zu begreifen. Der Begriff ‚postkoloniale Gesellschaft‘ ermöglicht es, eine Perspektivenverschiebung vorzunehmen, in dem der Einfluss postkolonialer Ideologie auf die selbst-produzierte *weiße* Homogenität Österreichs sowie ihre Auswirkungen auf die Alltagserfahrungen Schwarzer Menschen in den Vordergrund gerückt wird. Mithilfe dieser Perspektivenverschiebung wird auch die Dichotomie zwischen (historisch) kolonisierten und kolonisierenden Ländern aufgelöst. Der jamaikanisch-britische Schwarze Soziologe Stuart Hall beschreibt:

„Tatsächlich bestand eine der wichtigsten Leistungen des Begriffs ‘Postkolonialismus’ darin, unsere Aufmerksamkeit auf die vielen Phänomene zu lenken, bei denen sich die Kolonisation keineswegs nur außerhalb der Gesellschaften der imperialen Metropole vollzog. Sie war stets tief in sie eingeschrieben – wie sie sich auch unauslöschlich in die Kulturen der Kolonisierten eingeschrieben hat.“⁸

Der (historische) Kolonialismus und seine Ideologie sind somit nicht nur ein (mit-)konstitutives Element der Gesellschaften, die formell der Kolonialherrschaft unterstanden, sondern auch derer, die diese Kolonialherrschaft betrieben.

Die 2023 von der *European Agency for Fundamental Rights* veröffentlichte Studie „Being Black in the EU. Experiences of People of African Descent“ zeichnet ein erschreckendes Bild von Erfahrungen Schwarzer Menschen in Staaten der Europäischen Union. Knapp die Hälfte (47 Prozent) der befragten Schwarzen Personen gaben an, fünf Jahre vor Beginn der Studie Diskriminierungen erlebt zu haben, wobei Rassismus als häufigste Diskriminierungsform genannt wurde (74 Prozent). Auch im Bildungsbereich erfahren Schwarze

Berichterstattung, Köln 2009; Martin Sturmer, *Afrika! Plädoyer für differenzierte Berichterstattung*, Konstanz 2013.

⁶ Maria do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan, *Postkoloniale Theorie Eine kritische Einführung*, 3. aktual. Aufl., Bielefeld 2020, 23-97. In Bezug auf Schulbücher siehe beispielsweise auch: Anke Poenicke, Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern, in: *Zukunftsforum Politik*, 29 (2001), 5-7. Eric Burton gibt einen guten Überblick über postkoloniale Forschung in und zu Österreich: Eric Burton, Postkolonialismus, in Marcus Gräser/Dirk Rupnow (Hg.): *Österreichische Zeitgeschichte – Zeitgeschichte in Österreich*, Wien 2021, 321-347.

⁷ Walter Sauer, Habsburg Colonial: Austria-Hungary's Role in European Overseas Expansion Reconsidered, in: *Austrian Studies* 20, 2012, 5–23.

⁸ Stuart Hall, *Wann gab es das Postkoloniale? Denken an der Grenze*, 2013, 226.

Menschen, insbesondere Schüler*innen, regelmäßig Formen von Diskriminierung und Chancenungleichheit, so ist die Schulabbrecher*innenquote aus diesem Grund bei 18- bis 24-jährigen Schwarzen Personen dreimal höher als bei anderen Personengruppen.⁹ Besonders in Österreich sind Schwarze Menschen immer wieder von rassistischen Übergriffen betroffen, mit 76 Prozent Betroffenheit eine der höchsten im Vergleich mit anderen in der Studie erhobenen Mitgliedsländern der Europäischen Union.¹⁰ Die Ergebnisse der Studie knüpfen dabei an ähnliche Forschungen im europäischen und deutschsprachigen Raum an.¹¹

Schulbüchern, in Österreich und in anderen Staaten dieser Welt, kommt die besondere Verantwortung zu, homogenisierende, stereotypisierende und rassistische Darstellungen von Menschen anderer Weltregionen nicht zu reproduzieren. Schulbücher sind

„Dokumente der Zeitgeschichte und damit gesellschaftliche Produkte. Sie atmen den Geist ihrer Epoche und sind Spiegel der gesamtgesellschaftlichen Verfassung und Bewußtseinslage. Schulbuchforschung ist insofern immer auch *Zeitgeistforschung* oder – anders ausgedrückt – Schulbuchforschung ist *Kontextforschung*.“¹²

Es besteht in der einschlägigen Forschungsliteratur weitgehend Konsens, dass Schulbücher innerhalb der Schule als das maßgebende Medium für die Gestaltung des Unterrichts verantwortlich sind – auch deshalb, weil ihre Inhalte staatlich legitimiert sind. Sie zielen u. a. darauf ab, bei Schüler*innen Prozesse der Wissensaneignung, Meinungsbildung und kritischen Reflexion zu stimulieren.¹³ Die Bedeutung von Schulbüchern für den Meinungsbildungsprozess von jungen Menschen mit Hinblick auf den afrikanischen Kontinent ist vor allem deshalb so hoch einzuschätzen, da „außerhalb der Schule in der allgemeinen Medienberichterstattung Subsahara-Afrika als Krisen- und Katastrophenregion dargestellt wird [...] und Initiativen aus Subsahara-Afrika zur Lösung von Problemen kaum Erwähnung finden.“¹⁴ Schulbücher, die sich

⁹ European Union Agency for Fundamental Rights, *Being Black in the EU. Second European Union Minorities and Discrimination Survey*, Wien, 2023, 83.

¹⁰ European Union Agency for Fundamental Rights, *Being Black in the EU*, 2023, 14.

¹¹ Muna AnNisa Aikins/Teresa Bremberger/Joshua Kwesi/Daniel Gyamerah/Daniel und Deniz Yıldırım-Caliman, *Afrozensus 2020. Perspektiven, Anti-Schwarze Rassismuserfahrungen und Engagement Schwarzer, afrikanischer und afrodiasporischer Menschen in Deutschland*, Berlin, 2021.

¹² Peter Weinbrenner, *Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung, Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*, Frankfurt a. M. 1992, 33–54, hier 50, zit. n. Kessete Awet, *Die Darstellung Subsahara-Afrikas im deutschen Schulbuch: Gesellschaftslehre, Erdkunde, Geschichte und Politik der Sekundarstufe I (Gesamtschule) in Nordrhein-Westfalen*, Opladen Berlin Toronto 2018, 37.

¹³ Paul Ziermann-Österreicher, *Die Darstellung „afrikanischer“ Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts in österreichischen Geschichtsschulbüchern*. Diplomarbeit, Universität Wien, 2019, 15.

¹⁴ Awet, *Die Darstellung Subsahara-Afrikas*, xxiii.

multiperspektivisch der komplexen Vielfalt der 54 (von der UNO anerkannten) Staaten des afrikanischen Kontinents und seiner Wechselbeziehungen und Verflechtungen mit anderen Kontinenten, darunter Europa, annehmen, sind entscheidende Faktoren für „die Bildung und Meinungsbildung“ von Schüler*innen, Lehrenden und Eltern.¹⁵ Damit ist gemeint, dass die Analyse auf der Annahme basiert, dass Bilder, Texte, Quellen und Aufgaben in Schulbüchern die Welt erklären und infolge Orientierung vermitteln sollen.¹⁶ Die Darstellung des afrikanischen Kontinents in den Büchern ist folglich maßgebend für die Wahrnehmung des Kontinents durch die Schüler*innen. Sie produziert gewisse ‚Wahrheiten‘ und formt Identitäten sowie Beziehungen. Schulbuchinhalte sollten die Diversität einer globalen Wirklichkeit mit aufnehmen, spiegeln und in diesem Sinne auch auf die unterschiedlichen Lebenswelten einer sehr heterogenen österreichischen Gesellschaft eingehen. In Bezug auf Afrikabilder im deutschsprachigen Raum sollten aus Sicht von *AEWTASS* afrodiasporische bzw. afrikanische Sichtweisen (mehr) Beachtung finden.

Die folgenden Abschnitte der Einleitung behandeln Methode, Ansätze und Ziele der Arbeit, denn „[j]ede Schulbuchanalyse sollte mit einer eingehenden Erörterung von Ziel und Zweck der Arbeit beginnen. Dies ist umso wichtiger, als nachgewiesen werden konnte, dass der einzuschlagende Weg für die Verfahrensweise von dieser Zielsetzung entscheidend mitgeprägt wird.“¹⁷

1.1 Methodologie und Terminologie

Die hier vorgelegte wissenschaftliche Schulbuchanalyse untersucht anhand einer Fülle von detaillierten Fallstudien die Darstellung des afrikanischen Kontinents, seiner Menschen und der Schwarzen afrikanischen Diaspora in österreichischen Schulbüchern. Methodologisch verschreibt sich die vorliegende Arbeit der Verflechtung von qualitativer Inhalts- und Diskursanalyse mit dem Fokus auf die Art und Weise der Darstellung Afrikas bzw. afrikanischer Akteur*innen und Länder im Schulbuch.¹⁸ Der Fokus und Zweck dieser Analyse liegt auf der Darstellung Schwarzer Menschen und des afrikanischen Kontinents. Zu diesem Zweck werden auch bildliche Darstellungen in den Schulbüchern, darunter Fotografien, Gemälde, Karikaturen, und

¹⁵ Awet, *Die Darstellung Subsahara-Afrikas*, 1.

¹⁶ Elina Marmer/Papa Sow/Aram Ziai, Der ‚versteckte‘ Rassismus – ‚Afrika‘ im Schulbuch, in: Elina Marmer/Papa Sow/Aram Ziai (Hg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht: kritische Auseinandersetzung mit ‚Afrika‘-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*, Weinheim: Beltz Juventa, 2015, 110-129, 110.

¹⁷ Peter Meyers, *Methoden zur Analyse historisch-politischer Schulbücher*, in: Schallenberger Horst E. (Hg.): *Zur Sache Schulbuch. Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit*. Bd. 5. 1. Aufl. – Aloys Henn Verlag. Kastellaun, Henn, 1976, 47-73.

¹⁸ Zur qualitativen Schulbuchanalyse siehe u. a. Awet, *Die Darstellung Subsahara-Afrikas*, 37–40 und Anna Steinbauer, „Das Afrikabild in österreichischen GW-Schulbüchern der fünften und achten Schulstufe: Über die Darstellung eines Kontinents und die daraus resultierende Wahrnehmung von politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen“. Diplomarbeit, Universität Wien, 2017, 47–52.

Karten mit einbezogen. Diese Schulbuchanalyse befasst sich demnach anhand von Fallbeispielen mit Repräsentationen, d. h. mit Bildmaterial und Sprachbildern, die in kontextuellem Bezug zum afrikanischen Kontinent, seinen Gesellschaften sowie Menschen afrikanischer Herkunft stehen.

Ausgehend vom Erkenntnisinteresse der Studienautor*innen erfolgt die methodologische Ausrichtung auf rein qualitative Methoden. Quantitative Ansätze, wie die Raum- oder Frequenzanalyse, bei der Seiten- bzw. Zeilen oder einzelner Wörter und Namen gezählt und absolut wie relativ gewichtet werden, fanden in dieser Studie keine Anwendung. Laut Awet ist ein Nachteil dieser Methode, dass quantitative Analysen „die an Schulbücher zu stellenden Fragen auf jene, für die zählbare Lösungen zu erwarten sind“ beschränken.¹⁹ Bei Aspekten wie „verdeckte Absichten, assoziative Verknüpfungen, subtile Stellungnahmen oder Bewertungen“ stoßen quantitative Ansätze rasch an ihre Grenzen.²⁰

Eine zentrale Säule der methodologischen Herangehensweise dieser Studie bildete die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring²¹ und die kritische Diskursanalyse nach Siegfried Jäger.²² Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring erlaubt eine strukturierte und systematische Herangehensweise, um verborgene Botschaften, Implikationen und Stereotypen in Texten zu identifizieren. Sie ermöglicht es, durch die Strukturierung und Interpretation von Textinhalten, tiefere Einblicke in die Darstellung und Thematisierung von Inhalten, wie etwa Kolonialismus und Rassismus in Schulbüchern, zu erhalten. Im Kontext qualitativer Schulbuchanalysen liegt der Fokus darauf, die Darstellung des afrikanischen Kontinents und afrikanischer Akteur*innen sowie einzelner Länder in Schulbüchern zu untersuchen.²³

Siegfried Jägers kritische Diskursanalyse ergänzt diese Methode, indem sie darauf abzielt, die Machtstrukturen und ideologischen Hintergründe zu dekonstruieren, die in den Texten wirksam sind.²⁴ Dieses Verfahren eignet sich als Methode, um gesellschaftliche Themen zu untersuchen, ihre Darstellungen und Inhalte kritisch zu hinterfragen, Widersprüche aufzudecken und die suggestiven Mittel diskursiver Ansprache aufzuzeigen. Durch die Kombination beider Ansätze werden sowohl die offensichtlichen Inhalte als auch die subtilen Diskurse und Narrative analysiert, die zur Reproduktion von Rassismus und Stereotypen beitragen. So können

¹⁹ Awet, *Die Darstellung Subsahara-Afrikas*, 37. Für weiterführende Literatur siehe z. B. Natterer, 2001, S. 55 f.

²⁰ Awet, *Die Darstellung Subsahara-Afrikas*, 38.

²¹ Philipp Mayring, *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, Weinheim 1996; Philipp Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997.

²² Siegfried Jäger, *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Münster: Unrast, 2004.

²³ Zur qualitativen Schulbuchanalyse siehe u. a. Awet, *Die Darstellung Subsahara-Afrikas*, 37–40 und Anna Steinbauer, „Das Afrikabild in österreichischen GW-Schulbüchern der fünften und achten Schulstufe: Über die Darstellung eines Kontinents und die daraus resultierende Wahrnehmung von politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen“. Diplomarbeit, Universität Wien, 2017, 47–52.

²⁴ Jäger, *Kritische Diskursanalyse*.

umfassendere Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie Schulbücher zur gesellschaftlichen Wahrnehmung und zum Verständnis des afrikanischen Kontinents beitragen.

Eine methodische Vorgehensweise in der Schulbuchforschung ist die Untersuchung nach umfangreichen Kategoriensystemen.²⁵ Das Kategoriensystem, an dem sich die qualitative Inhaltsanalyse orientiert, ist zum Großteil durch den *AEWTASS*-Leitfaden abgesteckt. Diese Fokussierungen drehten sich rund um die Themenkomplexe ‚Kolonialismus‘, ‚Wirtschaft‘, ‚Politik‘, ‚Armut‘ sowie vermeintliche ‚Entwicklung‘ und ‚Diaspora‘ mit einem Fokus auf den afrikanischen Kontinent, seiner Diaspora und Schwarze Menschen.²⁶ Zusätzlich zum *AEWTASS*-Leitfaden liegt ein besonderer Fokus auf der Einbeziehung von Anti-Schwarzem Rassismus (ASR) in der kritischen Auseinandersetzung mit Geschichte: Die Auseinandersetzung mit ASR in Schulbüchern ermöglicht es, die koloniale Vergangenheit Europas und daraus folgende gegenwärtige Auswirkungen auf Schwarze Menschen in Österreich zu betrachten. Es ist wichtig, dass die Geschichte Schwarzer Menschen sowie des afrikanischen Kontinents facettenreich dargestellt wird und bei der Auseinandersetzung mit Rassismus in Schulbüchern nicht ausgelassen wird. Dabei sollte der Fokus nicht nur auf den jüdischen Kontext und Fragen des Antisemitismus liegen. Josephine Apraku und Jule Bönkost argumentieren beispielsweise, dass Schulbücher dazu beitragen sollen, stereotype Darstellungen zu hinterfragen und die Perspektiven von Menschen mit Rassismuserfahrungen zu berücksichtigen. Die Forscher*innen betonen die Bedeutung eines sensiblen und reflektierten Umgangs mit dem Themenkomplex Rassismus in Schulbüchern, um einen Beitrag zu einer inklusiven und gerechten Bildung zu leisten.²⁷

Bei der Erstellung der Gesamtanalyse ging das *AEWTASS*-Autor*innenkollektiv wie folgt vor. Im Vorfeld dieser Gesamtanalyse haben die Studienautor*innen detaillierte Einzelanalysen erstellt, die zu einer Studie verarbeitet wurden. Die Feinanalysen der Einzelstudien wurden in größere Themenbereiche gegliedert, die in (fast) allen Schulbüchern relevant waren. In diesem Prozess kam es freilich zu Auslassungen von Ergebnissen aus den Einzelstudien, obschon die vorliegende Gesamtanalyse um größtmögliche Repräsentation bemüht ist. Des Weiteren ist aus diesem Entstehungsprozess evident, dass aufgrund der großen Zahl mitwirkender Autor*innen, mit jeweils unterschiedlichen Expertisen sowie theoretischen und methodologischen Kompetenzen, eine große Bandbreite an methodischen und theoretischen Zugängen zur Anwendung kam.

In Hinblick auf Terminologie entscheidet sich das *AEWTASS*-Kollektiv dazu, ‚Schwarz‘ in der Gesamtanalyse großzuschreiben, um zu betonen, dass es sich dabei nicht um eine phänotypische Kategorisierung handelt, sondern um soziale, politische und rassistische Konstrukte mit Implikationen für Privilegierung und

²⁵ Awet, *Die Darstellung Subsahara-Afrikas*, 40.

²⁶ *AEWTASS*, *Feinanalyse Gruppe C: Leitfaden*, unveröffentlicht, 2019.

²⁷ Josephine Apraku/Jule Bönkost, *Kolonialismus und Kolonialrassismus in der Bildungsarbeit*, in: Kelly, Natasha A. (Hg.): *Sisters and Souls. Inspirationen durch May Ayim*, Berlin: Orlanda, 2015, 120-141.

Diskriminierung. Nach der Schwarzen österreichischen Journalistin Claudia Unterweger kann der Begriff als ermächtigende Selbstbezeichnung verstanden werden. Die Großschreibung soll zu einer Irritation führen und auf die Aneignung und Umdeutung durch die rassifizierte Subjekte hinweisen.²⁸ ‚weiß‘ schreiben wir hingegen klein und kursiv, um die soziale Konstruiertheit der Kategorie zu verdeutlichen und ihre gesellschaftspolitische Norm und Machtposition kritisch zu hinterfragen.

Für diese Analyse sind darüber hinaus Konzepte wie *Othering* (Andersmachung, Fremdmachung) und Intersektionalität von Bedeutung. Bereits bevor der Begriff der Intersektionalität in den 1980ern geprägt wurde, existierten Ansätze intersektionalen Denkens. Im Zuge des Schwarzen Freiheitskampfes auf der französischen Kolonie *Saint-Domingue* (heutiges Haiti) wurden bereits die Widersprüchlichkeiten des universellen Anspruchs von Freiheits- und Menschenrechten mit der Versklavung Schwarzer Menschen im 18. Jahrhundert kontrastiert²⁹. Auch die US-amerikanische Schwarze Abolitionistin und Feministin Sojourner Truth thematisierte in „*Ain't I a Woman?*“ (1851) das Fehlen einer Schwarzen Perspektive in den Forderungen weißer, bürgerlicher Feminist*innen in den USA, die die Erfahrungen rassialisierter, versklavter und armer Frauen ignorierten³⁰. Das *Combahee River Collective Statement* – eine US-amerikanische politische Gruppierung, die hauptsächlich aus Schwarzen lesbischen Frauen bestand – verwies ebenfalls auf die Wichtigkeit des Zusammenspiels verschiedener Unterdrückungsmechanismen, die Schwarze Abolitionistin Angela Davis arbeitete das Konzept der *triple oppression* von Rassialisierung, Geschlecht und Klasse in ihrem Buch „*Race, Class and Gender*“ heraus³¹. Schlussendlich wurden diese Gedankenstränge durch den von der Schwarzen US-amerikanischen Anwältin Kimberle Crenshaw geprägten Begriff der *Intersektionalität* zusammengefasst. Eine Definition von Intersektionalität lautet wie folgt:

„Unsere Erfahrungen der sozialen Welt sind durch unsere Ethnizität, *Rasse* [sic!], soziale Schicht, geschlechtliche Identität, sexuelle Orientierung und zahlreiche andere Facetten der sozialen Stratifizierung geprägt. Einige soziale Bereiche sind privilegiert (z. B. *weiß* zu sein), während andere unterdrückend sind (z.B. arm zu sein). Diese verschiedenen Aspekte der sozialen Ungleichheit wirken nicht unabhängig voneinander; sie interagieren, um miteinander verbundene Systeme der Unterdrückung und Herrschaft zu schaffen. Das Konzept der Intersektionalität bezieht sich darauf, wie sich diese verschiedenen Aspekte der sozialen

²⁸ Claudia Unterweger, *Talking Back. Strategien Schwarzer österreichischer Geschichtsschreibung*. Wien: Zaglossus, 2016, 20.

²⁹ King Lagarrett/Ashley Woodson/Tadashi Dozono. Framing Race Talk in World History Classrooms: A Case Study of the Haitian Revolution, *Educational Foundations* (Ann Arbor, Mich.), 2020, 1-4, 19.

³⁰ Sojourner, Truth, *Ain't I a Woman?*, delivered at the 1851 Women's Convention in Akron, Ohio, 1851.

³¹ Angela Y. Davis, *Women, Race & Class*. New York, 1983.

Bereiche ‚überschneiden‘ (intersect), um die gelebten Erfahrungen der Individuen gegenseitig zu konstituieren.“³²

Mit dem Konzept des *Othering* ist in dieser Arbeit eine Praxis gemeint, die „eine bestimmte Gruppe kennzeichnet und gewisse Personen als ‚anders‘, ‚fremd‘ und nicht zugehörig markiert. Im Gegensatz zu diesen Personen entsteht eine ‚Wir-Gruppe‘, welche die durch den Othering-Prozess benannte ‚andere‘ Gruppe ausschließt und diskriminiert.“³³ Diese Prozesse des *Otherings* erfüllen die Funktion, eine europäische bzw. österreichische ‚Normalität‘ zu erfinden und zu bestätigen, zur Norm zu erklären, und entsprechende Privilegien zu legitimieren.³⁴ Verschiedene Autor*innen weisen darauf hin, wie derartige Formen der Andersmachung in kolonialen und imperialen Kontexten, nicht nur in Afrika, der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Machtausübung und der Legitimierung von Ausbeutung dienen.³⁵ Wenn Schulbuchwissen sich auf eindimensionales Erzählen beschränkt, steht dies oft diametral zum Wissen und zur Lebensrealität von Schüler*innen mit afrodiasporischen Bezügen, die unterschiedliche Zugänge zur und Perspektiven auf die Thematik haben und durch diskriminierende Botschaften Differenzerfahrungen machen.³⁶

1.2 Analysekorpus

In der vorliegenden *AEWTASS*-Schulbuchanalyse wurden insgesamt 24 Schulbücher für die Fächer Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (14; GSPB) sowie Geographie und Wirtschaftskunde (10; GW) im Detail analysiert. Wie in Tabelle 1 ersichtlich ist, wurden die Schulstufen 5 bis 12 mit folgender Verteilung berücksichtigt: Fünfte Schulstufe (1), Sechste Schulstufe (5), Siebente Schulstufe (4), Achte Schulstufe (6), Neunte Schulstufe (2), Neunte bis Zehnte Schulstufe (2), Zehnte Schulstufe (1), Elfte Schulstufe (1), Elfte bis Zwölfte Schulstufe (1) und Zwölfte Schulstufe (1). Erschienen sind die analysierten Schulbücher zwischen den Jahren 2015 und 2023, sie verteilen sich dabei chronologisch absteigend wie folgt: 2023 (5), 2022 (1), 2021 (3), 2020 (1), 2019 (6), 2018 (2), 2017 (5), 2015 (1).

³² Sherwood Thompson, *Encyclopedia of Diversity and Social Justice*. Lanham, 2014, 435.

³³ Sina Aping, Wie können WIR eine (macht-)kritische und selbstreflektierende Auseinandersetzung über Rassismus ermöglichen?, In: GEGEN Rassismus, Forum für Politische Bildung (Hg.), *Informationen zur Politischen Bildung Nr. 49*, 2021, 12.

³⁴ Universität zu Köln, Chancengleichheit. Othering, <https://vielfalt.uni-koeln.de/antidiskriminierung/glossar-diskriminierung-rassismuskritik/othering> (abgerufen am 28.3.2024).

³⁵ Castro Varela/Dhawan, *Postkoloniale Theorie*, 2020. Siehe auch V. Y. Mudimbe, *The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy and the Order of Knowledge*, Bloomington 1990; Edward Said, *Orientalismus*, Frankfurt am Main 2012.

³⁶ Apraku, *Das Schulbuch*, 120-136.

Tabelle 1 – Analysekorpus der *AEWTASS*-Schulbuchanalyse

Schul- stufe	Buchtitel (Erscheinungsjahr)	Autor*innen	Verlag
5	<i>Geografie für alle, 1. Klasse</i> (2019)	Karin Herndl/Eva Schreiner	Olympe Verlag GmbH
6	<i>Durchblick 2 kompetent</i> (2015)	Helmut Wohlschlägl (Moderator)/Maria Hofmann- Schneller/Franz Graf/Walter Scheidl/Klaus Steiner	Westermann Jugend & Volk GmbH
6	<i>Unterwegs 2. Geographie und Wirtschaftskunde</i> (2021)	Christian Fidrich/Gabriele Kulhanek-Wehlend/Carina Chreiska-Höbinger/Jasmin Sonnleitner/Christoph Steinhart	Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, Wien
6	<i>Go! Geschichte 2</i> (2021)	Irmgard Plattner/Claudia Rauegger- Fischer/Stephan Scharinger	Westermann Dorner GmbH
6	<i>Genial! Duo 2. Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung</i> (2020)	Philipp Sutner/Anna Spies/Paul Mychalewicz	Bildungsverlag Lemberger – ein Unternehmen der LEMBERGER GmbH
6	<i>Bausteine 2. Geschichte. Sozialkunde. Politische Bildung</i> (2017)	Michael Bachlehner/Conny Benedik/Franz Graf/Franz Niedertscheider/Michael Senfter	Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, Wien
7	<i>Zeitbilder 3. Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ende des Ersten Weltkrieges</i> (2018)	Alois Scheucher/Anton Wald/Ulrike Ebenhoch	Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, Wien

7	<i>Geschichte für alle 3 – Modular (2023)</i>	Elisabeth Monyk/Eva Schreiner/Johannes Brzobohaty/Elisabeth Mann	Olympe Verlag GmbH
7	<i>GESCHICHTEprofi 3. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (2023)</i>	Florian B. Part/Alfred Germ/Andreas Geiser	VERITAS Verlags- und Handelsges.m.b.H.& Co.OG
7	<i>Geschichte schreiben 3: Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (2017)</i>	Anneliese Gidl/Günther Leutgöb	E. Dorner GmbH
8	<i>Geschichte für alle 4, Modular (2022)</i>	Elisabeth Monyk/Eva Schreiner	Olympe Verlag GmbH
8	<i>MEHRfach Geschichte 4 (2023)</i>	Margot Graf/Franz Halbartschlager/Martina Vogel-Waldhütter	VERITAS Verlags- und Handelsges.m.b.H.& Co.OG
8	<i>Durchblick 4 kompetent (2017)</i>	Helmut Wohlschlägl/Maria Hoffmann-Schneller/Franz Graf/Walter Scheidl/ Klaus Steiner	Westermann Dorner GmbH
8	<i>Abenteuer GW4 (2019)</i>	Harald Grath/Andreas Kowarz/Wilhelm Malcik/Christian Sonnenberg	Hölzel Verlag GmbH
8	<i>neugierig auf...Geographie 4 (2021)</i>	Lisa Marie Trawöger/Marion Strasser	Westermann Dorner GmbH
8	<i>Genial! Duo 4 (2023)</i>	Klaus Zeugner/Marianne Zeugner/ Marianne Grocher	Bildungsverlag Lemberger/Hölzel
9	<i>Zeitbilder 5 (2017)</i>	Josef Scheipl/Alois Scheucher/Ulrike Ebenhoch	Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, Wien

9	<i>Durchblick 5 kompetent</i> (2017)	Maria Hofmann-Schneller/Peter Atzmanstorfer/Manfred Derflinger/Gottfried Menschik/Peter Rak	Westermann Dorner GmbH
9-10	<i>zeitgemäß 5/6 – Geschichte von den Anfängen bis 1918</i> (2023)	Petra Ladinger/Bettina Marchart/Jelena Kostic/Barbara N. Wiesinger	Hölzel Verlag GmbH
9-10	<i>Geospots 5-6: Geographie und Wirtschaftskunde für die AHS – Lehrplan 2017</i> (2019)	Alfred Germ/Franz Hochreiner/Gerhard Mayrhofer/Florian Benjamin Part	VERITAS Verlags- und Handelsges.m.b.H.& Co.OG
10	<i>Zeitbilder 6. Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ende des Ersten Weltkrieges</i> (2018)	Alois Scheucher/Ulrike Ebenhoch/Eduard Staudinger/Josef Scheipl	Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, Wien
11	<i>Zeitbilder 7. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis in die Gegenwart</i> (2019)	Eduard Staudinger/Ulrike Ebenhoch/Alois Scheucher/Josef Scheipl	Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, Wien
11-12	<i>Geospots 7-8: Geographie und Wirtschaftskunde für die AHS – Lehrplan 2018</i> (2019)	Alfred Germ/Franz Hochreiner/Gerhard Mayrhofer/Florian Benjamin Part	VERITAS Verlags- und Handelsges.m.b.H.& Co.OG
12	<i>Go! Geschichte Oberstufe 8</i> (2019)	Franz Melichar/Irmgard Plattner/Claudia Rauegger-Fischer/Stephan Scharinger	Westermann Dorner GmbH

1.3 Forschungsstand und verwendete Literatur

Zum Abgleich der historischen Darstellung des afrikanischen Kontinents, seiner Menschen und der Schwarzen Diaspora wird auf einen reichhaltigen Korpus von wissenschaftlicher Literatur zurückgegriffen. Die verwendete Literatur lässt sich grob in folgende Kategorien einteilen:

(1) Arbeiten von Afrikahistoriker*innen zu verschiedenen Aspekten und Perioden afrikanischer Geschichte, u. a. der präkolonialen Geschichte Afrikas, der Versklavung von Menschen, afrikanischen Königreichen und politischen Entitäten während der Kolonialzeit, anti-koloniale Widerstandsbewegungen als auch die postkoloniale Geschichte afrikanischer Staaten seit ca. Mitte des 20. Jahrhunderts.

(2) Arbeiten postkolonialer Denker*innen zur kolonialen Gewalterfahrung, zu Rassismus und seiner strukturellen Dimension, sowie zu kolonialen Kontinuitäten, die ungeachtet des formalen Erkämpfens politischer Unabhängigkeit durch afrikanische Akteur*innen fortbestehen. Die Politik- und Sozialwissenschaftler Aikins und Bendix heben hervor, dass postkoloniale Kritik ein zentraler Bestandteil der Auseinandersetzung mit den Auswirkungen des Kolonialismus sei. Sie betonen, dass das Erbe des Kolonialismus in vielen Bereichen der Gesellschaft, einschließlich Politik, Kultur, Wirtschaft und Wissen, immer noch präsent und somit wirksam sei. Sie weisen darauf hin, dass koloniale Spuren auch in den ehemaligen Kolonialmächten selbst zu finden seien.³⁷ Kolonialität, sowie der Zusammenhang zwischen Rassismus- und Kapitalismuskritik, sollten in Unterrichtsmaterialien thematisiert werden, um Schüler*innen für globale Ungleichheiten, die (auch) die österreichische Gesellschaft prägen, zu sensibilisieren. Denn oftmals blieben Diskurse nach der formalen Unabhängigkeit in kolonialrassistisch geprägten Narrativen verhaftet.³⁸

Mit Bezug auf die deutsche Kolonialgeschichte äußern beispielsweise Apraku und Bönkost:

„Das offizielle Ende der deutschen Kolonialherrschaft im Jahr 1918 hatte nicht gleichzeitig das Ende von kolonialrassistischen gesellschaftlichen Strukturen zur Folge: Bis heute prägt Kolonialrassismus – wenn auch in weiterentwickelter Form – u. a. das Zusammenleben in Deutschland. Das Fortleben von Kolonialismus und den damit entstandenen rassistischen Gesellschaftsstrukturen wirkt in der deutschen Gegenwartsgesellschaft beispielsweise in

³⁷ Joshua Kwesi Aikins/Daniel Bendix, Postkoloniale Kritik. Vom Finden und Überwinden kolonialer Spuren, in: *ZAG-Antirassistische Zeitschrift* 70, 2015, 13-14.

³⁸ Elina Marmer/Papa Sow, Rassismus, Kolonialität und Bildung. In: Elina Marmer, (Hg.): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa, 2015, 20.

eurozentrischen Denk- und Deutungsmustern. Dieses Erbe, gegenwärtiger Kolonialrassismus, wird kaum kritisch reflektiert.“³⁹

Ohne diese Ansätze erhalten Schüler*innen ein Bild von Kolonialismus als etwas Abgeschlossenes und verstehen nicht, dass es sich dabei um ein gewalttätiges Unrechtssystem handelt, das bis heute in unseren Lebensrealitäten fortwirkt und menschengemacht ist.

(3) Arbeiten, die sich explizit einer rassismuskritischen Linse verschreiben sowie Ansätze aus der Migrationspädagogik.⁴⁰

(4) Nicht zuletzt stellen von Autor*innen mit unterschiedlichen disziplinären Hintergründen, darunter Historiker*innen, Geograf*innen, Soziolog*innen, und Politikwissenschaftler*innen, verfasste Schulbuchanalysen ein wichtiges Fundament für die hier vorgelegte Arbeit dar. Eine Reihe dieser fundierten Analysen haben die exotisierenden sowie defizitären Bilder des afrikanischen Kontinents in deutschsprachigen Schulbüchern kritisiert.⁴¹ Elfriede Hillers untersuchte in ihrer im Jahre 1984 eingereichten und im selben Jahr publizierten Dissertation rund einhundert Geografieschulbücher aus der Bundesrepublik Deutschland, Großbritannien, Belgien, Frankreich und den Niederlanden. Sie argumentierte, dass afrikanische Gesellschafts- und Sozialstrukturen kaum Erwähnung fänden und dass die präkoloniale Geschichte Afrikas zur Gänze ausgeklammert werde. Während bundesdeutsche Schulbücher in Hinblick auf die Darstellung der Kolonisierung eine große Bandbreite von eurozentrischen bis differenzierte Darstellungen aufweisen, ist allen eine Tendenz zur Erotisierung gemein.⁴²

Eine der ersten Studien in Österreich in diesem Feld ist die Untersuchung von Walter Schicho, Walter Sauer, Walter Ehmeir und Konrad Ginther aus dem Jahr 1990. Als (Afrika-)Historiker weisen die Studienautoren auf inkorrekte und fehlerhafte Darstellungen afrikanischer Geschichte hin. Der regionale Fokus der Studie lag auf dem südlichen Afrika mit Blick auf die Darstellung der Apartheid in Südafrika und rassistischer Vorurteile gegenüber schwarzen Menschen.⁴³ Walter Sauer, Pionier der Erforschung der kolonialen Verflechtungen der

³⁹ Apraku/Bönkost, *Kolonialismus und Kolonialrassismus in der Bildungsarbeit*, 3.

⁴⁰ Modupe Laja et al., Einleitung, in: *Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel (Leo) beim Amt für Weiterbildung und Kultur des Bezirksamtes Mitte von Berlin* und Elina Marmer (Hg.): *Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein*, 5–10.

⁴¹ Siehe Marmer/Sow/Ziai, *Der ‚versteckte‘ Rassismus*.

⁴² Elfriede Hillers, *Afrika in europäischer Sicht. Die Behandlung außereuropäischer Völker und Kulturen am Beispiel Afrikas in ausgewählten europäischen Erdkundelehrbüchern; Belgien, Bundesrepublik Deutschland, England/Wales, Frankreich, Niederlande*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, 1984, 132. Siehe auch

⁴³ Walter Ehmeir, *Das südliche Afrika in österreichischen Unterrichtsmaterialien*. Wien: Anti-Apartheid-Bewegung in Österreich, 1990.

Habsburger-Monarchie mit dem afrikanischen Kontinent, knüpfte an die oben genannte Studie mit einem Sammelbandbeitrag aus dem Jahr 1997 an. In „Rasse, Stämme, Steinzeitmenschen“ zeigt Sauer auf, dass koloniale Konzepte wie ‚Rasse‘ und ‚Stamm‘ nach wie vor in den österreichischen Geschichtsbüchern weite Verbreitung finden und unkritisch reproduziert werden.⁴⁴

Eine wichtige rezente Studie stellt die Diplomarbeit von Paul Ziermann-Österreicher aus dem Jahr 2019 dar.⁴⁵ Darin untersucht er anhand Schulbücher der 8. Schulstufe (4. Klasse AHS), der 11. Schulstufe (7. Klasse AHS) und der 12. Schulstufe (8. Klasse AHS) die Relevanz Afrikas für die Darstellung der Zeitgeschichte des 20. und 21. Jahrhunderts. Ziermann-Österreicher kommt zu dem Fazit, dass sich zwar in einigen der untersuchten Schulbüchern homogenisierende und exotisierende Tendenzen ausmachen ließen, „überwiegend wurde der Kontinent jedoch nicht in einer unverhältnismäßigen Gesamtheit dargestellt.“⁴⁶ In anderen Aspekten fällt das Urteil deutlich kritischer aus. In vieler Hinsicht werde ‚Afrika‘ als „Dritte Welt‘ und geschichtsloser Krisenkontinent“ dargestellt.⁴⁷ Der Zugang ist stark eurozentrisch geprägt und „afropessimistische Lesarten“ nehmen viel Raum ein.⁴⁸

Ebenfalls als problematisch beurteilen Marmer, Sow und Ziai die Bewertung afrikanischer Gesellschaften aus einer ‚westlichen‘ Perspektive, die als universal angenommen wird.⁴⁹ Nederveen Pieterse argumentiert, dass durch die Darstellung und Verkörperung gewisser Stereotype, in denen Afrikaner*innen unter anderem als ‚Tiere‘, ‚Wilde‘, oder ‚kindlich‘, ‚faul‘ und ‚impulsiv‘ beschrieben werden,⁵⁰ die Afrika-Diskurse rassistische Bilder reproduzierten, was infolgedessen nicht nur eine rassistische Fremdwahrnehmung fördere, sondern bei Schwarzen Personen unbewusst eine defizitäre, negative Selbstwahrnehmung bewirken könne (verinnerlichter Rassismus) sowie ungleiche globale Herrschaftsstrukturen stärke.⁵¹

⁴⁴ Walter Sauer, Rasse, Stämme, Steinzeitmenschen. Anmerkungen zum Afrika-Bild der Schulbücher für Geschichte und Sozialkunde. In: Franz X. Eder, Peter Feldbauer und Erich Landsteiner (Hg.): *Wiener Wege der Sozialgeschichte. Themen - Perspektiven - Vermittlungen*. Wien: Böhlau, 1997, 423–440.

⁴⁵ Ziermann-Österreicher, Die Darstellung „afrikanischer“ Geschichte.

⁴⁶ Ziermann-Österreicher, Die Darstellung „afrikanischer“ Geschichte, 89.

⁴⁷ Ziermann-Österreicher, Die Darstellung „afrikanischer“ Geschichte, 90.

⁴⁸ Ziermann-Österreicher, Die Darstellung „afrikanischer“ Geschichte, 90.

⁴⁹ Marmer/Sow/Ziai, Der ‚versteckte‘ Rassismus, 124f.

⁵⁰ Jan Nederveen Pieterse, *White on Black: images of Africa and blacks in Western popular culture*, New Haven, Conn. u. a.: Yale Univ. Pr., 1992, 9ff, 30ff., 88, 91.

⁵¹ Dickson D. Bruce Jr., W. E. B. Du Bois and the Idea of Double Consciousness, in: *American Literature* 64/2 (1992), 299–309.

1.4 Ziele und Beitrag der Studie

Die vorliegende Schulbuchanalyse verfolgt das folgende Ziel: Sie soll sich im Bereich wissenschaftlicher Schulbuchanalysen positionieren und den Beitrag für diverse Beteiligte – einschließlich zuständige Approbationskommissionen, Schulbuchautor*innen, Schüler*innen, Verlagshäuser wissenschaftliche Gremien usw. – betonen. Im Streben einer ausgewogenen Darstellung soll, angelehnt u. a. an den *AEWTASS*-Leitfaden und an die Monographie von Christa Markom und Heidi Weinhäupl⁵², nicht nur Kritik, sondern sollen auch *best practice* Beispiele angeführt werden. In den kritischen Abschnitten ist zudem beabsichtigt, eine Auswahl an vertiefender und relevanter wissenschaftlicher Literatur als Unterstützung anzuführen. Bei diesen Schulbuchuntersuchungen steht nicht die Zuweisung von Schuld im Vordergrund, sondern vielmehr die angemessene Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven. Das Ziel besteht darin, ein Bewusstsein für gesellschaftliche Einflüsse, Denkweisen und Verhaltensmuster zu schaffen, um die Fähigkeit zur Übernahme sozialer Verantwortung zu verbessern.⁵³

Die Intention besteht darüber hinaus darin, die Darstellungen des afrikanischen Kontinents in jenen Schulbüchern zu erforschen, die derzeit im österreichischen Bildungssystem Verwendung finden. Dabei wird erörtert, welche (verzerrten) Realitäten durch diese Darstellungen entstehen können. Außerdem werden für problematische Darstellungen Empfehlungen dargelegt, um einen Beitrag für eine differenzierte Darstellung des Kontinents leisten zu können. Es gilt, die menschenunwürdige Darstellung von Schwarzen Menschen in Schulbüchern in Zukunft zu verhindern und einen diskriminierungsfreieren Schulunterricht sicherzustellen. Die Vereinten Nationen haben die Jahre 2015 – 2024 zur internationalen Dekade für Menschen afrikanischer Herkunft erklärt, in der nicht nur die Rechte von Menschen mit afrikanischer Herkunft, sondern auch das Bewusstsein über ihre Rolle in der Gesellschaft gestärkt werden soll.⁵⁴ Zudem betonte der Hochkommissar der Vereinten Nationen, Volker Türk, dass jedes Land von Rassismus betroffen ist und die Vergangenheit sowie die Folgen des Kolonialismus nicht vollständig aufgearbeitet sind.⁵⁵ Nach Artikel 1 Satz 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte sind „Alle Menschen [...] frei und gleich an Würde und Rechten geboren“.⁵⁶ Dieser Gleichheitssatz ist auch im Schulunterricht zu verankern, denn nach Artikel 26 muss „die Bildung [...] auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den

⁵² Christa Markom/Heidi Weinhäupl, *Die Anderen im Schulbuch: Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*, Wien 2007, 1.

⁵³ Awet, *Die Darstellung Subsahara-Afrikas*, 2.

⁵⁴ GV A/RES/68/237 (2013).

⁵⁵ Statement des Hochkommissars für Menschenrechte, Volker Türk, On International Day for the Elimination of Racial Discrimination, Türk calls for a future without hate, 21.4.2024, <https://www.ohchr.org/en/statements-and-speeches/2024/03/international-day-elimination-racial-discrimination-turk-calls> (abgerufen am 31.03.2024).

⁵⁶ Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR), A/RES/3/2017.

Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein“ und zu „Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen“.⁵⁷ Im Rahmen des allgemeinen periodischen Überprüfungsverfahrens des Menschenrechtsrates der Vereinten Nationen werden Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen alle viereinhalb Jahre einem Verfahren zur Überprüfung der Menschenrechtssituation unterzogen. Ziel ist es, die Menschenrechtssituation in den einzelnen Staaten zu verbessern und die Einhaltung der menschenrechtlichen Verpflichtungen zu fördern. Die letzte Überprüfung Österreichs fand im Jahr 2021 statt. Mit der Annahme der Empfehlung, einen Nationalen Aktionsplan gegen Rassismus zu erstellen, hat sich Österreich verpflichtet, diesen bis zur nächsten Überprüfung im Jahr 2026 umzusetzen.⁵⁸ In diesem Sinne sollten Bildungsmaterialien ein realistisches, vielschichtiges Bild von Afrika und seinen Gesellschaften vermitteln und lehren, wie koloniale Vorurteile und Stereotypen kritisch hinterfragt werden können.

Untersuchungsergebnisse aus Befragungen mit Schüler*innen von Susanne Tröger deuten darauf hin, dass „das Afrikabild der Schülerinnen und Schüler vorrangig durch deren Werteorientierung geprägt wird“.⁵⁹ Für österreichische Schüler*innen ohne Erfahrungen von *Othering* – aufgrund von fehlenden kulturellen und rassialisierenden Zuweisungen – existieren im Gegensatz zu Schwarzen Schüler*innen viele Identifikationsmöglichkeiten, und die Option, ihr Selbstverständnis aus den zahlreichen positiven Vorbildern eines ‚intellektuell und zivilisatorisch und technologisch fortgeschrittenen, moralisch überlegenen‘ Europas herzuleiten:

„Die intensive Wertorientierung triggert eine deutlichere Identifikation mit der eigenen Gesellschaft und bedingt im Umkehrschluss eine stärkere Abgrenzung zur Welt fremder Kulturen. Das heißt, dass die Schülerinnen und Schüler den ihnen bekannten eurozentrischen Wertmaßstab bei der Bewertung unterschiedlicher Lebensbedingungen mit Blick auf ‘Subsahara-Afrika’ anlegen, was zur Verfestigung von Stereotypen aufgrund angenommener eigener kultureller, intellektueller und materieller Überlegenheit führt. Ihrer eigenen sozialisationsbedingten, ethnozentrischen Wahrnehmung sind sie sich dabei oftmals nicht bewusst.“⁶⁰

Schwarze Schüler*innen können sich dagegen auf keine positiven Bilder im Schulbuch beziehen, auf die ihr Selbstverständnis Bezug nehmen kann und die eine affirmative Wirkung auf ihre Selbstidentifikation haben.

⁵⁷ (AEMR), A/RES/3/2017.

⁵⁸ GV A/HRC/47/12 (2021).

⁵⁹ Sabine Tröger *Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern*, 146.

⁶⁰ Sonja Schwarze, *Die Konstruktion des subsaharischen Afrikas im Geographieunterricht der Sekundarstufe I* (Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster XVII), 2019, 88.

Ihnen steht nur ein „beschränktes Repertoire an Rollen zur Verfügung“.⁶¹ Vor allem, wenn Lehrinhalte in Wechselwirkung mit denjenigen Schüler*innen stehen, die von solchen negativen stereotypen Reproduktionen im besonderen Maße betroffen sind, kann diese Form der Gegenüberstellung ungleicher Beziehungen und ein Gefühl von Fremdheit durch *Othering* bei Schüler*innen verstärken und sich negativ auf Interaktionen auswirken.⁶² Ein Narrativ, das *weiß*-sein aufwertet und normalisiert und gleichzeitig Schwarze Perspektiven ausblendet und abwertet, führt zur Unsichtbarmachung von Schwarzen Erfahrungen und kann letztendlich auch zu exklusiven Verhaltensmustern führen.⁶³

Ein weiteres Ziel ist es, Material mit alternativen Deutungsmustern anzubieten und Perspektiven von afrikanischen/afrodiasporischen Expert*innen miteinzubeziehen, die lokal an gesellschaftskritische Bewegungen am afrikanischen Kontinent angebunden sind. Es geht darum, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass Werte und Normen eben nicht universal zu verstehen sind, sondern den Mechanismen jeweiliger gesellschaftlicher Bezugssysteme unterliegen.⁶⁴ Daneben ist gerade im Kontext von themenrelevanten afrikanischen bzw. afrodiasporischen Bezügen für Bildungspraktiker*innen zur kritischen Meinungsbildung die Befassung mit Ansätzen relevant, die rassismuskritische Perspektiven mitberücksichtigen. Reflektiertes Lernen und Lehren, das kritische Hinterfragen von tradierten Inhalten, die auf historische, rassistisch begründete Erzählungen verweisen und die Befassung mit multiperspektivisch erweiterten Wissensbeständen verhilft auch Schulbuch-Autor*innen zu einem angemessenen Reframing. Ziel muss es sein, Österreich als heterogene Gesellschaft wahrzunehmen und dementsprechend Schüler*innen mit zusätzlichen biografischen, sozio-kulturellen Anbindungen und ihren spezifischen Erfahrungen im Rahmen der Lehrvermittlung diskriminierungssensibel mitzudenken.

1.5 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit beginnt mit einer **Einleitung**, die die problematische Darstellung des afrikanischen Kontinents und seiner Menschen in deutschsprachigen Medien und Schulbüchern thematisiert. Dabei wird auf die

⁶¹ Modupe Laja, Rassismus in Schulbüchern dekolonialisieren! Reines Kernanliegen zivilgesellschaftlicher Initiativen oder institutionelle Kernaufgabe deutscher Bildungspolitik?, in: Marmer, Elina (Hg.): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht*. Weinheim, 2015, 270.

⁶² Paul Mecheril, Migrationspädagogik: ein Projekt, in: Paul Mecheril (Hg.). *Handbuch: Migrationspädagogik*. Weinheim, 2016.

⁶³ Regina Richter, Rassismuskritisches Geschichtslernen oder: Wie historisch politische Bildung dekolonialisieren?, in: Marmer, Elina/Sow, Papa (Hg.): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit "Afrika"- Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*, Weinheim: Beltz Juventa, 225.

⁶⁴ Paul Reuber/Gabriele Schrüfer, „Entwicklungs-Länder“?! Perspektiven und Möglichkeiten für die kritische Bewertung eines solchen Konzepts im Erdkundeunterricht. In: *Geographie heute*, 309/2013, 19–25.

postkoloniale Perspektive, die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung und die gesellschaftliche Verantwortung von Schulbüchern eingegangen. Anschließend werden die wissenschaftlichen Methoden und theoretischen Ansätze der Schulbuchanalyse erläutert, einschließlich qualitativer Inhaltsanalyse und Diskursanalyse. Die Bedeutung menschenrechtlicher und rassismus- und kolonialismuskritischer Ansätze sowie Konzepte wie Intersektionalität und *Othering* werden dargestellt. Der Analysekorpus umfasst Schulbücher der Fächer Geschichte, Sozialkunde/Politische Bildung sowie Geographie und Wirtschaftskunde als auch Geographie und wirtschaftliche Bildung. Ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand und die verwendete Literatur untermauert die theoretischen und empirischen Grundlagen der Analyse.

Das **zweite Kapitel** „Lehrplankonforme Darstellung afrikanischer Gesellschaften“ analysiert die Lehrpläne und deren Konformität mit einer globalgeschichtlichen und rassismuskritischen Perspektive, um die Grundlage für die Schulbuchanalysen zu schaffen. Die Studie zielt auf eine kritische Reflexion und Optimierung der Darstellung des afrikanischen Kontinents in Schulbüchern ab und trägt somit zur diskriminierungskritischen Bildungsforschung und -praxis bei. **Kapitel 3** befasst sich mit Begriffsreflexion und -kritik. Problematische, diskriminierende und rassistische Begriffe und Konzepte im Schulbuch, u. a. ‚Sklave‘, ‚Stamm‘, ‚Farbig‘ und ‚Dritte Welt‘ werden analysiert und Alternativen vorgeschlagen. Das **vierte Kapitel** untersucht und bewertet die Darstellung afrikanischer Geschichte bis in das 16. Jahrhundert in Geschichtsschulbüchern, mit einem Fokus auf das Alte Ägypten, Nubien, die westafrikanischen Reiche und die Swahili Stadtstaaten. **Kapitel 5** widmet sich einer Kritik an der eurozentrischen Darstellung von ‚Expansion‘, ‚Versklavung‘, (Anti-)Kolonialismus und Imperialismus. Schwerpunkte bilden die Darstellung der europäischen ‚Entdeckungen‘, der Handel mit versklavten Menschen als auch die (Nicht-)Erwähnung von anti-kolonialen Widerstandsbewegungen durch Schwarze Menschen. **Kapitel 6** analysiert Rassismus, Diskriminierung und Stereotypisierungen anhand von ausgewählten bildlichen Darstellungen Schwarzer Menschen aus kolonialen Quellen im Schulbuch. Eine weitere Achse entsteht durch die Forschungsfrage, inwieweit Schwarze Menschen in den analysierten Schulbüchern als personale Akteur*innen mit Handlungsmacht oder als passive, handlungsunfähige Subjekte dargestellt werden. **Das siebente Kapitel** untersucht die Wirkmächtigkeit des sogenannten ‚Afropessimismus‘, also die durchgängige und ausschließliche Assoziation des afrikanischen Kontinents mit Kriegen, Krankheiten und Katastrophen. Gleichsam wird ‚Afrika‘ in diesen Diskursen als ein homogener Raum dargestellt. Schwerpunkte in diesem Kapitel bilden die Darstellung Schwarzer Kinder und afrikanischer Frauen in den analysierten Schulbüchern. **Kapitel 8** analysiert die Darstellung von Gegenwartsphänomenen im Lichte der ‚Globalisierung‘. Dies geschieht vor allem in Hinblick auf die Prozesse und Dynamiken von ‚Entwicklung‘, Migration, und Technologie. Weiters wird untersucht, inwieweit Debatten zu ‚Entwicklung‘ und ‚Unterentwicklung‘ Dimensionen globaler Ungleichheit mit besonderem Fokus auf Afrika berücksichtigen. Den Abschluss des Kapitels bildet eine Betrachtung postkolonialer afrikanischer

Geschichte in den ausgewählten Schulbüchern. Abschließend werden in der Conclusio die zentralen Erkenntnisse der Schulbuchanalyse von 24 Schulbüchern aus den Fächern Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung sowie Geographie und Wirtschaftskunde sowie Geographie und wirtschaftliche Bildung nochmals gebündelt zusammengefasst.

2 Lehrplankonforme Darstellungen afrikanischer Gesellschaften – eine Reflexion aus globalgeschichtlicher und rassismuskritischer Perspektive

Schulbücher sind in der Lage, nicht zuletzt wegen der Autorität, die mit ihren Inhalten und Darstellungen assoziiert werden,⁶⁵ als ein wichtiges Korrektiv für eine differenziertere Darstellung des afrikanischen Kontinents zu fungieren. Eine derartige Verantwortlichkeit wird dem Unterricht, und somit auch Schulbüchern, auch in der Bildungspolitik zugedacht. Eingangs gilt es klarzustellen, dass sich das *AEWTASS*-Analysekollektiv bewusst ist, dass aufgrund der durch das österreichische Bildungsministerium initiierten Änderung der Lehrpläne aller Schulfächer der Sekundarstufe I mit Jänner 2023 einige in dieser Gesamtanalyse analysierten Werke nicht mehr den aktuellen Vorgaben entsprechen und daher seit September 2023 nicht mehr in österreichischen Schulen verwendet werden können. Da bei Neuauflagen und Änderungen Inhalte häufig nicht komplett aus den Schulbüchern gestrichen und bestehende problematische, diskriminierende, teils rassistische Narrative weiterhin tradiert werden, ist die Analyse dieser Werke dennoch von Bedeutung.

Das Ziel der Analyse der Lehrpläne besteht darin, sowohl die räumliche Ausrichtung der Lehrplanmodule zu erforschen als auch einen Einblick in das generelle Bildungsziel zu erhalten.⁶⁶ Die nach Christoph Kühberger erstellte Tabelle bietet eine quantitative Analyse zur Verteilung räumlicher Dimensionen.⁶⁷ In den Tabellen im Annex sind, angelehnt an Kühberger und weiterführend Filko, die Module räumlich verschiedenen Regionen wie folgt zugeordnet: „Österreich (Ö), Europa (E), die Welt (W), Afrika (Af), Asien (As), die beiden Amerikas (Am) sowie Australien und Ozeanien (Oz).“⁶⁸ Module des Lehrplans, die nicht eindeutig einem der gelisteten Räume zugeordnet werden können, „werden als räumlich offen (off) klassifiziert.“⁶⁹ Die beiden nachfolgenden Unterkapitel bieten einen Einblick in die Lehrpläne verschiedener Schulstufen in den Fächern Geschichte, Politische Bildung und Sozialkunde sowie Geographie und wirtschaftliche Bildung/Wirtschaftskunde.

⁶⁵ Sina Aping/Gudrun Klein/Astou Maraszto/Christa Markom/Maida Schuller/Anna Steinbauer-Holzer, Narrative und Repräsentationen von Afrika in aktuellen österreichischen Schulbüchern, in: *Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien*, 43/22 (2022), 66-67.

⁶⁶ Christian Filko, Globalisierungsnarrative aus der Perspektive transformativer historisch-politischer Bildung: Eine Analyse der Darstellung von Globalisierung in Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe I, *transformation.lernen*, 10/4 (2023), 5.

⁶⁷ Christoph Kühberger, *Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte. Geschichtsunterricht im Mehr-Ebenen-System*. Georg Olms Hildesheim Zürich New York. 2012 zit. n. Filko, Globalisierungsnarrative, 5.

⁶⁸ Filko, Globalisierungsnarrative, 5.

⁶⁹ Filko, Globalisierungsnarrative, 5.

2.1 Lehrplananalysen Geschichte, Politische Bildung und Sozialkunde

Die Geschichtsdidaktikerin Susanne Popp argumentiert für die Stärkung einer globalgeschichtlichen Perspektive im Bildungssektor.⁷⁰ Dies trifft insofern auf die Darstellung der Geschichte des afrikanischen Kontinents zu, da dieser nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern von globalen Beziehungen und Verflechtungen geprägt ist. So war Westafrika im 16. Jahrhundert viel enger in den atlantischen Raum eingebunden, während zu Ostafrika kaum bzw. kein Kontakt bestand. Ostafrika wiederum war ein Teil der Welt des Indischen Ozeans, die von Madagaskar bis Indonesien reichte. Das Ziel dieser Analyse ist nicht, „afrikanische oder asiatische Inhalte in einen zuvor europäisch geprägten Lehrplan aufzunehmen, sondern darüber nachzudenken, was wir unter Europa, Afrika und Asien verstehen und wie sich diese Regionen im Laufe der Zeit gegenseitig beeinflusst haben.“⁷¹

Die Analyse des Lehrplans 2016 für das Unterrichtsfach Geschichte, Politische Bildung und Sozialkunde zeigt auf, dass für die 2. Klasse (6. Schulstufe) kein expliziter Verweis auf den afrikanischen Kontinent vorgesehen ist. In lediglich zwei von neun Modulen sieht die thematische Konkretisierung ein Eingehen auf außereuropäische, globale oder transnationale Kontexte vor.⁷² Die Vorgabe des Lehrplans lautete weiters, die „Kulturkontakte [zu] analysieren und dabei [die] gegenseitige Wahrnehmung [zu] ermitteln“.⁷³ Diesbezüglich wäre ein multiperspektivischer Ansatz wichtig, wie dies bei Awet dargelegt wird.⁷⁴

In der 3. Klasse (7. Schulstufe) lassen die Modultitel keine konkrete räumliche Region erahnen, die meisten Inhalte wie „Internationale Ordnungen und Konflikte im Wandel“ könnten weltweit verankert werden. Bei der thematischen Konkretisierung sind vereinzelt spezifische Angaben wie Österreich oder Europa zu finden. Anhand des Lehrplans ist auf den ersten Blick ersichtlich, dass insbesondere Modul 2 „Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden“ mit Unterpunkten zu Kolonialismus, Imperialismus, Kulturkontakten und rassistischen Konzeptionen für die Schulbuchanalyse relevant sein könnte. Vier Schulbücher aus dieser

⁷⁰ Susanne Popp, Globalgeschichte und Geschichtsunterricht. Das Konzept der globalgeschichtlichen Perspektivierung, in: Gabriele Lingelbach (Hg.), *Narrative und Darstellungsweisen der Globalgeschichte*, 2022, 159–176.

⁷¹ Frederick Cooper, *Colonialism in question: Theory, Knowledge, History*, Berkeley, Los Angeles, London, 2005, 13. Übersetzung des *AEWTASS*-Autor*innenkollektivs.

⁷² Hierbei handelt es sich um die Module 3 „Mittelalter“ und 6 „Welt- und Vernetzungsgeschichte zur Zeit der europäischen Antike“. Republik Österreich, Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. 113. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen, Wien, 2016.

⁷³ Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF), Lehrplan Unterstufe Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung, BGBl. II Nr. 113/2016, Wien.

⁷⁴ Awet, *Die Darstellung Subsahara-Afrikas*, 98–101.

Schulstufe wurden vom Autor*innenkollektiv analysiert, da die Themenfelder Kolonialismus, Imperialismus, Kulturkontakte in der Regel einen starken Afrikabezug aufwiesen.

Die Lehrplananalyse für die 4. Klasse (8. Schulstufe) zeigt, dass die Module hauptsächlich die Kategorien ‚Europa‘ und ‚Österreich‘ behandeln. Dies deutet darauf hin, dass der regionale Fokus der Module vorrangig auf Österreich bzw. Europa liegt. In Hinblick auf eine Auslassung oder knapp gehaltene Ausführungen gewisser Themenkomplexe ließe sich dies als eine Form des Austro- bzw. Eurozentrismus interpretieren. Nach Filko ist eine nicht vorhandene Thematisierung geografischer Räume außerhalb Europas in Schulbüchern als problematisch einzustufen, weil dies in Lehrplänen nicht vorgeschrieben sei.⁷⁵ Daraus ergeben sich Fragen nach der Bedeutung der Vernachlässigung bestimmter Aspekte, dem eurozentrischen Schwerpunkt in der Geschichtsschreibung sowie nach den Auswirkungen auf Schüler*innen und Lehrkräfte.

Der Lehrplan für die 5. Klasse (9. Schulstufe) für Geschichte und Politische Bildung schreibt vor, dass die griechisch-römische Antike und das Mittelalter unter Berücksichtigung von Gegenwartsphänomenen behandelt werden müssen.⁷⁶ Auf den ersten Blick sieht der Lehrplan de facto nur das Vermitteln eurozentrischer Themenbereiche vor und lässt somit wenig Spielraum für alternative Geschichtsschreibung. Dennoch findet sich darin der Unterpunkt „Ausbreitung von Kultur, Religion und Herrschaftsgebieten in europäischen und außereuropäischen Machtzentren sowie damit verbundene Vernetzungen und Wechselwirkungen“,⁷⁷ der es nicht nur ermöglicht, sondern geradezu dazu ermutigt, ‚außereuropäischer‘ Geschichte Gewicht zu geben.

Im Lehrplan der 6. Klasse (10. Schulstufe) sind folgende Themenbereiche festgelegt: „Vom Beginn der Neuzeit bis zum ersten Weltkrieg unter Berücksichtigung von Gegenwartsphänomenen: die sozioökonomischen und geistig-kulturellen Umbrüche in der frühen Neuzeit in verschiedenen sozialen Schichten; die soziale, politische und wirtschaftliche Dynamik in und zwischen neuzeitlichen Herrschaftsgebieten; Herrschafts- und Staatsformen und ihre Auswirkungen auf Gesellschaft und Kultur; *kolonialistische und imperialistische Expansionen mit ihren Auswirkungen auf Herrschende und Beherrschte; Darstellung von Kolonialismus in geschichtskulturellen Produkten.*“⁷⁸ Gerade der letzte Themenschwerpunkt weist implizit durch die imperialistische Landnahme und Kolonisierung des Kontinents durch europäische Unternehmer*innen, Handelsgesellschaften und Regierungen einen relevanten Afrikabezug auf.

⁷⁵ Filko, Globalisierungsnarrative, 5.

⁷⁶ BMBWF & Zentrum Polis, Politische Bildung im Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) – Oberstufe, 2020 https://www.politik-lernen.at/dl/sstsJKJKoOoOkJqx4KJK/AHS_Oberstufe_2020_pdf (abgerufen am 17.06.2023).

⁷⁷ BMBWF & Zentrum Polis, Politische Bildung im Lehrplan, 5.

⁷⁸ BMBWF & Zentrum Polis, Politische Bildung im Lehrplan, 7.

Der Lehrplan für die 7. Klasse (11. Schulstufe) der allgemeinbildenden höheren Schulen gibt den Zeitraum („1. Weltkrieg bis zur Gegenwart“) mit verschiedenen Themenbereichen vor. Der Hauptfokus liegt auf „Nationale und internationale Politik zwischen 1918 und 1945“, „demokratische, autoritäre und totalitäre Staatensysteme und ihre Ideologien in Europa“, sowie „nationalsozialistisches System und Holocaust; Erinnerungskulturen im Umgang mit dem Holocaust.“⁷⁹ Ein stärkerer Afrikabezug ließe sich im Themenfeld „das bipolare Weltsystem 1945-1990“ herstellen, schließlich war der afrikanische Kontinent ein wichtiger Schauplatz des ‚heißen‘ Kalten Krieges.⁸⁰ Das zweite Modul der 7. Klasse (11. Schulstufe) hebt weiters Themenfelder hervor, die implizit starken Afrikabezug aufweisen:

„soziale, ökologische, politische, wirtschaftliche, geschlechterbezogene und kulturelle Ungleichheiten und die Entwicklung von nachhaltigen Lösungsstrategien, zB Befreiungs- und Unabhängigkeitsbewegungen als Reaktion auf Kolonialismus und Imperialismus; Nord-Süd-Konflikt; Entwicklungshilfepolitik; das österreichische Sozial- und Wirtschaftssystem im internationalen Vergleich; kritischer Vergleich von Geschichtsschulbuchdarstellungen zum gleichen Thema.“⁸¹

Insgesamt heben die „Bildungs- und Lehraufgaben“ des Lehrplans Geschichte und Politische Bildung kritische Selbstreflexion und die Überwindung von Vorurteilen und Rassismen hervor:

„Die Schülerinnen und Schüler sollen ein reflektiertes und (selbst)reflexives historisches und politisches Bewusstsein entwickeln, das von regionalen Bezügen bis zur weltumspannenden Dimension reicht. [...] Das Gewinnen einer differenzierten Betrachtungsweise durch Begegnungen mit dem räumlich, kulturell und zeitlich Anderen soll dazu einen Beitrag leisten. Der Überwindung von Vorurteilen, Rassismen und Stereotypen ist dabei besondere Beachtung zu schenken. Akzeptanz und gegenseitige Achtung fördern eine kritische Identitätsbildung.“⁸²

Inwieweit die Schulbücher diese idealisierten Vorgaben einlösen können ist Gegenstand der nachfolgenden Kapitel.

⁷⁹ BMBWF & Zentrum Polis, Politische Bildung im Lehrplan, 7.

⁸⁰ Vladimir Shubin, *The Hot 'Cold War': The USSR in Southern Africa*, London, Pluto Press, 2008; Odd Arne Westad, *The Global Cold War: Third World Interventions and the Making of Our Times*, Cambridge, Cambridge University Press, 2007.

⁸¹ BMBWF & Zentrum Polis, Politische Bildung im Lehrplan, 8.

⁸² BMBWF & Zentrum Polis, Politische Bildung im Lehrplan, 1.

2.2 Lehrplananalysen Geographie und wirtschaftliche Bildung/Wirtschaftskunde

Ziel der vorliegenden Lehrplananalysen Geographie und wirtschaftliche Bildung/Wirtschaftskunde (GW) ist es ebenfalls, sowohl die räumliche Orientierung der Module zu untersuchen als auch einen Überblick über das allgemeine Bildungsziel des Bundesministeriums zu erhalten.⁸³ Die im Annex angehängten Analyseraster basieren auf der Arbeit von Christoph Kühberger⁸⁴ und sind von der Anwendung Christian Filkos auf die österreichische Schulbuchlandschaft inspiriert.⁸⁵ Die Raster leisten eine quantitative Analyse der Verteilung räumlicher Dimensionen im GW-Lehrplan der verschiedenen Schulstufen.

Für die 5. Schulstufe (1. Klasse) im Unterrichtsgegenstand GW zeigt die Lehrplananalyse, dass insbesondere Inhalte, die auf die gesamte Erde bezogen sind, im Fokus stehen. Explizit erwähnt werden weder Österreich, Europa, Afrika, Asien, die Amerikas noch Ozeanien, es wird aber eine regionale bzw. zonale Einordnung der behandelten Beispiele vorgegeben. Die restlichen Lehrplanpunkte geben keine spezifische räumliche Dimension vor. Der afrikanische Kontinent und seine Bevölkerung könnten also in allen Kapiteln Einzug finden, oder aber auch in keinem Kapitel explizit erwähnt werden (siehe [Annex 10.2 für den Analyseraster](#)). Aus diesem Grund war es dem Autor*innen-Kollektiv wichtig, ein Buch aus der 5. Schulstufe zu analysieren, um exemplarisch erforschen zu können, wo und wie Schwarze Menschen und der afrikanische Kontinent Einzug in diese Schulstufe finden.

GW-Schulbücher aus der 3. Klasse (7. Schulstufe) wurden nicht in die Schulbuchanalyse aufgenommen, da anhand des Lehrplans hervorgeht, dass der Lebensraum Österreich im Vordergrund steht und daher wenig bis keine Inhalte über den afrikanischen Kontinent bzw. Schwarze Menschen erwartet werden.

Im dritten Lehrplanpunkt des alten Lehrplans für Geographie und Wirtschaftskunde der 4. Klasse (8. Schulstufe) finden sich Erwähnungen und Bezüge zur Bevölkerung des afrikanischen Kontinents fast ausschließlich dann, wenn das 'Andere' erforscht werden soll. Wie sich diese Vorgabe auf die Darstellung des afrikanischen Kontinents und Schwarzer Menschen in Schulbüchern auswirkt, wird anhand von vier Schulbüchern aus dieser Schulstufe exemplarisch analysiert.

Anhand der quantitativen Erhebung (siehe [Annex 10.2 für den Analyseraster](#)) lässt sich erkennen, dass die Inhalte des alten Lehrplans für die fünfte und sechste Klasse in GW vorwiegend die Kategorien ‚Europa‘ (10) sowie ‚Welt‘ (7) betreffen, sofern die Zuordnung nicht als ‚räumlich offen‘ (15) klassifiziert werden kann. Dies zeigt, dass in diesem Lehrplan meist eine räumliche Offenheit für die vorgegebenen Themen vorliegt. Filko

⁸³ Filko, Globalisierungsnarrative, 5.

⁸⁴ Kühberger, *Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte*.

⁸⁵ Filko, Globalisierungsnarrative, 5.

argumentiert, dass dies „die Behandlung einer Vielzahl an geographischen Räumen ermöglicht“,⁸⁶ was er als positiv bewertet. Jedoch betrachtet Filko – sowie auch *AEWTASS* – die „nicht vorhandene Thematisierung außereuropäischer Räume“ als problematisch,⁸⁷ da die Auseinandersetzung mit ‚außereuropäischen‘ Regionen in den Schulbüchern nicht vorgeschrieben ist.⁸⁸

Ferner ergibt eine qualitative Analyse des Lehrplans sowie der Lehrplanpunkte, dass die Schüler*innen zu einem gesellschaftskritischen, reflektierten Denken angeregt werden sollen. Sie sollen beispielsweise „Hintergründe und Folgewirkungen menschlichen Handelns“ analysieren können, einen „multiperspektivischen Zugang zum Unterricht“ einnehmen sowie Unterrichtsverfahren erhalten, „die zu eigenständiger und kritischer Informationsverarbeitung führen“.⁸⁹

Insgesamt betont dieses Kapitel zur Lehrplananalyse die Verantwortung und Möglichkeiten von Schulbüchern, differenzierte Darstellungen des afrikanischen Kontinents zu liefern. Für das Autor*innenkollektiv *AEWTASS* ist die Lehrplananalyse insofern relevant, da bestehende kolonialrassistische und Stereotype aufweisende Narrative weiterhin in Lehrplänen reproduziert werden. Die Untersuchung der Lehrpläne bietet eine Möglichkeit, die räumliche Ausrichtung und das generelle Bildungsziel zu erfassen. Dabei ist der Global Citizenship Education-Ansatz relevant, der globale Verantwortung und interkulturelles Verständnis fördert. Aus rassismuskritischer Perspektive ist besonders wichtig, dass Schulbücher Stereotype und Rassismen nicht reproduzieren, sondern vielfältige und realistische Darstellungen afrikanischer Gesellschaften bieten. Der Lehrplananalyse zufolge fehlt oft eine umfassende Thematisierung afrikanischer Räume, was zu einer eurozentrischen Perspektive führt. Eine differenziertere Darstellung könnte jedoch Werte wie Weltoffenheit und geteilte Verantwortung in den Vordergrund rücken, welche für einen diskriminierungskritischen Unterricht notwendig erscheinen.

⁸⁶ Filko, Globalisierungsnarrative, 7.

⁸⁷ Filko, Globalisierungsnarrative, 7.

⁸⁸ Die Formulierung ‚außereuropäisch‘ ist an sich bereits stark eurozentrisch geprägt, suggeriert sie doch eine klare Einteilung in ‚the West and the rest‘. Siehe dazu Chinweizu, *The West and the Rest of Us: White Predators, Black Slavers and the African Elite* (New York: Random House, 1975) und Stuart Hall, „The West and the Rest: Discourse and Power [1992]“, in *Essential Essays, Volume 2*, hg. von David Morley (Duke University Press, 2018), 141–84, <https://doi.org/10.1215/9781478002710-009>.

⁸⁹ Rechtsinformationssystem des Bundes, Online: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (abgerufen am 17.06.2023).

3 Begriffsreflexion und -kritik: von ‚Sklave‘, ‚Stamm‘ und ‚Entwicklung‘

Bevor in den nachfolgenden Kapiteln die Ergebnisse aus den inhaltlichen Feinanalysen der Schulbücher thematisch gegliedert zugänglich gemacht werden, geht Kapitel 3 auf die in Schulbüchern verwendete Sprache ein. Begriffe, die neutral und allgemeingültig erscheinen, können eine negative Konnotation enthalten. Dadurch können sie als ausschließende Annahmen fungieren und Unterdrückung aufrechterhalten.⁹⁰ Wayne Modest, *Professor of Material Culture and Critical Heritage Studies*, hielt treffend fest:

„Paying attention to words means acknowledging that the language we use affects whether a person or group feels excluded or included, whether they feel a sense of belonging to society. This is about representation, recognition and respect.“⁹¹

In diesem Sinne ist es unerlässlich, über die Verwendung historischer Begrifflichkeiten zu reflektieren. Hierbei geht es darum, jene diskriminierenden Begriffe, die im Rahmen von rassistischen und diskriminierenden Diskursen entstanden sind und somit auch die negative Wahrnehmung und den Umgang mit bestimmten Gruppen geprägt haben, zu analysieren und nicht weiter zu verwenden.⁹² Die Schwarze deutsche Autorin, Trainerin und Beraterin für Rassismuskritik, Tupoka Ogette, setzt sich u. a. mit Sprachverwendung bzw. der „Macht der Sprache“⁹³ auseinander und erläutert: „Viele Begriffe, die wir heute noch benutzen, sind im Kontext der europäischen Eroberung und des Kolonialismus entstanden.“⁹⁴ Diese Kontextualisierung ist aus unserer Sicht dringend notwendig und es gilt zu reflektieren, dass „[...] mit Sprache [...] immer bestimmte Ziele verfolgt, Interessen vertreten und Meinungen gebildet [werden].“⁹⁵

3.1 ‚Sklave‘, ‚Sklavin‘, ‚Sklaverei‘

Der Begriff ‚Sklave‘ wird zumeist verwendet, um Menschen aus Afrika zu beschreiben, die gekauft oder gefangen und verschleppt wurden, um sie im Rahmen europäischer Kolonialprojekte zur Plantagenarbeit zu zwingen. Diese Konnotation ist „akkurat und irreführend zugleich“⁹⁶, denn die Versklavung von Menschen

⁹⁰ Anick Vollebergh, Exclusionary “Conviviality”, in: *Words Matter. An Unfinished Guide to Word Choices in the Cultural Sector*, 2019, 49f.

⁹¹ Wayne Modest, *Words Matter*, in: Wayne Modest/Robin Lelijveld (Hg.), *Words Matter. An Unfinished Guide to Word Choices in the Cultural Sector*, 2019, 13–17, 13.

⁹² Modest, *Words Matter*, 13–14.

⁹³ Tupoka Ogette, *exitRACISM: Rassismuskritisch denken lernen*, Münster 2019, 74.

⁹⁴ Ogette, *exitRACISM*, 74.

⁹⁵ Aus: global e.V, *Mit kolonialen Grüßen*, 2013, 20., zitiert nach Ogette, *exitRACISM*, 74.

⁹⁶ Andreas Eckert, *Geschichte der Sklaverei. Von der Antike bis ins 21. Jahrhundert*, München, 2021, 36–55, 10.

zählt „zu den wohl am weitesten verbreiteten sozialen Institutionen der Menschheitsgeschichte“⁹⁷ und ist nicht nur ein Phänomen des 15. bis 19. Jahrhunderts, also der Zeit des sogenannten Transatlantischen Sklavenhandels, wo der Handel mit versklavten Menschen „eng mit ‚Rasse‘ [...] verbunden“⁹⁸ war, sondern umfasst mehrere Perioden und Räume der Menschheitsgeschichte.

Der Begriff ‚Sklave‘ bzw. ‚Sklavin‘ wird in den letzten Jahren zunehmend von Wissenschaftler*innen angefochten, da so die Kategorie ‚Sklave‘ als die inhärente Identität einer Person normalisiert wird. Hierbei wird ignoriert, dass diese Identität nicht freiwillig, sondern mit Gewalt geschaffen wurde. Weiterhin leugnet der Begriff auch die Menschlichkeit und das Menschsein der Person und reduziert sie auf das Eigentum eines Anderen.⁹⁹ Viele Schwarze Wissenschaftler*innen, darunter das Autor*innenkollektiv des rassismuskritischen Leitfadens, empfiehlt den Begriff ‚Versklavung‘ anstelle von ‚Sklaverei‘. Dabei wird betont: „Indem wir z. B. von ‚Versklavung‘ anstelle von ‚Sklaverei‘ sprechen, wird deutlich, dass Menschen andere versklavt haben, und ihr gewaltsames Handeln rückt stärker in den Fokus.“¹⁰⁰ Wir plädieren demnach dafür, den Begriff ‚versklavte Person‘ oder ‚versklavte Menschen‘ in Schulbüchern zu verwenden, denn so wird die Versklavung als ein gewalttätiger Akt der Entmenschlichung anerkannt.¹⁰¹

3.2 ‚Stamm‘ und ‚Stammesgrenzen‘

Im Modul 2.6 „Großreiche der Europäer – der Imperialismus“¹⁰² des Schulbuchs *GESCHICHTEprofi 3* wird auf die Berliner Konferenz 1884/85 und deren Auswirkungen auf den afrikanischen Kontinent verwiesen: „Die Grenzen innerhalb Afrikas wurden dabei auf einer Karte gezogen. Die europäischen Mächte beachteten die traditionellen Stammesgrenzen der afrikanischen Völker nicht.“¹⁰³ Eine sehr ähnliche Formulierung findet sich in *Zeitbilder 3*:

„Die Folgen des Imperialismus wirken bis heute nach. Die Aufteilung Afrikas durch die Europäer erfolgte ‚mit dem Lineal‘. Grenzen für neue Staaten entstanden oft einfach den Längen- und

⁹⁷ Eckert, *Geschichte der Sklaverei*, 12.

⁹⁸ Eckert, *Geschichte der Sklaverei*, 10.

⁹⁹ Modest, *Words Matter*, 138.

¹⁰⁰ Autor*innenkollektiv, *Rassismuskritischer Leitfaden*, 2015, 44.

¹⁰¹ Richard Kofi, ‚Slave Ship‘: disrespectful or not?, in: Modest/ Lelijveld, *Words Matter*, 63.

¹⁰² Part/Germ/Geiser, *GESCHICHTEprofi 3*, 50–53.

¹⁰³ Part/Germ/Geiser, *GESCHICHTEprofi 3*, 50.

Breitengraden oder großen Flüssen entlang. Dabei kümmerten sie sich nicht um die Stammesgrenzen.“¹⁰⁴

Im Schulbuch, in Kapitel 6 „Imperialismus und Erster Weltkrieg“ *Geschichte schreiben 3*, findet sich ebenfalls eine sehr ähnliche Formulierung. An dieser Stelle werden zum einen die Ursachen des Imperialismus im Zusammenspiel mit dem Kolonialismus (Industrialisierung, Suche nach Absatzmärkten, Erwerb von Kolonien zur Stärkung des Nationalgefühls) und zum anderen die Handhabung der Aufteilung der Kolonien auf der Kongokonferenz 1884/85 erklärt.¹⁰⁵ Die Schulbuchautor*innen weisen korrekterweise darauf hin, dass die Kolonialherren bei dieser Aufteilung keine Rücksicht auf Sitten und Gebräuche der in den Gebieten ansässigen Menschen nahmen, was in der Folge zu Kriegen führte.¹⁰⁶ Die Hervorhebung dieses Umstandes ist grundsätzlich lobenswert – die Autor*innen benennen damit die historische Verantwortung Europas für spätere Unruhen und Umbrüche auf dem afrikanischen Kontinent. Allerdings verwenden sie in ihrer Erklärung in *Geschichte schreiben 3* ebenfalls die Begriffe ‚Stammesgrenzen‘ und ‚Stammeskriege‘.¹⁰⁷

Ebenso heißt es in *Geschichte für alle 3* unter der Überschrift „Die Herrschaft des ‚weißen Mannes‘“¹⁰⁸:

„Politiker übernahmen Teilaspekte des Sozialdarwinismus, um damit die Unterdrückung anderer Völker zu rechtfertigen. Besonders die afrikanischen Stämme und Reiche wurden von den Europäern als ‚minderwertig‘ betrachtet.“¹⁰⁹

Dass in rezenten, approbierten Schulbüchern – und weitere Fälle sind dokumentiert¹¹⁰ – nach wie vor der Begriff ‚Stamm‘ bzw. ‚Stammesgrenzen‘ unreflektiert übernommen wird, zeigt, wie wirkmächtig die Konstruktion rassistischer Kategorien während der Kolonialzeit war. Europäer*innen erwarteten am afrikanischen Kontinent auf ‚Stämme‘ zu treffen, da dies ihren Vorstellungen von außereuropäischen Gesellschaften entsprach, da sie dieselben in einer evolutionistischen Sichtweise als ‚minderwertig‘ und ‚unterentwickelt‘ wahrnahmen.¹¹¹ Im Auftrag europäischer Mächte, wissenschaftlicher Institutionen oder aus

¹⁰⁴ Scheucher/Wald/Ebenhoch, *Zeitbilder 3*, 48.

¹⁰⁵ Annelise Gidl/Günther Leutgöb, *Geschichte schreiben 3 – Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung*, Wien 2017, 116.

¹⁰⁶ Gidl, *Geschichte schreiben 3*, 116.

¹⁰⁷ Gidl, *Geschichte schreiben 3*, 116.

¹⁰⁸ Monyk/Schreiner/Brzobohaty/Mann, *Geschichte für alle 3*, 22.

¹⁰⁹ Monyk/Schreiner/Brzobohaty/Mann, *Geschichte für alle 3*, 22.

¹¹⁰ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots 7/8*, 167, 212.

¹¹¹ Awet, *Darstellung Subsahara-Afrikas*, 82–83; Anke Poenicke, *Afrika im neuen Geschichtsbuch. Eine Analyse der aktuellen deutschen Schulbücher*, Berlin, 2008, 20–22.

privatem Ehrgeiz sammelten diese Reisenden Informationen über Flora und Fauna, aber auch die Lebensweise in den ihnen fremden Territorien und politischen Organisationsformen. Im Versuch, Menschen in ihre „angestammten Gebiete“¹¹² einzuordnen tendierten die europäischen Reisenden dazu, mehrere Identitäten in den Begriff des ‚Stammes‘ zu pressen und so ein europäisches Modell für afrikanische Gesellschaften einzuführen, welches „ältere Identitäten und/oder politische Einheiten“¹¹³ nicht berücksichtigte. Die europäische Vorstellung von Afrika als ein von Stammesgruppen bewohnter Kontinent unterstützte bzw. legitimierte die koloniale Eroberung und koloniale Strategien. Afrikanische Gesellschaften wurden in für Europäer*innen zuordenbare Kategorien innerhalb einer evolutionistischen Fortschrittslogik eingeteilt und mittels spezifischer Formulierungen und Begriffe wurden Sprachregime hergestellt, die jeweils die ‚Anderen‘ abwerteten. Der Historiker John Iliffe hat diese Konstruktion von ‚Rassen‘ beziehungsweise ‚Stämmen‘ sehr prägnant in einem Satz zusammengefasst, und verweist gleichzeitig auf das Zusammenspiel europäischer und afrikanischer Interessen: „Europeans believed Africans belonged to tribes; Africans built tribes to belong to.“¹¹⁴

Die britischen Historiker Eric Hobsbawm und Terence Ranger¹¹⁵ griffen einige Jahre später diese Aussage auf und prägten das Konzept der *Invention of Tradition*. So wurde im Anschluss an dieses Konzept der ‚Stamm‘ mit einem ‚Häuptling‘ als Anführer, der lange Zeit als Inbegriff für die afrikanische Sozialordnung gegolten hatte, als ein Ergebnis kolonialer Durchdringung verstanden und nicht als ein Überbleibsel vorkolonialer Verhältnisse.¹¹⁶ Dies geschah, ohne die originalen Selbstbezeichnungen, die oftmals semantisch (auch in der übersetzten Form) von den Fremdbezeichnungen abwichen, zu übernehmen. Die Einteilung in ‚Stämme‘, an deren Spitze ein ‚Häuptling‘ stand, diente der kolonialen Verwaltung (*indirect rule*), welche von Teilen afrikanischer Eliten, die so an die Macht kamen, unterstützt wurde, und lieferte gleichzeitig die Legitimation für koloniale Herrschaft, denn die Europäer*innen würden als ‚Kulturvolk‘ den ‚andersartigen‘, ‚inferioren‘, ‚unterentwickelten‘ ‚Stämmen‘ die ‚Zivilisation‘ bringen.¹¹⁷

¹¹² Monyk/Schreiner/Brzobohaty/Mann, *Geschichte für alle 3*, 2018, 22.

¹¹³ Walter Sauer, Rassen, Stämme, Steinzeitmenschen. Anmerkungen zum Afrika-Bild der Schulbücher für Geschichte und Sozialkunde, in *Wiener Wege der Sozialgeschichte: Themen - Perspektiven - Vermittlungen; [Michael Mitterauer zum 60. Geburtstag]*, hg. von Franz X. Eder, Michael Mitterauer, und Erich Landsteiner, Wie, 1997), 423–40, 433.

¹¹⁴ John Iliffe, *A Modern History of Tanganyika*, Cambridge/New York/Oakleigh, 1979, 324.

¹¹⁵ Eric Hobsbawm/Terence Ranger (Hg.), *The Invention of Tradition*, Cambridge, 1983.

¹¹⁶ Terence Ranger, The Invention of Tradition in Colonial Africa, in: Eric Hobsbawm/Terence Ranger (Hg.), *The Invention of Tradition*, Cambridge, 1983, 211–262; siehe auch: Ngũgĩ wa Thiong'o, The Myth of Tribe in African Politics, in: *Transition*, 101 (2009), 16-23.

¹¹⁷ Boris Barth/Jürgen Osterhammel, *Zivilisierungsmissionen*, Konstanz, 2005.

Dem Begriff ‚Stamm‘ ist also eine inhärente Abwertung von ‚Andersartigkeit‘ inne, der zudem sehr unterschiedliche komplexe politische Strukturen, die sich auf dem afrikanischen Kontinent gebildet hatten, durch eine Projektion evolutionistisch geprägter ‚Rassen‘theorien überlagert. Der Begriff basiert auf der evolutionistischen Idee, dass ein ‚Stamm‘ eine ‚natürlich‘ gewachsene Einheit sei, die auf der vermeintlichen Entwicklungsskala dem ‚Staat‘ untergeordnet sei.¹¹⁸ Eine Verwendung des Begriffes in einem Schulbuch führt einerseits zu problematischen Vorstellungen von ‚Unterentwicklung‘ und andererseits zu falschen Annahmen über die Geschichte der als ‚Stamm‘ beschriebenen Gesellschaft.¹¹⁹ Stattdessen empfehlen wir in Anlehnung an Poenicke die wertneutralen und auch im europäischen Kontext verwendeten Alternativen – je nach Kontext – ‚Gesellschaft‘, ‚Bevölkerung‘, ‚Bevölkerungsgruppen‘ sowie ‚Kultur‘.¹²⁰

3.3 ‚Farbig‘

Wir plädieren dafür, dass die Schulbuchautor*innen es vermeiden sollten, Vokabular aus der Apartheid-Zeit zu verwenden, ohne sich davon explizit zu distanzieren. Beispielhaft hierfür steht z. B. die Rassismus reproduzierende Sprachverwendung ‚Farbige‘¹²¹ bzw. die Verwendung der Bezeichnung ‚farbig‘.¹²² Die Schulbuchautor*innen übernehmen diese Begriffe ohne darauf hinzuweisen, dass dies Apartheid-Konstrukte sind. Wie Marlene Bauer und Kathrin Petrow ausführen, ist mit dem Begriff ‚Farbige*r‘ ein rassistischer Gehalt verbunden. So werden nicht-weiße Menschen auf ein einziges Kriterium, ihre ‚Hautfarbe‘, reduziert. Es wird ein ‚Anderssein‘ unterstellt, das ‚Andere‘ abwertet und weiße ‚Hautfarbe‘ als Norm etabliert.¹²³ Hier würde sich anbieten, sowohl die Konstruiertheit von weiß-sein zu thematisieren,¹²⁴ als auch auf Selbstbezeichnungen zurückzugreifen.

¹¹⁸ Anke Poenicke, Gibt es Stämme in Afrika? Hinweise zur Darstellung eines Kontinents, in: *ZEP. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 27/1 (2004), 27-31, 27f.

¹¹⁹ Poenicke, *Afrika im neuen Geschichtsbuch*, 20–22.

¹²⁰ Poenicke, Gibt es Stämme, 27f.

¹²¹ Graf/Halbartschlager/Vogel-Waldhütter, *MEHRfach Geschichte* 4, 155.

¹²² Graf/Halbartschlager/Vogel-Waldhütter, *MEHRfach Geschichte* 4, 15

¹²³

Marlene Bauer/Kathrin Petrow, in: Arndt/Hornscheidt, *Afrika und die deutsche Sprache*, 128-131.

¹²⁴ Peggy Piesche, Das Ding mit dem Subjekt, oder: Wem gehört die Kritische Weißseinsforschung?, in: Maureen Maisha Eggers/Grada Kilomba/Peggy Piesche/Susan Arndt (Hg.), *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, Münster 2005, 14-17; Amnesty International, Glossar für Diskriminierungssensible Sprache, <https://www.amnesty.de/glossar-fuer-diskriminierungssensible-sprache> (abgerufen am 28.3.2024).

3.4 Die ehemalige Kolonialmacht als ‚Mutterland‘

Problematisch ist die Sprachverwendung sowie das Framing von Kolonialmächten als ‚Mutterländer‘.¹²⁵ Die Assoziation mit dem Wort Mutter suggeriert eine hierarchische Beziehung, in der das ‚Mutterland‘ eine scheinbar fürsorgliche oder gar liebevolle Rolle einnimmt, die aufgrund eines vermeintlichen Unvermögens der ehemaligen Kolonien notwendig erscheint. Diese Begrifflichkeit perpetuiert ein Abhängigkeitsverhältnis, das die Vorstellung des afrikanischen Kontinents als unfähig oder nicht eigenverantwortlich und somit handlungsunfähig verstärkt. Diese einseitige Darstellung untergräbt das brutale Vorgehen der Kolonialmächte immens und fördert stereotype Vorstellungen von afrikanischen Ländern, die oft bei *weißen* Menschen vorherrschen und infantilisiert wirken. Das wiederholte Verwenden des Begriffs ‚Mutterland‘ verstärkt die kolonialrassistische Denkweise der Überlegenheit europäischer Kolonialmächte gegenüber ihren ehemaligen Kolonien, ganz im Sinne von *white supremacy*.¹²⁶

3.5 Der ‚Westen‘

In der Mehrzahl der hier analysierten Schulbücher kommt häufig der Begriff, bzw. das Konzept des ‚Westens‘ vor, ohne dass dieses an einer Stelle klar definiert oder problematisiert wird. Es bleibt daher unklar, ob sich der ‚Westen‘ auf eine gemeinsame Ideologie, eine geografische Region, einen religiösen Raum, einen kulturellen Raum, oder auf einen Raum, der eine gemeinsame Geschichte aufweist, bezieht. So findet sich z. B. im Geschichtslehrbuch *Go! Geschichte Oberstufe 8* folgende Aussage in einem Abschnitt zu „Frauen als Modernisierungsgewinner*innen?“:

„Die gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen wie die längere Lebenszeit und die Umstrukturierungen der Arbeitswelt führen zu veränderten Lebensstilen von Männern und Frauen. Diese Prozesse finden in Österreich und allen anderen westlichen Industrieländern statt“.¹²⁷

Diese Aussage ist faktisch falsch, da sich die Lebensstile, Lebenszeit und Umstrukturierungen von Frauen auf der ganzen Welt verändert haben, nicht nur in vermeintlich ‚westlichen Industrieländern‘. Sie impliziert außerdem, dass ‚nicht-westliche Industrieländer‘ zivilisatorische Entwicklungen nicht in derselben Geschwindigkeit wie Europa durchlaufen und die Verhältnisse zwischen den Geschlechtern dort ungleicher sein könnten.

¹²⁵ Graf/Halbartschlager/Vogel-Waldhütter, *MEHRfach Geschichte 4*, 42.

¹²⁶ Übersetzt ins Deutsche von Sina Aping „*weiße Überlegenheit*“.

¹²⁷ Melichar et al., *GO! Geschichte Oberstufe 8*, 94.

In einem Blogbeitrag veranschaulicht Peter Levine den Wandel des Begriffs des ‚Westens‘ im Laufe der Jahrhunderte in Bezug auf die Bezeichnung geografischer Räume und religiös dominierter Gebiete: Im mittelalterlichen Englisch bezog sich das Wort ‚west‘ auf eine Richtung. So beziehen sich die Beispiele aus dem Mittelalter und der Renaissance im *Oxford English Dictionary* auf die Unterscheidung zwischen dem ost- und dem weströmischen Reich (als politische Einheiten) oder auf das katholische und das orthodoxe Christentum.¹²⁸ Die erste belegte Erwähnung des Ausdrucks ‚westliche‘ Welt, die sich im 16. Jahrhundert datieren lässt, bezog sich jedoch auf den amerikanischen Kontinent als Gegensatz zu Europa.¹²⁹ Eine kohärentere Vorstellung vom ‚Westen‘ entwickelte sich als konzeptionelles Instrument erst im Laufe des 17. Jahrhunderts mit der rapiden Ausbreitung des europäischen Imperialismus. Das Konzept wurde eingesetzt, um zwischen Menschen zu entscheiden, die aus europäischer Sicht ‚legitim‘ kolonisiert werden konnten und jenen, die Kolonisor*innen sein konnten.¹³⁰ Mit der Erfindung des ‚Westens‘ ging auch die Erfindung der westlichen Geschichte einher, die die Europäer*innen und ihr Erbe als erhaben und überlegen zeichnet und dem Streben nach der europäischen Vorherrschaft somit eine historische Rechtfertigung lieferte. Mac Sweeney erklärt, dass das Konzept der „Westlichen Zivilisation“ ein Mythos, bzw. Fiktion ist, erfunden, um Sklaverei, Imperialismus und Unterdrückung zu rechtfertigen.¹³¹

Während der Zeit des Kalten Kriegs wandelte sich die Bedeutung des ‚Westens‘ und die Vorstellungen, die damit verbunden waren, erneut. Der ‚Westen‘ wurde stark mit einer NATO-Mitgliedschaft und Kapitalismus assoziiert, der ‚Osten‘ mit dem Warschauer Pakt bzw. Staatssozialismus, und der ‚Süden‘ mit der Blockfreien Bewegung in Afrika, Asien und Lateinamerika. Zwar ist das Konzept, bzw. die Begrifflichkeit des ‚Westens‘ sehr weit verbreitet, jedoch müssen sowohl der historische und politische Kontext seiner Entstehung – eine Zeit, in der das Konzept den Interessen der europäischen Kolonisor*innen diene – als auch die kontinuierliche Reproduktion der Idee eines ‚zivilisatorisch‘ überlegenen Europas kritisch hinterfragt werden. Wird eines der Konzepte des ‚Westens‘ in einem Schulbuch eingeführt, so sollte explizit gemacht werden, um welche Bedeutung es sich handelt und in welchem Kontext und in wessen Interesse diese entstanden ist.

3.6 Die ‚Dritte Welt‘

Eng verwoben mit dem Begriff bzw. dem Konzept des ‚Westens‘ ist das der ‚Dritten Welt‘. 1952 haben der französische Demograph Alfred Sauvy und der französische Soziologe Georges Balandier zum ersten Mal den

¹²⁸ Levine Peter, The history of the phrase “the West”, <https://peterlevine.ws/?p=27200>, 2022 (abgerufen am 19.06.2023).

¹²⁹ Levine Peter, The history of the phrase “the West”.

¹³⁰ Naoise Mac Sweeney, *The West: A New History of an Old Idea*. London/Ebury, 2023.

¹³¹ Sweeney, *The West: A New History of an Old Idea*.

(politischen) Begriff „Tiers Monde“ eingeführt und zwar in Anlehnung an den Priester und Theoretiker der Französischen Revolution (1789) Emmanuel Joseph Sieyès. Dieser setzte sich ein für die Bildung einer Repräsentativversammlung (Legislativorgan), in der die revolutionären Bürger neben dem Stand des Adels und dem des Klerus einen eigenen Stand (Tiers-Etat aus dem französischen für Dritter Stand) haben müssen; dabei ging es ihm um die Gleichheit aller Menschen.¹³² Als Alfred Sauvy am 14. August 1952 in der Zeitung „L'Observateur“ sinngemäß sagte „Die Dritte Welt, die wie der Dritte Stand ignoriert, ausgebeutet und missachtet wird, will ebenfalls etwas sein, Anerkennung bekommen“, meinte er, alle diese Länder sollten in der Weltpolitik die gleiche Bedeutung wie die „Erste“ oder „Zweite“ Welt haben. 1955 bei der Bandung-Konferenz machten die Vertreter der Bandung-Staaten von Sauvys Konzept Gebrauch, um ihren Kampf gegen Kolonialismus und Imperialismus richtig zu führen. So wollten sie einen eigenen „Dritten Block“ zwischen Moskau und Washington bilden.¹³³

Der in aktuellen Schulbüchern vorgefundene Gebrauch des Begriffs hat nichts mehr mit der politisch-emanzipatorischen und kolonialkritischen Herkunft des Konzepts gemein. Geographiebücher wie *Abenteuer GW4* rekurren auf diese Idee in Unterkapiteln wie „Kinder in der Dritten Welt“ als einen politisch nicht näher definierten Raum globaler Armut. An anderer Stelle im Buch weisen die Autor*innen darauf hin, dass diese Bezeichnung einige Jahrzehnte alt ist und heute nur noch selten verwendet wird / werden sollte. „Vor einigen Jahrzehnten war es einfach, die Welt zu gliedern“¹³⁴, wird hier beschrieben. Wenn Begriffe wie ‚Dritte Welt‘ veraltet sind und nur noch manchmal verwendet werden, warum werden sie dann in diesem Schulbuch eingesetzt? Warum bedarf es einer groben Einteilung der Welt, wenn stattdessen auch direkt über konkrete Staaten gesprochen werden könnte? Die Unterteilung in ‚Erste‘, ‚Zweite‘ und ‚Dritte Welt‘ spielt auf gleichgesinnte ökonomische und politische Gruppen aus der Zeit des Kalten Krieges an – die liberal-kapitalistische ‚Erste Welt‘ Nordwesteuropas und Nordamerikas (der ‚Westen‘), die staatssozialistische ‚Zweite Welt‘, angeführt von der Sowjetunion und den Staaten des Warschauer Pakts (der ‚Osten‘), sowie die ‚blockfreien‘ Länder Afrikas, Asiens, und Lateinamerikas als ‚Dritte Welt‘ (der ‚Süden‘). Nach den erheblichen Transformationsprozessen seit den späten 1980er und frühen 1990er Jahren steht es außer Frage, dass eine solche Einteilung in dieser Form nicht mehr aktuell ist.¹³⁵

¹³² Emmanuel Joseph Sieyès, *Qu'est-ce que le Tiers-État?*, Éditions du Boucher, Paris, 2002 (1789).

¹³³ Christoph Kalter, ‘A Shared Space of Imagination, Communication, and Action: Perspectives on the History of the “Third World”’, in *The Third World in the Global 1960s*, Samantha Christiansen and Zachary A. Scarlett (Hgs.), New York, Berghahn Books, 2013, 23–38; E-Mail-Korrespondenz mit Lamine Sarr, 24. August 2024.

¹³⁴ Grath/Kowarz/Malcik/Sonnenberg, *Abenteuer GW4*, 69.

¹³⁵ Markom/Weinhäupl, *Die Anderen im Schulbuch*, 151.

3.7 ‚Entwicklung‘ und ‚Unterentwicklung‘

Der Entwicklungsbegriff nimmt laut Aram Ziai entlang einer universellen Entwicklungsskala eine Zweiteilung in ‚entwickelte‘ (Westeuropa, Nordamerika und Japan) und ‚unterentwickelte‘ Staaten bzw. Gesellschaften vor.¹³⁶ Nach Ziai sei ‚Entwicklung‘ dabei stets positiv konnotiert.¹³⁷ Infolgedessen werden ‚andere‘ Gesellschaften als „rückständige Vorstufen der eigenen“ verstanden,¹³⁸ wodurch eine Fortsetzung des kolonialen Überlegenheitsdenkens deutlich werde. Schließlich sollen nach dieser Haltung die als defizitär identifizierten Gesellschaften „moderner, produktiver, säkularer, demokratischer werden – mit anderen Worten: so wie unsere eigene Gesellschaft“.¹³⁹ Gemäß Ziais Erklärung kann der Entwicklungsdiskurs dementsprechend als eurozentrisch verstanden werden.

Nach Arturo Escobar fungiert ‚Entwicklung‘ darüberhinaus als ein Apparat, der das Wissen über den Globalen Süden „mit Machtausübung und Intervention verbindet und damit die Gesellschaften (des Globalen Nordens) erst kartiert und produziert“.¹⁴⁰ Aus dieser Perspektive betrachtet schaffe folglich erst der Diskurs der ‚Entwicklung‘ stillschweigend vermeintlich weniger entwickelte Gemeinschaften.

Insbesondere die Verfasser*innen der in dieser Studie untersuchten Geographiebücher verwenden den Begriff der ‚Entwicklung‘ stets unkritisch. Das *AEWTASS*-Analyseteam empfiehlt, diesen vorab (vorzugsweise zu Beginn des Buches) zu hinterfragen bzw. zu thematisieren. Was bedeutet ‚Entwicklung‘? An welchen Maßstäben und aus welcher Perspektive wird sie gemessen? Werden rein ökonomische Kennzahlen wie BIP/Kopf herangezogen oder orientieren sich die Autor*innen an komplexeren Indices, die stärker sozialpolitische und bedürfnisorientierte Faktoren miteinbeziehen (wie der Human Development Index, HDI)? In jedem Falle sollten Schüler*innen reflektieren, welches Bild diese polarisierende Darstellung von ‚Unter-/Entwicklung‘ vermittelt und wie sinnvoll eine solche Einteilung generell ist.

¹³⁶ Für frühe Debatten, die sich mit der „Entwicklung der Unterentwicklung“ des lateinamerikanischen Kontinents befassten, siehe Andre Gunder Frank, *Lateinamerika: Entwicklung Der Unterentwicklung* (Berlin: Wagenbach, 1975). Für den afrikanischen Kontinent siehe die neue deutsche Übersetzung von Walter Rodney Klassiker aus dem Jahr 1972: Walter Rodney, *Wie Europa Afrika unterentwickelte*, übersetzt von Andreas Brandl (Berlin: Manifest, 2023).

¹³⁷ Gemäß Ziai sei ein „westliches“ Gesellschaftsmodell aus mehreren Gründen weder verallgemeinerbar noch anzustreben. Zum einen hinterfragt er den Vorbildcharakter des Globalen Nordens aufgrund seiner ökologischen Bilanz. Zum anderen kamen die „Prozesse sozialen Wandels unter spezifischen historischen Umständen zustande [...], die sich nicht ohne weiteres auf andere Länder mit anderen Voraussetzungen [...] verallgemeinern lassen.“ (Aram Ziai, Zur Kritik des Entwicklungsdiskurses, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 10 (2010), 23-29, 25).

¹³⁸ Ziai, Kritik des Entwicklungsdiskurses, 24.

¹³⁹ Ziai, Kritik des Entwicklungsdiskurses, 24.

¹⁴⁰ Arturo Escobar, Die Hegemonie der Entwicklung (1992), in: Lukas Schmidt/Sabine Schröder (Hg.), *Entwicklungstheorien. Klassiker, Kritik und Alternativen*, Wien: Mandelbaum Verlag 2016, 337-347, 338.

Im Detail zeigt sich, dass das Entwicklungsparadigma oft übernommen, aber selten kritisch reflektiert wird. Z. B. wird im Geographiebuch *Geospots 7–8* die ‚Entwicklung‘ Mosambiks vor allem am Wirtschaftswachstum festgemacht und auf das Handeln anderer Länder (bzw. deren Direktinvestitionen) zurückgeführt:

„Internationale Konzerne aus Australien, dem Vereinigten Königreich, Japan, Brasilien, Südkorea und auch der Volksrepublik China suchten die Zusammenarbeit und belebten die Wirtschaft. Messbar ist dies am kontinuierlichen Wirtschaftswachstum, das zwischen 2013 und 2015 zwischen 4 und 7 Prozent lag.“¹⁴¹

Im Zusammenhang mit der ‚Entwicklung‘ wird am Ende des Kapitels zusätzlich auf das „Potenzial [...] im Dienstleistungssektor. Speziell der Tourismus“ eingegangen.¹⁴² Die beschriebene potenzielle ‚Entwicklung‘ Mosambiks unterliegt in diesem Kapitel insgesamt einer eurozentrischen sowie neoliberalen Perspektive, da sie vor allem auf Wirtschaftswachstum sowie Einnahmequellen zurückgeführt wird. Wir empfehlen an dieser Stelle zu hinterfragen, *wem* (welchen Personengruppen, Schichten bzw. Klassen einer Gesellschaft) ein hohes Wirtschaftswachstum jedoch zugutekommt: Der gesamten Gesellschaft (z. B. durch Ausbau der sozialen Infrastruktur wie Schulen, Krankenhäuser, Universitäten und anderen Ausbildungsstätten) oder nur einer elitären Klasse an der Schnittstelle von Politik und Wirtschaft, die als Torwächter der postkolonialen afrikanischen Staaten fungieren?¹⁴³ Außerdem sollte z. B. kritisch betrachtet werden, wer die Tourist*innen-Unterkünfte/Hotels besitzt, da diese häufig nicht im Besitz von Mosambikaner*innen sind, sondern das Eigentum *weißer* Südafrikaner*innen.

Eine andere Annäherung an ‚Entwicklung‘ findet sich in *Genial! Duo 4*. Im Unterkapitel „Was ist Entwicklung?“ werden das Konzept der „Nachhaltigen Entwicklung“ und die UN-Entwicklungsziele‘ (SDGs) eingeführt.¹⁴⁴ Zur Illustration finden sich drei Aufnahmen mit dem Untertitel: „Ist das alles Entwicklung?“. Diese zeigen eine Schulszene in einem namenlosen Ort in einem namenlosen afrikanischen Land, eine unbefestigte Straße, die ebenfalls namenlos einem afrikanischen Land zugeordnet werden könnte und eine medizinische Versorgungsszene mit einer schwangeren Schwarzen Frau, ebenfalls namenlos.

¹⁴¹ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots 7/8*, 231.

¹⁴² Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots 7/8*, 231.

¹⁴³ Zum Konzept der ‚Torwächterstaaten‘ (engl. *gatekeeper states*) siehe Frederick Cooper, *Africa since 1940: The Past of the Present*, Cambridge 2002.

¹⁴⁴ Aram Ziai, Beyond the Sustainable Development Goals: Post-development Alternatives, in: Henning Melber, Uma Kothari, Laura Camfield, Kees Biekart (Hg.), *Challenging Global Development. Towards Decoloniality and Justice*, EADI Global Development Series, Palgrave Macmillan, 2024, 35-54.



M1 Ist das alles Entwicklung?

Abb. 3.1. „Ist das alles Entwicklung?“¹⁴⁵

Die Fotoserie zeigt exemplarisch, wie hartnäckig sich das Narrativ des ‚armen, hilfsbedürftigen, rückständigen‘ afrikanischen Kontinents hält. Alle drei Abbildungen verstärken eine reduzierte Perspektive auf afrikanische Menschen. Offen bleibt, ob das Autor*innenteam den Menschen und Regionen, die abgebildet sind, ‚Entwicklung‘ zugesteht oder ob die Wahl der Bilder darauf abzielt, aus eurozentristischer Perspektive an Europa gemessen hier ‚weniger Entwicklung‘ zu zeigen. Eine Zeichnung auf der gegenüberliegenden Doppelseite lässt vermuten, dass eher Letzteres gemeint sein könnte.¹⁴⁶ Die Gegenüberstellung „Ausgewählte Merkmale der Entwicklung“ zeigt Schwarze Menschen nur in der Kategorie „weniger entwickelte Länder.“ Diese Zeichnungen zeigen klar erkennbare ländliche Situationen mit Abbildungen von Schwarzen Menschen, Hütten und unbefestigten Böden. Der afrikanische Kontinent steht stellvertretend für ländlich geprägte Gegenden der Kategorie „weniger entwickelt“. Gleichzeitig werden die Ursachen dieser Ungleichheit nicht erklärt und das koloniale Erbe der strukturellen Missstände im Bildungs- und Sozialbereich sowie der in vielen Regionen geringe Industrialisierungsgrad und die monotonen Exportstrukturen nicht thematisiert.

Ferner ist es aus Sicht von *AEWTASS* problematisch, wenn von Schüler*innen im Kontext von ‚Entwicklung‘ und ‚Unterentwicklung‘ das Denken in simplifizierenden, binären Kategorien erlernt wird. Ein Beispiel ist die ‚Transferaufgabe‘ in *Geospots 5-6*, bei der die Schüler*innen „Gemeinsamkeiten von Least

¹⁴⁵ Wohlschlägl et al., *Durchblick 4 kompetent*, 126.

¹⁴⁶ Helmut Wohlschlägl et al., *Durchblick 4 kompetent Geographie und Wirtschaftskunde für die 8.Schulstufe*, Wien Westermann 2017, 127.

Developed Countries“ erkennen sollen.¹⁴⁷ Die Schüler*innen werden dazu aufgefordert, richtig oder falsch anzukreuzen, je nachdem, ob die Aussage auf ‚Least Developed Countries‘ zutrifft.¹⁴⁸ Neben dem Umstand, dass die Schüler*innen in verkürzten Verallgemeinerungen denken sollen, was zu einer vereinfachten Wahrnehmung der Welt führt, sind ferner die gewählten, teils irrtümlichen Aussagen zu kritisieren. Beispielsweise wird die USA als ‚Industrieland‘ inklusive eines exzellent ausgebauten Verkehrsnetzes verstanden. Es gibt jedoch eine beträchtliche Anzahl an Stimmen, die auf große Probleme des öffentlichen Verkehrsnetzes im Land hinweisen.¹⁴⁹ Hinzu kommt, im Widerspruch zu den hohen Plätzen, den die USA in Indizes wie dem HDI einnimmt, dass weite Landstriche bzw. ganze Viertel verarmt sind¹⁵⁰ und große Probleme mit Gewaltdelikten und Konsum von Opioiden und anderen Substanzen bestehen.¹⁵¹ Die Kinderarmut in den USA ist rasant gestiegen und liegt bei 12,4 Prozent im Jahr 2023.¹⁵² Ebenfalls bedenklich sehen wir ferner die Transfer-Aufgabe „Kontinente im globalen Vergleich“, bei der die Schüler*innen dazu aufgefordert werden, festzustellen, „welche Kontinente im globalen Vergleich am besten abschneiden“ sowie „die Werte für Afrika im Vergleich zum globalen Durchschnitt“ zu beurteilen.¹⁵³ Solch eine Aufgabenstellung, vor allem in Kombination mit der Gegenüberstellung Afrikas zu Europa und der USA, vermittelt den Schüler*innen den Eindruck, es gebe ‚bessere‘ und ‚schlechtere‘ Kontinente bzw. die Erde sei in ‚bessere‘ und ‚schlechtere‘ Welten gegliedert. Die problematische Verallgemeinerung im Schulbuch *Durchblick 4 kompetent* schließt nahtlos daran an. Der Titel des Unterkapitels „Afrika – ein Kontinent im Abseits“ impliziert zum einen Homogenität, andererseits eine unverhältnismäßige Betonung von ‚Entwicklungsunterschieden‘, ohne dabei Raum für eine kritische Auseinandersetzung mit den Ursachen dieser Disparitäten zu lassen.¹⁵⁴

¹⁴⁷ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots 5-6*, 12.

¹⁴⁸ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots 5-6*, 12.

¹⁴⁹ Chelsea Graham, “Why Doesn’t the U.S. Have Better Public Transportation?”, *Sustainable America*, Online: <https://sustainableamerica.org/blog/why-doesnt-the-us-have-better-public-transportation/> sowie Jon Whiteaker/Viola Caon, “What killed public transport in the US?”, *Investment Monitor*, Online: <https://www.investmentmonitor.ai/features/what-killed-public-transport-in-the-us/> (abgerufen am 19.06.2024).

¹⁵⁰ Die USA-weite Armutsquote lag im Jahr 2022 bei 11,5 Prozent. Die Armutsquote für Schwarze US-amerikanische Bürger*innen lag im Jahr 2022 bei 17,1 Prozent, was einem Rekordtiefwert seit 1959 entspricht. Im Jahr 2015 lag sie noch knapp bei 25 Prozent. Siehe <https://www.census.gov/library/stories/2023/09/black-poverty-rate.html> (abgerufen am 19.06.2024).

¹⁵¹ <https://aerztezeitung.at/2021/oaz-artikel/politik/opioid-missbrauch-in-den-usa-eine-krise-die-nicht-endet/> (abgerufen am 19.06.2024).

¹⁵² <https://www.handelsblatt.com/politik/international/alarmierender-report-dramatischer-anstieg-der-armutsquote-in-den-usa/29387254.html> (abgerufen am 19.06.2024).

¹⁵³ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots 5-6*, 13.

¹⁵⁴ Wohlschlägl et al., *Durchblick 4 kompetent*, 76f.

Die Verallgemeinerung von regionalen Problematiken auf den gesamten afrikanischen Kontinent findet sich auch an weiteren Stellen in Schulbüchern. In *Geografie für alle 1* ist im Unterkapitel „Wasser – ein wertvoller Rohstoff“ eine Schwarze Frau zu sehen, die mit ihren Händen auf ihrem Kopf einen Kübel trägt. Unter dem Bild steht geschrieben: „Afrikanische Frau beim Wasserholen“¹⁵⁵. Im Begleittext zum Bild wird inhaltlich nicht direkt auf das Bild verwiesen. Gesprochen wird von „vielen Ländern der Erde“, in denen der Bevölkerung kein sauberes Trinkwasser zur Verfügung steht. Dort müssen Menschen beim Wasserholen weit gehen und sind den Gefahren von schmutzigem Wasser ausgesetzt. In diesem Abschnitt findet somit gar keine Verortung statt: Weder Regionen noch Staaten oder Kontinente werden genannt. Aufgrund des in der Randspalte befindlichen Bildes einer ‚afrikanischen Frau‘ wird jedoch der Eindruck erweckt, als handle es sich beim Textabschnitt um eine Situationsbeschreibung in (manchen) afrikanischen Ländern. Aufgrund der fehlenden Informationen wird nicht eine Region, sondern der gesamte afrikanische Kontinent mit dem Problem ‚Wassermangel‘ assoziiert und vermittelt den Schüler*innen dadurch ein unvollständiges Bild. Was bei dieser Thematik zudem fehlt, ist, dass Wasser in vielen Ländern über Leitungen in Haushalte gelangt, es sich dabei aber nicht immer um sauberes Trinkwasser handelt. Dies ist auch in vielen Ländern des Globalen Nordens der Fall (wie in großen Teilen der USA¹⁵⁶). Auf diese Problematik wird jedoch nicht eingegangen; das Thema ‚Wassermangel‘ wird nur auf Länder beschränkt, die auf Wasserholen angewiesen sind.

Aus diesen dargelegten Gründen läuft die Beschreibung von Wasserknappheit in den analysierten GW-Schulbüchern Gefahr, dass Schüler*innen den Eindruck erhalten, dass die Bewohner*innen in ganz Afrika keinen Zugang zu Wasser haben. Dies entspricht jedoch nicht der Realität, da regionale Differenzen des Kontinents ausgeblendet werden. Der UN-Bericht *The African Water Vision for 2025* betont beispielsweise, dass Afrika ein Kontinent mit großen Unterschieden in Bezug auf Wasserverfügbarkeit sei – sowohl zwischen als auch innerhalb afrikanischer Staaten. So gebe es laut des Berichts Gebiete, in denen Wasser im Überfluss vorhanden sei, sowie andere, in denen das Wasser knapp ist.¹⁵⁷ Die Beschreibung „in Afrika“ generalisiert folglich einen Zustand, der eine länderübergreifende, defizitäre Wahrnehmung des gesamten Kontinents vermittelt, die in Wahrheit jedoch um einiges komplexer ist. So stellt das ‚land grabbing‘ z. B. einen relevanten Faktor des Wassermangels dar. Insbesondere multinationale Konzerne, vorwiegend aus dem exportorientierten Agrarsektor sowie reiche Regierungen, beispielsweise China, Indien, Saudi-Arabien und die Vereinigten Arabischen Emirate versuchen, so der Journalist Bob Koigi, die Rechte an immer mehr afrikanischen

¹⁵⁵ Herndl/Schreiner, *Geografie für alle 1*, 133.

¹⁵⁶ Christiane Heil, *Gefährliches Trinkwasser in den USA*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/gesundheit/gefaehrliches-trinkwasser-in-den-usa-19021534.html>, 2023 (abgerufen am 30.05.2024).

¹⁵⁷ United Nations, *The Africa Water Vision for 2025: Equitable and Sustainable Use of Water for Socioeconomic Development*, 2003, 10.

Wasserressourcen zu erwerben, wodurch sie die Wasserkrise auf dem Kontinent verschärfen.¹⁵⁸ Ein bekanntes Beispiel ist Nestlé: Der weltweit größte Nahrungsmittelkonzern wurde u. a. wegen illegaler und zerstörerischer Grundwasserentnahme sowie der Abwälzung der Umwelt- und Sozialkosten auf lokale Gemeinden bei gleichzeitigem Gewinn in Milliardenhöhe angeklagt.¹⁵⁹

Die desolante Wahrnehmung, dass alle afrikanischen Bewohner*innen keinen Zugang zu Wasser hätten, wird des Weiteren durch zwei prekäre Abbildungen auf derselben Seite verstärkt.¹⁶⁰ Laut der Wissenschaftlerin Annette Schmidt führt eine verallgemeinernde Darstellung Afrikas, die der Vielfalt des Kontinents nicht gerecht wird, dazu, dass die Unterschiede afrikanischer Staaten geleugnet sowie die diversen globalen Diasporagemeinschaften ausgeblendet werden.¹⁶¹ *AEWTASS* spricht sich dafür aus, die Bezeichnung ‘in Afrika’ zu vermeiden – insbesondere im Kontext prekärer Bilder – sollte die Generalisierung eines Zustandes nicht auf den gesamten Kontinent zutreffen.

Diese Beispiele verdeutlichen, dass simplifizierende, verallgemeinernde Einteilungen von Ländern oder gar ganzen Kontinenten nicht der facettenreichen und oft widersprüchlichen Realität entsprechen. Binäre Denkmuster führen zu einer vereinfachten Wahrnehmung bei den Schüler*innen. Der Anspruch an eine komplexere Darstellung könnte es beispielsweise sein, auf staatsinterne Unterschiede sowie auf regionale Differenzen hinzuweisen (innerhalb der USA, Europas etc.).



Abb. 3.2. Armut, Obdachlosigkeit, Chancenungleichheit, ungleiche Verteilung von Vermögen und Einkommen sind auch in ‚Industrieländern‘ wie den USA ein drängendes Problem.¹⁶²

¹⁵⁸ Bob Koigi, *The Plague Of Water Grabbing And Its Consequences*, 2022, online: <https://www.fairplanet.org/story/the-plague-of-water-grabbing-and-its-consequences/> (abgerufen am 30.05.2024).

¹⁵⁹ Grain, *Squeezing Africa Dry: Behind every land grab is a water grab*, 14.

¹⁶² <https://www.handelsblatt.com/politik/international/alarmierender-report-dramatischer-anstieg-der-armutsquote-in-den-usa/29387254.html>;

Eine sehr differenzierte, quellennahe und an afrikanischen Akteur*innen orientierte Reflexion zu ‚Entwicklung‘ und ‚Unterentwicklung‘ erfolgt im Schulbuch *Zeitbilder 7*. Die Kritik an den Industrieländern wird mit einem Zitat des früheren Präsidenten Tansanias, Julius Nyerere (1922–1999, Präsident 1961–1985), eingeleitet. Dieser Abschnitt ist aus gleich mehreren Gründen positiv hervorzuheben: Er zeigt die fundamentale Kritik afrikanischer zeitgenössischer Politiker*innen auf und charakterisiert diese als handelnde Akteur*innen im Weltmaßstab (siehe auch [Kapitel 6.3](#) zu Handlungsmacht); er kritisiert, dass die Industrieländer den angepeilten Wert von 0,7 Prozent des Bruttosozialproduktes mit durchschnittlich 0,35 während des Zeitraums 1976 bis 1989 klar verfehlten; und er zeigt auf, dass in der Gesamtbetrachtung der Beziehungen „seit 1982 [sogar] mehr Geld in Richtung Industrieländer [floss] als umgekehrt.“¹⁶³ Dies wird mit einer Reihe von Faktoren erklärt, wie z. B. mit den ungleichen Tauschbeziehungen, den hohen Zinsen auf dem Schuldendienst sowie den Verlusten durch die Abwanderung qualifizierter Bürger*innen. Die ungleichen Tauschbeziehungen – „terms of trade“ – werden nachfolgend im Schulbuch detailliert erläutert, u. a. am Beispiel des sambischen Kupfers, dessen Preisschwankungen faktisch den Handlungsspielraum der sambischen Regierung diktierte.¹⁶⁴ Insgesamt entsteht dadurch eine Perspektive, die dem Zitat des US-amerikanischen Nobelpreisträgers Angus Deaton, dass der „gewaltige Strom an Hilfsgeldern“ lokale Institutionen in Empfängerstaaten und den langfristigen Aufbau von Wohlstand untergraben würde¹⁶⁵, klar widerspricht. Nicht zu viel, sondern zu wenig Gelder wurden aus Sicht von afrikanischen Politiker*innen wie Nyerere mobilisiert und insgesamt floss mehr Geld von den Peripherien (durch Rohstoffexport, Repatriierung von Unternehmensgewinnen) im ‚Süden‘ in die Industriestaaten im ‚Norden‘.

https://www.cleveland.com/nation/2012/09/us_poverty_rate_unchanged_reco.html (abgerufen am 25.08.2023).

¹⁶¹ Annette Schmidt, „Africa Is Not a Country“, in: *Words Matter. An Unfinished Guide to Word Choices in the Cultural Sector*, 2019, 41.

¹⁶² <https://www.handelsblatt.com/politik/international/alarmierender-report-dramatischer-anstieg-der-armutsquote-in-den-usa/29387254.html>;
https://www.cleveland.com/nation/2012/09/us_poverty_rate_unchanged_reco.html (abgerufen am 25.08.2023).

¹⁶³ Staudinger/Ebenhoch/Scheucher/Scheipl, *Zeitbilder 7*, 126.

¹⁶⁴ Staudinger/Ebenhoch/Scheucher/Scheipl, *Zeitbilder 7*, 126.

¹⁶⁵ Staudinger/Ebenhoch/Scheucher/Scheipl, *Zeitbilder 7*, 124–25.

4 Die Darstellung der Geschichte Afrikas bis ins 16. Jahrhundert

„Lange Zeit verbargen Mythen und Vorurteile aller Art die wahre Geschichte Afrikas vor der Weltöffentlichkeit. Afrikanische Gesellschaften wurden als Gesellschaften betrachtet, die keine Geschichte haben konnten. Trotz der wichtigen Arbeit von Pionieren wie Leo Frobenius, Maurice Delafosse und Arturo Labriola, bereits in den ersten Jahrzehnten dieses [20.] Jahrhunderts, konnten viele nicht-afrikanische Experten sich nicht von bestimmten Vorurteilen befreien und argumentierten, dass der Mangel an schriftlichen Quellen und Dokumenten eine wissenschaftliche Untersuchung dieser Gesellschaften unmöglich mache. [...] In der Tat weigerte man sich, die Afrikaner als Schöpfer der ursprünglichen Kulturen zu sehen, die über Jahrhunderte hinweg nach ihren eigenen Mustern überlebten, und die Historiker nur dann begreifen können, wenn sie ihre Vorurteile aufgeben und ihren Ansatz überdenken.“¹⁶⁶

4.1 Die Darstellung von Ägypten, Nubien und Meroe in der Antike

Das antike Ägypten wird bereits Schüler*innen der 2. Klasse (6. Schulstufe) durch das Schulbuch *Go! Geschichte 2* nähergebracht. Grundsätzlich ist der Fokus auf das antike Ägypten im Modul 2 „Alte Kulturen“¹⁶⁷ begrüßenswert, ebenso, dass Ägypten auch im Modul 6 „Welt- und Vernetzung zur Zeit der europäischen Antike“¹⁶⁸ behandelt wird. Es ist jedoch problematisch, dass Ägypten bereits in Modul 2 als losgelöst vom afrikanischen Kontinent dargestellt und im „Vorderen Orient“¹⁶⁹ verortet wird. So werden die Beziehungen zum Mittelmeerraum, und damit eine eurozentristische Perspektive, als einzig relevante dargestellt, afrozentrische Perspektiven werden ausgeblendet.¹⁷⁰ Die problematische Perspektivierung wird in Modul 6 vertieft: Hier liegt der Fokus, wie von den Autor*innen von Beginn an klargestellt wird, hauptsächlich auf

¹⁶⁶ Amadou-Mahtar M’Bow [Generaldirektor der UNESCO], Preface, in: Adu A. Boahen (Hg.), *UNESCO General History of Africa VII. Africa under Colonial Domination 1880-1935*, Paris; London; Nairobi 1985, xix–xxiii, xix. Übersetzung des *AEWTASS*-Autor*innenkollektivs.

¹⁶⁷ Irmgard Plattner/Claudia Rauchegger-Fischer/Stephan Scharinger, *Go! Geschichte 2*, Wien 2021, 24-45.

¹⁶⁸ Plattner/Rauchegger-Fischer/Scharinger, *Go! Geschichte 2*, 62-75.

¹⁶⁹ Plattner/Rauchegger-Fischer/Scharinger, *Go! Geschichte 2*, 28.

¹⁷⁰ Unter ‚afrozentrisch‘ wird hier eine Perspektive verstanden, welche die Geschichte von Afrikaner*innen in den Mittelpunkt der Analyse stellt. Somit sei hier nicht nur auf die afrozentrischen Werke von Cheikh Anta Diop und Molefi Kete Asante verwiesen, sondern auch auf Erzählungen wie John Iliffe’s *Geschichte Afrikas*, in der deutschen Übersetzung aus dem Jahr 1997, oder auf journalistische Zugänge wie jener Zeinab Badawis. Molefi Kete Asante, *Afrocentricity, The Theory of Social Change*, 2. überarb. und erw. Aufl., Chicago 2003; BBC/Zeinab Badawi, History of Africa, <https://www.bbc.co.uk/programmes/n27vnnxj/episodes/guide> (abgerufen am 28.03.2024); Cheikh Anta Diop, *The African Origin of Civilization. Myth or Reality*, New York 1974; John Iliffe, *Geschichte Afrikas*, München 1997. David Abulafia sieht erst mit Alexander III einen Perspektivenwechsel in Ägypten, eine Hinwendung zum Mittelmeer-Raum. David Abulafia, *The Great Sea*, Oxford/New York 2011, 149.

einer europäischen Perspektive¹⁷¹ – das Interesse Roms an Ägypten wird in diesem Zusammenhang auch fälschlicherweise auf Architektur-Tourismus reduziert.¹⁷² Der Lehrplan gibt in diesem Zusammenhang vor „Vernetzungen des Römischen Reiches im mediterranen Raum und zu asiatischen Kulturen [zu] untersuchen“, aber auch „Transkulturellen Austausch und Handel dar[zu]stellen“ – eine Vorgabe, die zu einem Hinausgehen über eurozentristische Perspektiven durchaus ermutigen könnte. Der politische und kulturelle Austausch sowie der Handel Ägyptens beschränkten sich nicht auf die mediterrane Welt oder den Vorderen Orient, sondern umfassten auch enge Beziehungen zu den südlichen Nachbarn wie beispielsweise das Reich von Kusch.¹⁷³

Problematisch ist, dass sich das Schulbuch mit dieser Loslösung Ägyptens vom afrikanischen Kontinent und einer ausschließlich eurozentristischen Perspektive einer Darstellung bedient, die auch einen kolonialrassistischen Blick reproduziert. Entsprechend dieses Blickes sei ein nördliches Afrika – in der Extremform dieses Zugangs auch als ‚Weißafrika‘ beschrieben – als ein Raum von Kultur – von einem südlicheren Afrika – unter der rassistischen Bezeichnung ‚Schwarzafrika‘ mit ‚Natur‘ assoziiert – zu unterscheiden.¹⁷⁴ Somit wird ‚Geschichte‘ nur im nördlichen Afrika verortet, der Rest des Kontinents wird zu einem, wie schon von Hegel¹⁷⁵

¹⁷¹ In „Das Modul auf einen Blick“ wird zwar auch auf das „chinesische Reich“ eingegangen, im Kontext dieser Analyse ist jedoch der Rahmen, der für die Begegnung mit ‚Afrika‘ gewählt wird, besonders relevant. So heißt es: „In diesem Modul lernst du drei große Imperien des Altertums kennen: das hellenistische, das römische und das chinesische Reich. Du erfährst, wie sie gehandelt haben, wie sie ihre Kultur verbreitet haben und wie sie mit fremden Kulturen umgegangen sind [Unsere Hervorhebung der Autorin].“ Plattner/Rauchegger-Fischer/Scharinger, *Go! Geschichte* 2, 65.

¹⁷² „Ägypten war für die Römer aufgrund der einzigartigen Bauwerke ein Wunderland, das sie gerne als Touristen besuchten. [Hervorhebung im Original]“ Plattner/Rauchegger-Fischer/Scharinger, *Go! Geschichte* 2, 66. Unsere Hervorhebung. Weiter oben heißt es gleichzeitig: „[...] Städte wie Alexandria wurden zu Zentren für Kulturen und Religionen“. David Abulafia betont unter anderem vor allem die Bedeutung von ägyptischem Getreide für Rom, sowie die Rolle von Alexandria für Handelsverbindungen im indischen Ozean. Abulafia, *The Great Sea*, 157-159.

¹⁷³ Beziehungen zwischen Kush und Ägypten werden beispielsweise auch in Britannica thematisiert. The Editors of Encyclopaedia Britannica, Nubia, <https://www.britannica.com/place/Nubia> (abgerufen am 28.03.2024) David Edwards kritisiert „Egyptocentrism“, führt Beziehungen am Beispiel Meroe aus und geht auf weiterführende Kontakte Meroes ein. David Edwards, Meroe and the Sudanic Kingdoms, in: *Journal of African History*, 39/2 (1998), 175–93. So kann auch die frühe Entwicklung Ägyptens mit einem „kulturellen Horizont“, der auch Nubien und den Sudan umfasst, in Verbindung gebracht werden. Wengrow, David/Michael Dee/Sarah Foster/Alice Stevenson/Christopher Bronk Ramsey, Cultural Convergence in the Neolithic of the Nile Valley: A Prehistoric Perspective on Egypt’s Place in Africa, in: *Antiquity*, 88/339 (2014), 95–111.

¹⁷⁴ Im Jahr 1981 hält Amadou-Mahtar M’Bow, damals Generaldirektor der UNESCO, in seiner kritischen Auseinandersetzung mit historischen Abrissen zu Afrika fest, dass für lange Zeit fälschlicherweise ein Bruch zwischen einem ‚weißen‘ und ‚schwarzen‘ Afrika angenommen wurde. Amadou-Mahtar M’Bow, Preface, in: *General History of Africa I. Methodology and African Prehistory*, Paris/London 1981, xvii. Für die kolonialrassistische Etymologie der Begriffe ‚Weißafrika‘ und ‚Schwarzafrika‘ siehe beispielsweise Katharine Machnik, „Schwarzafrika“, in: Susan Arndt/Antje Hornscheidt (Hg.), *Afrika und die deutsche Sprache*, 3. unv. Aufl., Münster 2018, 204–205. Für die Problematik der Loslösung eines entsprechenden ‚Weißafrikas‘ vom afrikanischen Kontinent siehe auch Frantz Fanon, *Die Verdammten dieser Erde*, Reinbek 1969, 124-125.

¹⁷⁵ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*, Stuttgart 1961.

beschriebenen, Raum ohne Geschichte. Es wird somit auch indirekt die Annahme reproduziert, dass die Sahara einen undurchdringbaren Raum darstellte, obwohl die (neuere) Fachliteratur zeigt, dass es sich hierbei vielmehr um einen dynamischen Raum mit einer tiefen Geschichte (deep history) handelte.¹⁷⁶

Ebenfalls problematisch an der Darstellung des antiken Ägyptens in *Go! Geschichte 2* ist die Herabwürdigung der kulturellen Leistungen der Ägypter*innen. So wird zwar (mehrfach) festgehalten, dass es bis heute ein Rätsel ist, „wie die Pyramiden erbaut wurden, und wie die bis zu 2,5 Tonnen schweren Steinblöcke in die Höhe gehoben wurden“¹⁷⁷, dennoch bleibt alles in allem der Eindruck, dass die Höchstleistungen, die von Afrikaner*innen erbracht wurden, herabgewürdigt werden. Während im Kontext Ägypten wie oben ausgeführt eine vage Referenz auf technische Höchstleistungen trotz der Verwendung „sehr einfache[r] Werkzeuge“ und von „bloßen‘ Hände[n]“¹⁷⁸ gegeben wird, wird im Kontrast dazu die „technische Meisterleistung der Römer“ – Thermen und Aquädukte – explizit als solche benannt,¹⁷⁹ oder die Leistungen der Römer*innen unter der Überschrift „Leistungen der Römer in Wissenschaft und Technik“¹⁸⁰ behandelt.

Besonders deutlich wird diese Problematik, wenn die Leistung des Pyramidenbaus in Frage gestellt wird. Im Rahmen von „Kompetenz aktiv“ werden Schüler*innen aufgefordert, sich näher mit drei Rekonstruktionszeichnungen des Pyramidenbaus auseinanderzusetzen. Neben einer Rekonstruktionszeichnung mit einer direkten Rampe wird eine mit umlaufender Rampe abgebildet. Neben diesen auch in der Wissenschaft behandelten Rekonstruktionen wird im dritten Bild eine „Fantastische Rekonstruktionszeichnung“ dargestellt, in der „Außerirdische als Pyramidenbauer/innen“ angeführt werden. Der einleitende Text gibt zwar an: „Entweder wurden direkte oder umlaufende Rampen verwendet“, in einer Aufgabe sollen Schüler*innen jedoch darüber diskutieren, welche der drei Rekonstruktionszeichnungen ihnen am wahrscheinlichsten vorkommen – die verschiedenen Darstellungen werden so als gleichwertig zur Diskussion gestellt. Dieser extreme Verweis auf nicht-afrikanische ‚Zivilisationsbringer*innen‘ erinnert stark an diffusionistische Theorien wie etwa die Hamitentheorie,

¹⁷⁶ Ghislaine Lydon, *On Trans-Saharan Trails. Islamic Law, Trade Networks, and Cross-Cultural Exchange in Nineteenth-Century Western Africa*, Cambridge/New York/Melbourne 2009, 4. Siehe auch: Amadou-Mahtar M’Bow, Preface, 1981, xvii. Iliffe geht beispielsweise auf die Desertifikation der Sahara, die er mit der Blütezeit Ägyptens in Verbindung bringt, ein, und schildert damit einhergehende Veränderungen und Migrationsbewegungen. John Iliffe, *Africans. The History of a Continent*, Cambridge 2007, 15f, 26. Siehe auch Ghislaine Lydon, *On Trans-Saharan Trails* 2009, 54. Betreffend des Handels in der Region geht Robin Law beispielsweise auf die Garamanten ein, Iliffe thematisiert in diesem Zusammenhang Handel in Edelmetallen mit Karthago. John Iliffe, *Africans*, 2007, 30f; Robin Law, The Garamantes and Trans-Saharan Enterprise in Classical Times, in: *Journal of African History*, 8/2 (1967), 181-200.

¹⁷⁷ Plattner/Rauchegger-Fischer/Scharinger, *Go! Geschichte 2*, 36.

¹⁷⁸ Plattner/Rauchegger-Fischer/Scharinger, *Go! Geschichte 2*, 29.

¹⁷⁹ Plattner/Rauchegger-Fischer/Scharinger, *Go! Geschichte 2*, 44.

¹⁸⁰ Plattner/Rauchegger-Fischer/Scharinger, *Go! Geschichte 2*, 30. Unter dieser Überschrift wird wiederum auf die Wasserversorgung, aber auch auf die Übernahme und Weiterentwicklung der Römer von „vielen[n] Kenntnisse[n] der Griechen“ eingegangen.

welche ab dem 19. Jahrhundert (vermeintlich) wissenschaftlich etabliert wurde,¹⁸¹ und die im Kern behauptet, dass jegliche Leistungen und wertvolle Errungenschaften in Afrika auf ‚Hamit*innen‘, einen Zweig der kaukasischen, sprich *weißen*, ‚Rasse‘, zurückzuführen wären.¹⁸²

Begründer*innen der Afrikanistik in Deutschland können eng mit dieser Theorie in Verbindung gebracht werden, wodurch diese assoziative Reproduktion in einen einschlägigen historischen Kontext gesetzt werden könnte.¹⁸³ Aus zeitgeschichtlicher und gesellschaftspolitischer Perspektive scheinen in diesem Zusammenhang jedoch aktuellere, auch auf diffusionistische Theorien rückführbare gesellschaftliche Diskurse weitaus problematischer. Dieser Verweis auf Aliens im Schulbuch erinnert an populärkulturelle, pseudowissenschaftliche Bücher, Filme und Fernsehserien wie „Ancient Aliens“ oder „Ancient Apocalypse“.¹⁸⁴ Auch in ihnen werden vor allem Black, Indigenous, and people of color (BIPOC), nicht nur in Afrika, kulturelle und technische Höchstleistungen abgesprochen.¹⁸⁵ So bezeichnen Ägyptolog*innen, Anthropolog*innen und andere Wissenschaftler*innen derartige Pseudowissenschaft auch als rassistisch.¹⁸⁶ Sarah Kurnick stellt beispielsweise fest: „Was wir selten hören ist, dass Pseudoarchäolog*innen behaupten, dass beispielsweise die Römer*innen Hilfe bei der Errichtung des Kolosseums hatten, oder die Griech*innen beim Bau des Pantheons unterstützt wurden.“¹⁸⁷ In diesem Zusammenhang wird klar, dass ein Verweis auf Aliens nicht als ‚harmlos‘ abgetan werden kann, und nicht geeignet ist, um den Unterrichtsstoff ‚aufzulockern‘.

Das gesamte Kapitel 1 „Die antike Welt – Griechenland und Rom“ im Schulbuch *Zeitbilder 5* widmet sich der antiken Welt. Karthago wird als wichtige Handelsstadt des Römischen Reichs wiederholt erwähnt. In Bezug

¹⁸¹ Edith Sanders führt die Entstehung der ‚Theorie‘ auf das 18. Jahrhundert zurück. Edith Sanders, The Hamitic Hypothesis. Its Origin and Functions in Time Perspective, in: *Journal of African History*, 10/4 (1969), 521–32.

¹⁸² Peter Rohrbacher, *Die Geschichte des Hamiten-Mythos (Beiträge zur Afrikanistik 71)*, Wien 2002, 6-7; Sanders, The Hamitic Hypothesis, 1969, 521.

¹⁸³ Rohrbacher, *Die Geschichte des Hamiten-Mythos*, 2002, 7.

¹⁸⁴ David Rennert, "Ancient Apocalypse". Problematische Pseudoarchäologie als Netflix-Hit, in: *derstandard.at*, 3. 12. 2022, <https://www.derstandard.de/story/2000141341085/ancient-apocalypse-problematische-pseudoarchaeologie-als-netflix-hit> (abgerufen am 28.03.2024).

¹⁸⁵ Franco D. Rossi, Reckoning with the Popular Uptake of Alien Archaeology, in: *Public Archaeology*, 18/3 (2019), 167.

¹⁸⁶ Siehe beispielsweise: Sarah Bond, Pseudoarchaeology and the Racism Behind Ancient Aliens, in: *Hyperallergic*, 13.11. 2018, <https://hyperallergic.com/470795/pseudoarchaeology-and-the-racism-behind-ancient-aliens/> (abgerufen am 28.03.2024); Kristina Killgrove, What Archaeologists Really Think About Ancient Aliens, Lost Colonies, And Fingerprints Of The Gods, in: *Forbes*, 3.9.2015, <https://www.forbes.com/sites/kristinakilgrove/2015/09/03/what-archaeologists-really-think-about-ancient-aliens-lost-colonies-and-fingerprints-of-the-gods/#2f4313117ab0> (abgerufen am 28.03.2024).

¹⁸⁷ Sarah Kurnick, "Aliens built the pyramids" and other absurdities of pseudo-archaeology, in: *TEDxMileHigh*, August 2020, https://www.ted.com/talks/sarah_kurnick_aliens_built_the_pyramids_and_other_absurdities_of_pseudo_archaeology?hasProgress=true, 2:03 (abgerufen am 28.03.2024). Übersetzung des *AEWTASS*-Autor*innenkollektivs.

auf die antike Stadt schreiben die Autor*innen, dass der karthagische Fernhandel im Süden bis nach Guinea reichte.¹⁸⁸ Hier könnte stärker akzentuiert werden, dass es freilich bereits in der Antike Handelsbeziehungen zwischen Europa und Afrika gab und dass Geschichte nicht nur in Europa, sondern u. a. auch auf dem afrikanischen Kontinent stattgefunden hat. In Bezug auf den Zeitraum der Antike könnte aufgrund ihrer geografischen Nähe zum Römischen Reich bzw. Ägypten auch auf die Nok-Kultur eingegangen werden. Die nordafrikanische Region Numidien wird ebenfalls nur kurz angesprochen: „Fast gleichzeitig führten unfähige und bestechliche Befehlshaber einen jahrelangen Krieg gegen den Numidierkönig Jugurtha in Afrika“.¹⁸⁹ Hier würde es sich anbieten, über die indigene Bevölkerung Nordafrikas und ihren Widerstand gegen das Römische Heer zu berichten.

Die technisch-kulturellen Errungenschaften des Ägyptischen Reichs bzw. von Ägypter*innen in den Bereichen Astronomie, Architektur, Staatswesen, Bürokratie und Schrift wie auch in der Landwirtschaft und Medizin werden in dem Kapitel in *Zeitbilder 5* nicht erwähnt. Das Ägyptische Reich kommt lediglich dahingehend vor, dass die Vermählung zwischen Mark Anton und Königin Kleopatra sowie die Eingliederung Ägyptens ins Römische Reich erwähnt werden.¹⁹⁰ Unter Punkt 8 „Götterspiele und Beginn der Wissenschaften“ wird Hippokrates erwähnt: „Er gilt als ‚Vater‘ einer auf Beobachtung und Vernunft begründeten Medizin. Auf ihn geht der medizinische Humanismus zurück, der bis heute wirksam ist [...]“.¹⁹¹ Zwar werden Hippokrates bzw. die Griech*innen hier nicht explizit als Begründer*innen der Allopathischen Medizin, die heute in Europa dominiert, dargestellt. Nichtsdestotrotz ist seit vielen Jahren wissenschaftlich belegt, dass die Ursprünge der ‚Modernen Medizin‘ im Alten Ägypten und nicht im Antiken Griechenland liegen; ein Verweis darauf wäre eine Möglichkeit, die eurozentrische Konstruktion von Wissen(schaft) kritisch zu hinterfragen.¹⁹²

Im Schulbuch *Genial! Duo 2. Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* widmet sich das Kapitel „Alte Kulturen“ der Entwicklung der Schrift, der ägyptischen Hochkultur, dem Leben im antiken Griechenland und dem Großreich von Alexander III. („Alexander der Große“).¹⁹³ Im Kapitel „Ägypten“ (S. 24-26) werden der Bau der Pyramiden, der Aufbau der ägyptischen Gesellschaft sowie landwirtschaftliche Aspekte besprochen. Auffällig ist, dass in diesem Kapitel nicht ausgewiesen wird, dass Ägypten Teil des afrikanischen Kontinents

¹⁸⁸ Josef Scheipl, Alois Scheucher und Ulrike Ebenhoch, *Zeitbilder 5*, Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2017, 15.

¹⁸⁹ Scheipl/Scheucher/Ebenhoch, *Zeitbilder 5*, 44.

¹⁹⁰ Scheipl/Scheucher/Ebenhoch, *Zeitbilder 5*, 45.

¹⁹¹ Scheipl/Scheucher/Ebenhoch, *Zeitbilder 5*, 33.

¹⁹² University of Manchester, Egyptians, not Greeks, were true fathers of medicine, 2007 <https://www.manchester.ac.uk/discover/news/egyptians-not-greeks-were-true-fathers-of-medicine/> (abgerufen am 27.06.2023).

¹⁹³ Paul Mychalewicz/Anna Spies/Philipp Sutner, *Genial! Duo 2. Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung*. Wien 2020, 20–32.

ist. Dies könnte einerseits an der Schwierigkeit liegen, Ägypten einzuordnen, da es geografisch zwischen dem afrikanischen und asiatischen Kontinent liegt, jedoch auch als arabisches Land bezeichnet wird. Andererseits könnte es auch an einem *whitewashing*¹⁹⁴ der ägyptischen Hochkultur liegen, die in verschiedenen Publikationen thematisiert wird.¹⁹⁵ Einer der führenden Forscher beispielsweise, der verstorbene renommierte senegalesische Historiker und Anthropologe, Cheikh Anta Diop, besteht auf eine afrikanische Verortung Ägyptens und dessen kultureller Rolle, in dem er entgegen der eurozentrischen Ägyptologie auf einen afrikanischen Ursprung der pharaonischen Kultur verweist.

Vereinzelt finden andere antike Hochkulturen in Afrika Erwähnung, auf den Seiten 48 und 49 werden Nubien und die Garamanten¹⁹⁶ angeführt. Dieser Aspekt ist jedenfalls positiv zu bewerten: Von Seiten wissenschaftlicher Analysen wird dafür plädiert, auf die Geschichte des afrikanischen Kontinents vor dem Kolonialismus einzugehen, und dabei nicht ausschließlich Ägypten als „Wiege der Hochkultur“¹⁹⁷ zu sehen. Auf Seite 49 wird das Reich der Nubier*innen als unabhängiges Reich mit seiner Hauptstadt, seinen Handelsrouten und Grabstätten beschrieben. Daneben befindet sich ein Bild von den meroitischen Pyramiden mit der Datierung 300 v. Chr.

Ägypten wurde im 1. Jh. v. Chr. eine römische Provinz. Das Reich der **Nubier** am Oberlauf des Nils blieb aber unabhängig. Die Hauptstadt des nubischen Reiches war Meroe. Die Nubier kontrollierten die Handelsrouten nach Ostafrika. Die nubischen Königinnen und Könige wurden in Pyramiden begraben (wie die ägyptischen Pharaonen).

Pyramiden in Meroe (ab 3. Jh. v. Chr.)

Basisinfo



Valerian Galliet / CC BY 2

Abb. 3.3. „Pyramiden in Meroe“¹⁹⁸

¹⁹⁴ Die hier gemeinte Bedeutung von *whitewashing* ist definiert als “to portray (the past) in a way that increases the prominence, relevance, or impact of white people and minimizes or misrepresents that of nonwhite people.” Siehe Merriam Webster Wörterbuch, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/whitewash> (abgerufen am 15.07.2023).

¹⁹⁵ Wright, William. “The Whitewash of Egypt and Nubia.” *African Arts* 27, no. 4, 1994, 10–16.

¹⁹⁶ Mychalewicz/Spies/Sutner, *Genial! Duo* 2, 49.

¹⁹⁷ Markom/Weinhäupl, *Die Anderen im Schulbuch*, 163.

¹⁹⁸ Mychalewicz/Spies/Sutner, *Genial! Duo* 2, 49.

Nubien wurde in dieser Zeit vor allem durch das Reich von Kusch regiert, das im 1. Jahrtausend v. Chr. begann. Die Beziehung zwischen dem Reich von Kusch/Nubien und Ägypten war komplex: Einerseits war sie durch starken gegenseitigen Einfluss und Handel, andererseits aber auch durch militärische Konflikte geprägt. Bis 300 v. Chr. lag das Zentrum des Reichs von Kusch in Napata („napatanische Phase“), anschließend wurde es nach Meroe („meroitische Phase“) verlagert. Vermutet wird, dass diese Verlagerung einerseits einen größeren Abstand im Falle ägyptischer Angriffe aus dem Norden bewirken sollte, andererseits sollten dadurch ökologische und ökonomische Vorteile gewonnen werden.¹⁹⁹ Napata behielt jedoch als religiöses Zentrum große Bedeutung. Es wurde in dieser Zeit auch die meroitische Sprache und Schrift entwickelt, die sich zwar die ägyptischen Hieroglyphen lieh, sich jedoch in der Verwendung und Aussprache zur ägyptischen Sprache deutlich unterschied. Das meroitische Reich war zudem in Kontakt mit dem antiken Rom; es kam 20 v. Chr. nach der Eroberung von Napata durch den Präfekten des damaligen römischen Ägypten (Petronius) zu Friedensverhandlungen zwischen Meroe und Rom. Ebenfalls gibt es Hinweise zu einem Austausch mit Indien und dem Königreich Aksum (heutiges Äthiopien). Die Herrschaft von Kusch wurde wahrscheinlich durch Überfälle der nomadischen Kräfte Nubas im Westen von Meroe um 300 n. Chr. beendet.²⁰⁰

Diese kurze und vereinfachte Abhandlung zum Reich von Kusch soll verdeutlichen, dass verlässliche Quellen zur Entstehung, Entwicklung und Ausprägung afrikanischer Hochkulturen existieren. Wenn auch die Erwähnung des Nubischen Reichs in *Genial! Duo Geschichte* sehr positiv zu bewerten ist, wäre hier eine nähere Besprechung eine Möglichkeit gewesen, um Hochkulturen am afrikanischen Kontinent außerhalb von Ägypten differenzierter darstellen zu können.

4.2 Die Darstellung westafrikanischer Reiche zur Zeit des europäischen Mittelalters

Prinzipiell ist das Eingehen auf Regionen des afrikanischen Kontinents zur Zeit des europäischen Mittelalters sehr begrüßenswert. Das *AEWTASS*-Analyseteam attestiert der derzeitigen Darstellung in der Mehrheit der Geschichtsbücher noch großes Ausbaupotenzial. Im Schulbuch *Go! Geschichte 2* z. B., beschränkt sich die Darstellung auf das Malireich und einen Reisebericht von Ibn Battuta. Das hier durchaus Ausbaupotenzial besteht, wird auch dadurch deutlich, dass „Afrika im Mittelalter“ die einzige Stelle des dreiseitigen Segments „Wissen kompakt“ ist, in der die sonst dicht mit Inhalten befüllten Schulbuchseiten eine Textlücke aufweisen.²⁰¹ Sollte dies eine Formatierungsfrage sein, ist dennoch zu bedauern, dass hier eine

¹⁹⁹ J. Leclant, The empire of Kush: Napata and Meroe, in: G. Mokhtar (Hg.), *II Ancient Civilizations of Africa. UNESCO General History of Africa*, Paris 1981, 278–298.

²⁰⁰ J. Leclant, The empire of Kush.

²⁰¹ Plattner/Rauchegger-Fischer/Scharinger, *Go! Geschichte 2*, 82.

‚Leerstelle‘ entsteht. In Zusammenhang mit dem Themenbereich Wirtschaft könnte auch stärker auf Verbindungen zwischen Europa und Westafrika eingegangen werden, um die Bedeutung afrikanischer Geschichte für Europa zu verdeutlichen bzw. im Sinne einer globalgeschichtlichen Perspektive, die dazu beiträgt, das Lokale, Regionale, Nationale und Globale zu verbinden.²⁰² Hier würde sich auch ein Eingehen auf den Transsahara-Handel anbieten. Wenngleich in der Darstellung Malis im Schulbuch Goldreichtum angesprochen wird, könnte hier auf die Bedeutung dieses Goldes, beispielsweise für europäische Münzen des Mittelalters, eingegangen werden,²⁰³ oder auf die Bedeutung europäischen Messings für die Benin-Bronzen.²⁰⁴

Ein aus unserer Sicht *best practice* Beispiel zur Darstellung afrikanischer Reiche findet sich im Schulbuch *Bausteine 2*. Im Kapitel „Auf Kamelen und Schiffen“²⁰⁵ machen die Schulbuchautor*innen darauf aufmerksam, dass ein Großteil des Goldes für europäische Münzen des Mittelalters auf dem afrikanischen Kontinent erzeugt wurde – d. h. bevor südeuropäische Erober*innen die Goldreserven der Reiche Mittel- und Südamerikas plünderten und indigene Arbeiter*innen zur Exportproduktion von Edelmetallen zwangen, war Westafrika der wichtigste Produzent für den europäischen Markt. Es wird im Beispiel beschrieben, dass die rege Nachfrage nach Gold ein wichtiger Faktor war, der das Malireich – wie auf der beigefügten Karte einsehbar, im Westen Afrikas am Fluss Niger gelegen – im 13. Jahrhundert zu einem „sagenhaft reichen Handelszentrum“ mit der Hauptstadt Timbuktu aufstiegen ließ.²⁰⁶ Die Frage der Mali-Hauptstadt ist heute unter Historiker*innen noch sehr umstritten. Laut Historiographie werden oft folgende Namen genannt: 1. Der Berber Jurist, Geograph und Reisende Ibn Battuta bezeichnet Niani als Hauptstadt, 2. Dakadjalan und 3. Kangaba. Sicher ist, dass Timbuktu das wichtigste Universitäts- und Handelszentrum war, also eine Art Wirtschaftsmetropole (Wirtschaftshauptstadt).²⁰⁷ Der Wohlstand und die Gelehrsamkeit des Malireichs werden in der Darstellung ferner anhand der Universität von Timbuktu gewürdigt – eine der ältesten Universitäten der Welt, wie die Schulbuchautor*innen korrekt attestieren.²⁰⁸

²⁰² Filko, Globalisierungsnarrative, 3.

²⁰³ Lauren Jacobi, Reconsidering the World-system. The Agency and Material Geography of Gold, in: Daniel Savoy (Hg.), *The Globalization of Renaissance Art*, Leiden 2017, 129-157; Thomas Walker, The Italian Gold Revolution of 1252. Shifting Currents in the Pan-Mediterranean Flow of Gold, in: J.F. Richards (Hg.), *Precious Metals in the Later Medieval and Early Modern World*, Durham 1983, 29-52.

²⁰⁴ TB Skowronek/CR DeCorse/R Denk/SD Birr/S Kingsley/GD Cook/u. A., German brass for Benin Bronzes. Geochemical analysis insights into the early Atlantic trade, in: *PLoS ONE*, 18(4): e0283415 (2023).

²⁰⁵ Bachlehner/Benedik/Graf/Niedertscheider/Senfter, *Bausteine 2*, 82.

²⁰⁶ Bachlehner/Benedik/Graf/Niedertscheider/Senfter, *Bausteine 2*, 82.

²⁰⁷ Hadrien Collet, „L’introuvable capitale du Mali. La question de la capitale dans l’historiographie du royaume médiéval du Mali“, *Afriques. Débats, méthodes et terrains d’histoire*, no 4, 16 April 2013.

²⁰⁸ John O. Hunwick/Alida Jay Boye, *The hidden treasures of Timbuktu: historic city of Islamic Africa*, London 2008.



Auf Kamelen und Schiffen

Im Mittelalter blühte der Handel zwischen Afrika und Europa.

A Handelsbeziehungen Europa – Afrika

Bereits der griechische Geschichtsschreiber Herodot berichtete über Handelswege, die durch die Wüste Sahara führten. Aus dem Süden und dem Zentrum Afrikas gelangten vor allem Gold, Felle, Elfenbein und Salz an die Küstenstädte Nordafrikas. Durch arabische Händler gelangten diese Waren im Mittelalter auf Schiffen nach Europa. Das Gold für Münzen in Europa stammte im Mittelalter zum großen Teil aus Afrika. Versklavte Menschen aus dem Inneren des Kontinents wurden ebenfalls zu einer Handelsware. Umgekehrt wurden im Mittelalter vor allem Pferde und Waffen für die vielen Kriege nach Afrika geliefert. Auch schöne Stoffe waren ein begehrtes Luxusgut. Durch die Wüste wurden die Waren auf Kamelen transportiert. Auch Flüsse, wie zum Beispiel der Niger, waren wichtige Handelswege.

B Das Malireich

Im Westen Afrikas entstanden bis zum 12. Jahrhundert n. Chr. mächtige Königreiche am Fluss Niger. Ihr Reichtum entstand durch die Kontrolle der Handelswege aus dem Süden Afrikas durch die Wüste. Gold war das wichtigste Handelsgut. Goldstaub durfte gehandelt werden, Goldklumpen blieben im Land. Im 13. Jahrhundert wurde das Malireich mit der Stadt Timbuktu zu einem sagenhaft reichen Handelszentrum. Es entstand eine der ältesten Universitäten der Welt. Sie war hauptsächlich eine Koranschule²⁰⁹, doch wurden auch Mathematik, Medizin und Literatur in arabischer Sprache unterrichtet. Tausende Schriften blieben erhalten.

82



Kamelkarawane* (Foto, 2006, Sahara)

Seit der Römerzeit bis heute werden in Afrika Waren aller Art auf Kamelen transportiert.



Das Malireich (Rekonstruktion auf Basis historischer Karten)

entwickelte sich ab dem 13. Jahrhundert zu einem reichen Handelszentrum im Westen Afrikas.



Die Djinger-ber-Moschee in Timbuktu (Foto, 2008)

Die Moschee wurde von König Mansa Musa im 14. Jahrhundert in Auftrag gegeben und von einem spanischen Architekten erbaut. Viele Bewohner West- und Nordafrikas nahmen ab dem 7. Jahrhundert den Islam²⁰⁹ als Glauben an. Der König ließ auch die Universität ausbauen. Wegen des Mangels an Holz und Steinen wurde mit Lehm gebaut.

Abb. 3.4. „Auf Kamelen und Schiffen“²⁰⁹

Mit diesen Ausführungen zum Malireich wird ein wichtiger Beitrag zur Ent-Homogenisierung Afrikas und einer komplexeren Darstellung politischer Systeme jener Zeit geleistet. Zudem wird mit der Universität von Sankore eine Pionier*innenleistung afrikanischer und arabischer Intellektueller (siehe auch den Verweis, dass viele Bewohner*innen Westafrikas bereits ab dem 7. Jahrhundert islamischen Glaubens waren) dezidiert

²⁰⁹ Bachlehner/Benedik/Graf/Niedertscheider/Senfter, *Bausteine* 2, 82.

hervorgehoben. In diesem Sinne gelingt es *Bausteine 2* auch, auf eine Geschichte Afrikas vor der kolonialen Inbesitznahme einzugehen und kulturelle Errungenschaften des Kontinents abseits von Ägypten als eine der ersten Hochkulturen darzustellen. Wie Christa Markom und Heidi Weinhäupl betont haben, bedarf es genau solcher Darstellungen „um das von Afrika gezeichnete Bild eines Kontinents voller Krieg, Hunger und Elend zu durchbrechen.“²¹⁰ Mit detaillierten Darstellungen wie diesen, kann einer in der deutschsprachigen Schulbuchforschung häufig anzutreffenden Kritik begegnet werden, nämlich, dass gerade diejenigen Perioden der Geschichte Afrikas ausgespart werden, die sich nicht mit der Entdeckung und Unterdrückung des Kontinents durch die Europäer*innen beschäftigen.²¹¹ Die in *Bausteine 2* vorgefundene Darstellung intellektueller und technischer Errungenschaften afrikanischer Gesellschaften leistet – gerade auch für Afro-Europäische Schüler*innen – eine wichtige Gegendarstellung zu Subsahara-Afrika als fortwährende „Krisen- und Katastrophenregion.“²¹² Ebenso ist an dem Abschnitt zu „Afrika vor der Kolonialisierung“ im Schulbuch *Zeitbilder 6* positiv hervorzuheben, dass politischen Systemen wie jenen von Ghana und Mali Platz gegeben wird, und sie als wohlhabende, blühende, und im Allgemeinen gut organisierte Staatensysteme dargestellt werden. Mit Hinblick auf den „regen Seehandel zwischen den ostafrikanischen Handelsplätzen (z. B. Mogadishu) und asiatischen Küstenstädten in Arabien und Indien“ könnten noch die Swahili-Stadtstaaten an der ostafrikanischen Küste, die von Mogadishu im Norden bis zum nördlichen, heutigen Mosambik reichten, erwähnt werden.²¹³

Die Einbeziehung afrikanischer Geschichte gestaltet sich insgesamt je nach Schulbuch sehr unterschiedlich. In einigen von den Studienautor*innen analysierten Werken, wie z. B. *GESCHICHTEprofi 3*, wird überhaupt nicht auf die Geschichte des afrikanischen Kontinents eingegangen, bevor dieser von den europäischen imperialen Mächten kolonisiert wurde. Vielmehr wird in Bezug auf Afrika eine Geschichte von translozierten, versklavten und/oder kolonisierten Menschen – im Kontext des Dreieckhandels und des europäischen Imperialismus²¹⁴ – erörtert. Das Schulbuch *GESCHICHTEprofi 3* stellt den Kolonialismus damit in den Mittelpunkt afrikanischer Geschichtsschreibung. Der Kolonialismus ist jedoch nur eine von vielen Episoden der afrikanischen Geschichte. Die Geschichte Afrikas kann und darf daher nicht auf diese eine Erfahrung allein

²¹⁰ Markom/Weinhäupl, *Die Anderen im Schulbuch*, 163.

²¹¹ Elisabeth Dulko/Anke Namgalies, „Repräsentationen“ Afrikas in deutschen Schulbüchern am Beispiel des Schulfachs Geschichte (Sek I und II) – eine Stichprobenanalyse, in: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 4 (2014), 9–14, 9–10.

²¹² Awet, *Die Darstellung Subsahara-Afrikas*, xxiii.

²¹³ Kai Kresse, *Philosophising in Mombasa: Knowledge, Islam and Intellectual Practice on the Swahili Coast*, Edinburgh 2022.

²¹⁴ Part/Germ/Geiser, *GESCHICHTEprofi 3*, 50–53.

reduziert werden, unabhängig davon, wie einschneidend die imperiale Überwältigung des Kontinents auch veranschlagt wird.²¹⁵

4.3 Die Überbetonung und Generalisierung afrikanischer ‚Schriftlosigkeit‘

Während die Darstellung der Pionierleistung afrikanischer und arabischer Intellektueller in *Bausteine 2* demnach ein gelungenes Beispiel darstellt, werden afrikanische Gesellschaften bei der Eigenschaft der Oralität bzw. ‚Schriftlosigkeit‘ in fast allen Geschichtsschulbüchern homogenisiert und fehlerhaft dargestellt. In einem in Deutschland aufgelegten Geschichtslehrbuch aus dem Jahr 2009 findet sich die Formulierung, dass sich in „keinem afrikanischen Gebiet“ eine Schrift entwickelt habe – was die Forscher*innen Elisabeth Dulko und Anke Namgalies mit einem Verweis auf die Schriftentwicklung in Gebieten nördlich der Sahara kontern.²¹⁶

Doch der Befund der allgemeinen ‚Schriftlosigkeit‘ ist auch für das Gebiet südlich der Sahara historisch nicht haltbar und kann durch gegenteilige Befunde widerlegt werden. Eine auf Afrika südlich der Sahara reduzierte Aussage findet sich in der *Bausteine* Reihe. Aus dem prinzipiell lobenswerten Versuch über einen *griot*, einen Geschichtenerzähler aus dem Senegal, Afrikas reiches Erbe an oralen Traditionen hervorzuheben folgt der Trugschluss, dass „die Völker südlich der Sahara [...] keine Schrift für ihre Sprachen [kannten]“²¹⁷.

Die bis dahin ausgewogene Darstellung afrikanischer Geschichte in *Zeitbilder 6* bricht nach folgendem Zitat auf Seite 65 katastrophal in sich zusammen:

„Insgesamt wissen wir über die Entwicklung dieser Reiche [Ghana, Mali, Swahili Königreiche?] recht wenig, da bis ins 15. Jh. nie ein Europäer den Dschungel betreten hat und schriftliche Aufzeichnungen gänzlich fehlen.“²¹⁸

Erstens muss Bestürzung darüber ausgedrückt werden, dass hier mit rassistischen Diskursen von ‚Afrikaner*innen aus dem Dschungel‘ operiert wird, die die afrikanischen Reiche ‚im Dschungel‘ verorten. Tatsächlich gibt es am afrikanischen Kontinent eine große Bandbreite an unterschiedlichen Klima- und Vegetationszonen; die Bandbreite reicht von Wüsten bis Halbwüsten, Savannen und Steppen, Gebirgen, bewaldeten Hochebenen, Regenwäldern bis hin zu den großen Seen des ostafrikanischen Grabenbruchs. Die Regenwaldregionen des Kontinents beschränken sich auf Equatorial- und Zentralafrika (vor allem die heutige

²¹⁵ Jacob F. Ade Ajayi, Colonialism: An Episode in African History, in: L.H. Gann/ Peter Duignan (Hg.): *Colonialism in Africa 1870–1960. Volume 1. The History and Politics of Colonialism 1870–1914*, Cambridge, 1969, 496–509, 499; Táíwò, *Against Decolonisation*, 139–154.

²¹⁶ Dulko/Namgalies, „Repräsentationen“ Afrikas, 11.

²¹⁷ Bachlehner/Benedik/Graf/Niedertscheider/Senfter, *Bausteine 2*, 83.

²¹⁸ Scheucher/Ebenhoch/Staudinger/Scheipl, *Zeitbilder 6*, 65.

Demokratische Republik Kongo) sowie Madagaskar. Große Reiche wie Ghana und Mali lassen sich in von Flüssen wie dem Niger durchzogenen Savannen-, Steppen-, und Halbwüstengebieten verorten, während die Swahili Stadtstaaten an der ostafrikanischen Küstenlinie des heutigen Süden Somalias bis in den Norden Mosambiks reichten. Weshalb die Schulbuchautor*innen von ‚Dschungel‘ sprechen, den Europäer*innen hätten betreten müssen, um mehr über diese Reiche zu wissen, ist absolut unverstündlich und irreführend. Arndt/Hornscheidt zeigen auf, dass es im Rahmen der Konstruktion von Afrika (‚Natur‘) als unterlegenem Gegenpol zu Europa (‚Kultur‘) und der Entstehung von Neologismen wie ‚Busch‘ zu Begriffsübertragungen kam – der Assoziation mit Konzepten von Chaos, Unordnung und Regellosigkeit.²¹⁹ Ähnliche Begriffsübertragungen können für ‚Dschungel‘ angenommen werden.

Die sowohl in *Bausteine 2* als auch *Zeitbilder 6* getätigten Aussagen bezüglich der vermeintlichen allgemeinen ‚Schriftlosigkeit‘ Afrikas stellen sich bei genauerer Betrachtung als nicht der historischen Wahrheit entsprechend dar. An der oben erwähnten Universität von Sankore befand sich eine große Bibliothek mit Büchern und Manuskripten auf Arabisch, das für die gebildete Elite Kommunikations- und Verkehrssprache war. Im Reich Aksum im heutigen Äthiopien galt das *Ge'ez* ab dem 6. Jahrhundert als Verkehrssprache und bereits im 5. Jahrhundert wurde begonnen, das Alte Testament aus dem Griechischen ins *Ge'ez* zu übersetzen. Aksum hinterließ ein reiches Erbe an biblischen Texten und liturgischen Gesängen und das Alphabet des *Ge'ez* beeinflusste Schriftsysteme im Kaukasus, wie z. B. das armenische Alphabet.²²⁰ Neben dem *Ge'ez* wurde Altgriechisch als nationale wie internationale Sprache verwendet und wertgeschätzt. Könige wie Za-Hekale and Ezana beherrschten Altgriechisch und die Mehrheit der Könige Aksums des 3. und 4. Jahrhunderts prägten nicht nur Münzen mit griechischen Mottos, sondern veranlassten auch königliche Inschriften auf Altgriechisch.²²¹

Nicht zuletzt gilt es noch Kilwa, Malindi und Mombasa, die Swahili-Königreiche an der Ostküste Afrikas, die der Historiker Basil Davidson mit den Stadtstaaten des Mittelmeers wie Genua oder Venedig verglich, zu erwähnen.²²² Der Begriff ‚Swahili‘ bedeutet ursprünglich ‚Küste‘, aus dem Arabischen *sawahil*, d. h. ‚Küsten‘ (sog. *sahil*), ein Wort, das auch mit ‚Grenze‘ oder ‚Rand‘ übersetzt wird.²²³ Die Swahili Stadtstaaten

²¹⁹ Arndt/Hornscheidt, *Afrika und die deutsche Sprache*, 19, 20.

²²⁰ F. Anfray, *The Civilization of Aksum from the First to the Seventh Century*, in: G. Mokhtar (Hg.), *II Ancient Civilizations of Africa. UNESCO General History of Africa*, Paris 2000, 362–380, 371, 375; Gene Gragg, *Ge'ez (Aksum)*, in: Roger D. Woodard (Hg.), *The Ancient Languages of Mesopotamia, Egypt and Aksum*, Cambridge 2008, 427–453.

²²¹ Y. M. Kobishanov, *Aksum: Political System, Economics and Culture, First to Fourth Century*, in: G. Mokhtar (Hg.), *II Ancient Civilizations of Africa. UNESCO General History of Africa. Abridged Edition*, Paris 2000, 381–400, 398.

²²² Basil Davidson, *Africa in history: themes and outlines*, New York 1995, 191.

²²³ Kresse, *Philosophising in Mombasa*, 38.

florierten besonders zwischen dem 12. und 15. Jahrhundert als wichtige Handelsplätze zwischen dem Hinterland der ostafrikanischen Küste und der Welt des Indischen Ozeans, die von der arabischen Halbinsel über Indien bis nach China und Indonesien reichte. Durch die Kontakte mit arabischsprachigen Händler*innen entwickelte sich das Kiswahili (Suaheli auf Deutsch), eine afrikanische Bantusprache mit vielen arabischen Lehnwörtern und (bis ins 20. Jahrhundert) arabischer Schrift. Das Swahili ist in seinem grundlegenden Lautsystem und seiner Grammatik, die auf verschiedenen Nominalklassen aufbaut, eindeutig eine afrikanische Sprache und eng mit den Bantusprachen Nordosttansanias, Kenias, und der Komoreninseln verwandt.²²⁴ Wie Derek Nurse und Thomas Spear metaphorisch betonen, „das arabische Material ist ein neueres Aufpfropfen auf einen alten Bantu-Baum.“ Orale, also mündlich überlieferte, Traditionen waren auch in den Swahili Stadtstaaten von großer Bedeutung. Dennoch lassen sich Manuskripte auf Swahili bis ins 17. Jahrhundert datieren:

„Die meisten Suaheli-Manuskripte stammen aus den letzten beiden Jahrhunderten, einige wenige möglicherweise aus dem siebzehnten Jahrhundert. Die Suaheli-Literatur wurde im Wesentlichen mündlich überliefert, und die Manuskripte wurden von Schreiber zu Schreiber weitergereicht, wobei sich jeder von ihnen berechtigt fühlte, Vokabular, Inhalt, Grammatik und Dialektmerkmale im Einklang mit der gängigen Praxis zu überarbeiten.“²²⁵

In Anbetracht der Tatsache, dass die ersten Anzeichen für die Swahili-Sprache bis ins 9. Jahrhundert v. Chr. zurückreichen, zeigt sich die Schwierigkeit, frühere Jahrhunderte durch die Sprache in den vorhandenen Manuskripten zu rekonstruieren. Für unser Anliegen ist jedoch bedeutend, dass für die letzten zwei Jahrhunderte durchaus eine Reihe von Swahili Manuskripten, also schriftliche Zeugnisse der Swahili Kultur, vorhanden sind.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass es für weite Teile des afrikanischen Kontinents zweifellos zutreffend ist, dass Afrikahistoriker*innen für die Rekonstruktion afrikanischer Geschichte in großem Maße auf orale Traditionen zurückgreifen mussten und müssen;²²⁶ das heißt im Umkehrschluss aber nicht, dass es südlich der Sahara keine eigenen Schriftsysteme und schriftliche Zeugnisse gegeben hat – wie in vielen Geschichtslehrbüchern fälschlicherweise behauptet wird. Eine differenziertere Formulierung wäre hier im

²²⁴ Derek Nurse/Thomas Spear, *The Swahili: Reconstructing the History and Language of an African Society, 800-1500*, Philadelphia 2017, 6.

²²⁵ Nurse/Spear, *The Swahili*, 8. Übersetzung des *AEW-TASS*-Autor*innenkollektivs.

²²⁶ Jan Vansina, *Oral Tradition. A Study in Historical Methodology*, New Brunswick 2009; Steven Feierman, *The Shambaa Kingdom: A History*, Madison 1974; J. Ki-Zerbo (Hg.), *UNESCO General History of Africa I. Methodology and African Prehistory*, London/Paris 1981.

Rahmen einer Überarbeitung von großer Bedeutung, da sonst für Schüler*innen das Bild eines komplett ‚schriftlosen‘ Kontinents entsteht, ein Befund, der sich in Anbetracht der blühenden Wissenszentren im Malireich, der Bibelübersetzungen und Königsinschriften Aksums als auch des reichen literarischen und poetischen Erbes im Swahili als nicht haltbar erweist.

5 Die (eurozentrische) Darstellung von ‚Expansion‘, ‚Versklavung‘, (Anti-)Kolonialismus und Imperialismus

5.1 Die Darstellung der (europäischen?) ‚Expansion‘ und ‚Entdeckungen‘

Die verkürzte Darstellung der europäischen ‚Expansion‘ sowie von Kolonialismus als Unrechtssystem muss als kritischer Befund für die Mehrzahl der analysierten Geschichtsbücher attestiert werden. Eurozentrische Vorstellungen rücken die Perspektiven der Kolonialmächte in den Vordergrund.²²⁷ Marmer, Sow und Ziai (2015) konstatieren dazu: „Eine Überlegenheit von *weißen* Kolonisatoren und ihren westlichen Nachfolgern wird in den Büchern durch das konstante Fehlen afrikanischer Geschichte impliziert.“²²⁸ In einigen Schulbüchern wird der afrikanische Kontinent als (geografische) Zwischenstation für europäische Seefahrer auf dem Weg nach Indien dargestellt.²²⁹ Problematisch wird es dann, wenn die von Europäer*innen verübten Gräueltäten, die der Expansion folgten, durch ein Vokabular der ‚Entdeckung‘ und des ‚blühenden Handels‘ überschattet wird. Wie Marmer, Sow und Ziai festhalten:

„Indem diese Epoche als das ‚Zeitalter der Entdeckungen‘ [...] 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 ...“²³⁰

Absätze in Schulbüchern, die mit den Worten „Nach der Entdeckung Amerikas (...)“ eingeleitet werden, geben Aufschluss darüber, welche Linse hier auf die Geschichte globaler Verflechtungen zwischen verschiedenen Weltregionen gelegt wird – vordergründig eine europäische/eurozentrische. Denn „Amerika wurde nur aus Sicht der EuropäerInnen ‚entdeckt‘ und stellt daher auch nur für sie eine ‚Neue Welt‘ dar.“²³¹ Ähnlich verhält es sich im Schulbuch *zeitgemäß 5/6 – Geschichte von den Anfängen bis 1918*, in dem der Begriff ‚Entdeckung‘ an mehreren Stellen verwendet wird²³², ohne dass er kontinuierlich in Anführungszeichen gesetzt wird. Dieser Ausdruck spiegelt ein (veraltetes) europäisches Geschichtsnarrativ wider, das ignoriert, dass die dort lebenden Menschen Afrikas (wie auch in den Amerikas und in Asien) nicht erst ‚entdeckt‘ werden mussten. Die zahlreichen Beschreibungen der Reisen als ‚Entdeckungen‘ bestätigen diese europäische Perspektive. Obwohl

²²⁷ Marmer/Sow/Ziai, *Der ‚versteckte‘ Rassismus*, 117.

²²⁸ Marmer/Sow/Ziai, *Der ‚versteckte‘ Rassismus*, 117.

²²⁹ Part/Germ/Geiser, *GESCHICHTEprofi 3*, 38, 42.

²³⁰ Marmer/Sow/Ziai, *Der ‚versteckte‘ Rassismus*, 117.

²³¹ Markom/Weinhäupl, *Die Anderen im Schulbuch*, 127.

²³² Ladinger/ Marchart/ Kostic/Wiesinger, *zeitgemäß 5/6 – Geschichte von den Anfängen bis 1918*, Wien 2023, 119, 122, 124.

eine kritische Auseinandersetzung in Kapitel 5.1 „Aufbruch zu neuen Ufern (15. Jh.)“ in einem Beitrag unter einem weiterführenden Link dargestellt wird,²³³ wird der kritische Zugang nicht übernommen.

Die Autor*innen von *Zeitbilder 6* sind sich der Problematik des Begriffs der ‚Entdeckungen‘ durchaus bewusst, setzen sie doch die ‚Entdeckungen‘ europäischer Seefahrer*innen im Auftrag von Spanien und Portugal in die mittel- und südamerikanische Welt im Kapitel „Expansion – vom Kolonialismus zum Imperialismus“ unter Anführungsstriche, um die eurozentrische Behauptung, der amerikanische Kontinent wäre von Europäer*innen entdeckt worden, korrekterweise zu hinterfragen.²³⁴ Diese Überarbeitungen im Vergleich zu älteren Schulbüchern macht deutlich, dass Begriffskritik und -reflexion von Schulbuchautor*innen ernst genommen wird und unterstreicht die Bedeutung von Schulbuchforschung.

Die Darstellung in anderen Schulbüchern gestaltet sich problematischer. Bei der Verklärung von „Entdeckungsfahrten“²³⁵ verdichtet sich der Eindruck, dass es zu einer gewissen Romantisierung von ‚Entdecker*innen‘ kommt,²³⁶ und somit auch kaum kritische Distanz zur ‚Entdeckungsforschung‘ eingenommen wird. Diese erscheint als rein wissenschaftliche Pionierleistung – sie wird aus politischen und wirtschaftlichen Kontexten des Kolonialismus losgelöst.²³⁷ Weiters stellt sich, wie Arndt ausführt, im Zusammenhang mit ‚Entdeckungen‘ und ob eine westliche Perspektive reproduziert wird, die Frage, ob das, was beispielsweise in Afrika ‚entdeckt‘ wird, Afrikaner*innen der betreffenden Region ebenfalls ‚unbekannt‘ war.²³⁸ Das Schulbuch *Go! Geschichte 2* thematisiert die ‚Entdeckung‘ des Grabes des Tutenchamun durch Howard Carte als „Sensation“.²³⁹ Christina Riggs weist in diesem Zusammenhang auch

²³³ Planet Wissen, *Kolumbus und die Eroberung Amerikas*, 2022, https://www.planet-wissen.de/geschichte/neuzeit/entdeckung_amerikas/index.html#Andere (abgerufen am 31.03.2024).

²³⁴ Scheucher/Ebenhoch/Staudinger/Scheipl, *Zeitbilder 6*, 62.

²³⁵ Plattner/Rauchegger-Fischer/Scharinger, *Go! Geschichte 2*, 22: In einer Übung zu historischen Epochen heißt es für 1500 n. Chr. – 1945 n. Chr.: „Neuzeit (Band 3) Die europäischen Entdeckungsfahrten und viele neue Erfindungen veränderten das Leben der Menschen.“

²³⁶ Siehe auch das oben erwähnte Spiel und der Zeichentrick zu Ägypten unter „Transfer: Alte Kulturen in unserer Gegenwart“, Seite 45. In Modul 4 wird ein Würfelspiel präsentiert, in dem es um ein „Weiterkommen“ auf einem Feld geht, das die Orte imperialer Expansion Alexanders abbildet (Seite 68). Gleichzeitig, und das ist positiv hervorzuheben, wird in einer Aufgabe eine Diskussion dazu, „ob es für Schülerinnen und Schüler wichtig ist, eine Karte dieses Großreichs, anzuschauen“, angeregt (Seite 69). Plattner/Rauchegger-Fischer/Scharinger, *Go! Geschichte 2*. Siehe auch Aping/Klein/Maraszto/Markom/Schuller/Steinbauer-Holzer, *Narrative und Repräsentationen von Afrika*, 81.

²³⁷ Vgl. hierzu die Rolle von Österreichischen Forscher*innen im Rahmen von ‚Entdeckungsforschung‘ als Geburtshelfer*innen kolonialer Inbesitznahme in Afrika. Walter Sauer, *Jenseits der „Entdeckungsgeschichte“: Forschungsergebnisse und Perspektiven*, in: Walter Sauer (Hg.), *K. u. k. kolonial. Habsburgermonarchie und europäische Herrschaft in Afrika*, Wien 2002, 8-9.

²³⁸ Arndt/Hornscheidt, *Afrika und die deutsche Sprache*, 247.

²³⁹ Plattner/Rauchegger-Fischer/Scharinger, *Go! Geschichte 2*, 38.

auf die Arbeit ägyptischer Ausgräber*innen hin und geht auf die koloniale Arroganz der britischen Mitglieder des Ausgrabungsteams und Spannungen zwischen britischen Finanziers und ägyptischen Ministerien ein.²⁴⁰

Unter der Überschrift „Forscher erkunden die Welt“²⁴¹ wird in *Geschichte für alle 3 – Modular* auf Afrika als ein „unerforscht[er]“²⁴² Kontinent hingewiesen, der „Missionare und Entdecker an[zog]“.²⁴³ Positiv hervorzuheben ist der Vermerk der Autor*innen, dass Forschungsreisende mit ihren Berichten ein „großes Interesse an den fernen Ländern“²⁴⁴ weckten und dass „nach ihren Angaben [...] Karten von Afrika und Asien gezeichnet“²⁴⁵ wurden, da hier bereits impliziert wird, inwieweit dies nicht ausschließlich im Namen der Wissenschaft passierte. Dennoch muss das „große [] Interesse“ näher erklärt und kontextualisiert werden, denn dieses, von europäischen Reisenden generierte Wissen, zu dem auch österreichische Reisende wie Oscar Baumann, Ludwig von Höhnel oder Ida Pfeiffer beitrugen, war für die koloniale Expansion europäischer Mächte wesentlich.²⁴⁶ „Die Erforschung war der erste Schritt zur Inbesitznahme“²⁴⁷; oder wie Carsten Gräbel diesen Prozess zusammenfasste:

„Die deutschen Kolonien wurden mit Taschenuhr, Kompass und Notizbuch erobert. Die territoriale Kontrolle weiter Räume in Afrika und im Westpazifik und eine auf Ressourcentransfer gerichtete Kolonialentwicklung benötigten topographische Kenntnisse und geographische Informationen.“²⁴⁸

Um die Erkenntnisse historischer Forschung einigermaßen adäquat im Schulbuch abzubilden, muss es ein Anliegen sein, darauf hinzuweisen, dass die Auswirkungen von ‚Expansion‘ (und Plünderung), von Versklavung und kolonialen Bestrebungen der europäischen Seefahrer*innen gegenüber afrikanischen Machthaber*innen sich je nach Region, Machtverhältnissen und Periode sehr unterschiedlich gestalteten.

²⁴⁰ Christina Riggs, How 20th-century colonial politics shaped the story of Tutankhamun's tomb, *The British Academy. Blog.*, 16.7. 2019, <https://www.thebritishacademy.ac.uk/blog/how-20th-century-colonial-politics-shaped-story-tutankhamuns-tomb/> (abgerufen am 15.03.2024).

²⁴¹ Monyk/Schreiner/Brzobohaty/Mann, *Geschichte für alle 3*, 19.

²⁴² Monyk/Schreiner/Brzobohaty/Mann, *Geschichte für alle 3*, 19.

²⁴³ Monyk/Schreiner/Brzobohaty/Mann, *Geschichte für alle 3*, 19.

²⁴⁴ Monyk/Schreiner/Brzobohaty/Mann, *Geschichte für alle 3*, 19.

²⁴⁵ Monyk/Schreiner/Brzobohaty/Mann, *Geschichte für alle 3*, 19.

²⁴⁶ Walter Sauer, *K.u.k. kolonial. Habsburgermonarchie und europäische Herrschaft in Afrika*, Wien, 2007.

²⁴⁷ Barbara Plankensteiner, Der Mythos des heroischen Entdeckers in Afrika und die Ethnologie, in: Wilfried Seipel (Hg.), *Die Entdeckung der Welt - Die Welt der Entdeckungen: österreichische Forscher, Sammler, Abenteurer*, Wien, 2001, 275–284, 276.

²⁴⁸ Carsten Gräbel, *Die Erforschung der Kolonien: Expeditionen und koloniale Wissenskultur deutscher Geographen, 1884–1919*, Bielefeld, 2015, 9.

Während die ersten aus Portugal Anreisenden sich in den 1520er-Jahren zunächst gegenüber der Souveränität des Kongo-Königreichs und dessen König Afonso II als „Freunde und Verbündete“ im Schafspelz präsentierten, um so an Gefangene zu gelangen,²⁴⁹ plünderten und brandschatzten die Besatzungen portugiesischer Schiffe die Swahili Stadtstaaten an der Ostküste Afrikas in den ersten Jahrzehnten des 16. Jahrhunderts. Städte wie Kilwa, Malindi und Mombasa waren vor Ankunft der plündernden Portugies*innen über drei Jahrhunderte aufgeblüht und hatten als wichtige Handelszentren, die das Hinterland der ostafrikanischen Küste mit der arabischen Halbinsel, Indien, und China verband, fungiert. Die ersten ankommenden Portugies*innen, die „eine Stadt [Swahili Stadtstaaten] nach der anderen [erreichten] waren immer wieder erstaunt über ihren Reichtum und ihren städtischen Komfort, über ihre großen Schiffe aus unbekanntem östlichen Ländern und über ihren Handel mit Gold und Elfenbein mit ebenso unbekanntem afrikanischen Ländern, die dahinter lagen.“²⁵⁰ 1505 wurde einer portugiesischen Flotte in Kilwa Unterschlupf und Verpflegung gewährt. Fünf Jahre später, unter dem Vizekönig d’Almeida, wurde diese Gastfreundschaft von den Europäer*innen mit einem Krieg erwidert. Laut des Augenzeugenberichts eines Deutschen oder Holländers, der mit d’Almeida reiste, ging die portugiesische Besetzung und Einnahme folgendermaßen vonstatten:

„Sie nahmen diese goldene Stadt [Kilwa] mit ,vielen starken, mehrere Stockwerke hohen Häusern‘ ohne Widerstand der überraschten Einwohner ein, und sobald dies geschehen war, kamen der Generalvikar und einige der Franziskanermönche an Land und trugen in einer Prozession zwei Kreuze und sangen das *Te Deum*. Sie gingen zum Palast, wo das Kreuz niedergelegt wurde, und der Admiral betete. Dann machten sich alle daran, die Stadt zu plündern und alle Waren und Vorräte zu vernichten. Zwei Tage später steckten sie sie in Brand.“²⁵¹

Der im Schulbuch *GESCHICHTEprofi 3* verfolgte Fokus auf den Moment der Begegnung während der Periode des Kolonialismus und Imperialismus, der teilweise friedlich und teilweise kriegerisch war, ist positiv hervorzuheben. Ebenso positiv ist der kritische Vermerk zur Quellenproblematik, wo auf den Mangel an schriftlichen Quellen, die nicht von Europäer*innen verfasst wurden, eingegangen wird, auch wenn dies im Detail nur im südamerikanischen Kontext passiert.²⁵² Wie jedoch am Beispiel von Kilwa oben gezeigt wurde, gab es durchaus kritische Reise- und Zeitzeugenberichte von Europäer*innen, die die kolonialen Verbrechen und Vernichtung nicht verharmlosten.

²⁴⁹ Davidson, *Africa in history*, 158.

²⁵⁰ Davidson, *Africa in history*, 190. Übersetzung des *AEW TASS*-Autor*innenkollektivs.

²⁵¹ Davidson, *Africa in history*, 194. Übersetzung des *AEW TASS*-Autor*innenkollektivs.

²⁵² Part/Germ/Geiser, *GESCHICHTEprofi 3*, 40.

Das Aufeinandertreffen von Kulturen wird im Schulbuch *GESCHICHTEprofi 3* aus verschiedenen Perspektiven aufbereitet. Dennoch liegt der Fokus auf den Seereisen sogenannter europäischer ‚Entdecker‘. Auf Beispiele aus anderen Weltregionen, wie etwa die Expeditionen des chinesischen Admirals Zheng He (Cheng Ho) in der ersten Hälfte des 15. Jahrhunderts, welche die ostafrikanische Küste erreichten,²⁵³ wird nicht eingegangen. Diese Verengung auf eine europäische Entdeckungsgeschichte, wie beispielsweise bei der ‚Kartenarbeit: Entdeckungsfahrten um 1500‘,²⁵⁴ wurde in Schulbuchanalysen bereits mehrmals kritisiert und führt dazu, dass europäische Aktivitäten, die nicht explizit als solche gekennzeichnet sind, als universal angesehen werden.²⁵⁵

Auch in *Zeitbilder 3* liegt der Fokus eindeutig auf den Seereisen sogenannter europäischer ‚Entdecker‘ wie Vasco da Gama, Fernando Magellan und Christopher Kolumbus, die Entdeckung ‚ihnen noch unbekannter Kontinente‘ sowie deren Umgang mit außereuropäischen Gesellschaften.²⁵⁶ Auf Beispiele von Reisenden aus anderen Weltregionen, wie etwa die Reise des muslimischen Rechtsgelehrten und Entdeckers Abū ‘Abdallāh Muhammad ibn Battūta (1304–1369?), die Expeditionen des chinesischen Admirals Zhèng Hé (1371–1433) in der ersten Hälfte des 15. Jahrhunderts, welche die ostafrikanische Küste erreichten,²⁵⁷ oder die Reisen des türkischen Admirals Piri Reis (ca. 1470–1554) ein Jahrhundert später,²⁵⁸ wird nicht eingegangen. Diese Verengung auf eine europäische ‚Entdeckungsgeschichte‘ wurde in Schulbuchanalysen bereits mehrmals kritisiert und führt dazu, dass europäische Aktivitäten, die nicht explizit als solche gekennzeichnet sind, als universal angesehen werden.²⁵⁹

5.2 Die Ausblendung afrikanischer Geschichte und von wirtschaftlichen Verflechtungen innerhalb Afrikas und mit anderen Weltregionen

Besonders kritische Marxist*innen aus Afrika, Asien, und Lateinamerika, kritische Geograph*innen, postkoloniale Theoretiker*innen und seit den 1990er-Jahren auch Globalhistoriker*innen haben eindrucksvoll demonstriert, auf welche Weisen sowohl Eurozentrismus als auch methodologischer Nationalismus die Wissensproduktion über Afrika (wie auch über andere Weltregionen) beeinflussten und häufig verzerrten.

²⁵³ David Abdulafia, *The Boundless Sea. A Human History of the Oceans*, New York, 2019, 254–269.

²⁵⁴ Part/Germ/Geiser, *GESCHICHTEprofi 3*, 39.

²⁵⁵ Awet, *Die Darstellung Subsahara-Afrikas*, 122; Elina Marmer/Papa Sow, African History Teaching in contemporary German textbooks: From biased knowledge to duty remembrance, in: *The South African Society for History Teaching*, 10 (2013), 49–76, 52.

²⁵⁶ Scheucher/Wald/Ebenhoch, *Zeitbilder 3*, 2018, 32–33.

²⁵⁷ Abdulafia, *The Boundless Sea*, 15.

²⁵⁸ Matthies, *Im Schatten der Entdecker*, 15.

²⁵⁹ Awet, *Die Darstellung Subsahara-Afrikas*, 122; Marmer/ Sow, African History Teaching, 52.

Eurozentrische Vorstellungen waren besonders wirkmächtig in der Herabwürdigung der Historiografie Afrikas. Europäische ‚Gelehrte‘, in diesem Fall aus Großbritannien, ganz dem kolonialen Zeitgeist und den wirkmächtigen ‚Rassentheorien‘ verschrieben, behaupteten, dass der gesamte afrikanische Kontinent vor der kolonialen Inbesitznahme durch Europäer*innen „ein Ort der vollumfänglichen und anarchischen Barbarei“ gewesen sei.²⁶⁰ Afrikanische Geschichte wurde als ‚statisch‘ imaginiert und es gab kaum technisch-zivilisatorische Errungenschaften vor der Ankunft der Europäer*innen. Unter Bezugnahme auf rassistische Vorannahmen konstruierten *weiße* Europäer*innen Afrikaner*innen als inferior und versuchten so, Dominanz und Kolonialismus zu rechtfertigen.²⁶¹ Die Beschäftigung mit Aspekten afrikanischer Geschichte hatte in den Geschichtsinstituten Westeuropas bis in die 1950er-Jahre kaum Bedeutung. Wie wirkmächtig die koloniale, eurozentrische Linse auf afrikanische Geschichte wirkt, zeigt sich bei Hugh Trevor-Roper, der Geschichte an der Universität von Oxford in den frühen 1960er-Jahren lehrte:

„Vielleicht wird es in Zukunft etwas afrikanische Geschichte zu lehren geben. Aber im Moment gibt es keine; es gibt nur die Geschichte der Europäer in Afrika. Der Rest ist Dunkelheit ... und Dunkelheit ist kein Thema der Geschichte.“²⁶²

Seit den 1960er-Jahren haben Afrikahistoriker*innen vom Kontinent, seiner Diaspora, sowie aus Europa und den Amerikas dazu beigetragen, diese eurozentrische Herabwürdigung und Ausblendung afrikanischer Geschichte zu überwinden. Dennoch ist vor allem in Schulbüchern Vorsicht geboten, die facettenreiche Sozial-, Wirtschafts-, Handels-, Transport-, und Produktionsgeschichte nicht außer Acht zu lassen.

In einigen Darstellungen in Schulbüchern wird eine ökonomische *tabula rasa* vor und während der europäischen Kolonialherrschaft suggeriert. Formulierungen wie „[d]urch die Ausbeutung [...] in Afrika [konnte sich] keine eigenständige und unabhängige Wirtschaft oder Industrie entwickeln“ bezeugen dies.²⁶³ Eine solche, historisch nicht haltbare, Formulierung verleitet Schüler*innen zu der Annahme, dass es auf dem afrikanischen Kontinent keine wirtschaftliche Entwicklungsdynamik vor und während des Kolonialismus gegeben hätte. Einschlägige Arbeiten von Afrikawissenschaftler*innen belegen jedoch, dass die unterschiedlichen afrikanischen Gesellschaften vor der kolonialen Inbesitznahme sehr wohl in verschiedene Wirtschaftsräume eingebunden waren, wie beispielsweise in die Welt des Indischen Ozeans und in die transatlantischen Handelsbeziehungen.²⁶⁴ Allerdings wurden diese wirtschaftlichen Prozesse durch den

²⁶⁰ Toyin Falola, *Nationalism and African intellectuals*, Rochester, NY 2004, 224.

²⁶¹ Falola, *Nationalism and African intellectuals*, 224-25.

²⁶² Zit. n. Falola, *Nationalism and African intellectuals*, 226.

²⁶³ Part/Germ/Geiser, *GESCHICHTE* profi 3, 39.

²⁶⁴ Edward A. Alpers, *The Indian Ocean in World History*, Oxford, 2014; Joseph Inikori, *Africans and the Industrial Revolution in England. A Study in International Trade and Economic Development*, Cambridge 2002.

Kolonialismus unterbunden („colonialism was a brake on change, not its accelerator“²⁶⁵) und teilweise durch neue koloniale Ausbeutungsformen ersetzt oder verdrängt. Die Unabhängigkeit der neuen afrikanischen Staaten war schließlich ein Akt der politisch-juristischen Dekolonisation, die teilweise friedlich und teilweise mit Gewalt errungen wurde, ging aber nicht mit einer wirtschaftlichen Unabhängigkeit einher.

5.3 Vom Handel mit versklavten Menschen am afrikanischen Kontinent und in den Amerikas

In einigen der untersuchten Schulbücher wird der Handel mit versklavten Menschen entlang eines historischen Längsschnitts, und dadurch nicht nur in Verbindung mit dem afrikanischen Kontinent, betrachtet. Im Schulbuch *Genial! Duo 2*, z. B., wird auf den Seiten 62 bis 67 auch die Versklavung in der Antike und im Römischen Reich erwähnt: ein Umstand, der in dem Sinne als positiv bewertet werden kann, da er Versklavung nicht ausschließlich mit dem afrikanischen Kontinent in Verbindung bringt. Auch, dass neben den Begriffen von „Sklaven und Sklavinnen“ an einzelnen Textstellen von „versklavten Menschen“²⁶⁶ geschrieben wird, kann positiv als Versuch, einer Enthumanisierung entgegenzuwirken, gesehen werden – denn diese differenzierte Bezeichnung weist darauf hin, dass das ‚Sklav*in-Sein‘ nicht per se in Menschen eingeschrieben ist und nicht ‚einfach passiert‘, sondern es sich bei Sklaverei um ein Verhältnis handelt, bei dem eine Gruppe von Menschen durch eine andere unterjocht wird.²⁶⁷ Ebenfalls positiv kann angemerkt werden, dass die europäischen Mächte in diesem Verhältnis klar als Aggressorinnen angeführt werden.²⁶⁸

Die Darstellung des Handels mit versklavten Menschen im *Schulbuch Go! Geschichte 2* kann als eurozentrisch bezeichnet werden. Es wird beispielsweise nicht auf gesellschaftliche Veränderungen vor der Zeit des Handels und auch nicht auf Auswirkungen des Handels am Kontinent eingegangen.²⁶⁹ Weiters ist die Darstellung, wie angedeutet, verkürzt, wiederum werden tiefere Zusammenhänge nicht angesprochen. So wird beispielsweise nicht auf die längere Geschichte sich verändernder Handelsbeziehungen im atlantischen Raum eingegangen,²⁷⁰ und es wird auch nicht auf Verbindungen zwischen Abolitionismus und Kolonialismus eingegangen – z. B., dass die Bekämpfung des Handels mit versklavten Menschen auch der Legitimierung kolonialer Inbesitznahme

²⁶⁵ Táíwò, *Against Decolonisation*, 148.

²⁶⁶ Mychalewicz/Spies/Sutner, *Genial! Duo 2*, 64ff.

²⁶⁷ <https://slate.com/human-interest/2015/05/historians-debate-whether-to-use-the-term-slave-or-enslaved-person.html> (abgerufen am 01.07.2023).

²⁶⁸ Mychalewicz/Spies/Sutner, *Genial! Duo 2*, 68.

²⁶⁹ Für West Afrika siehe beispielsweise Toby Green, *A Fistful of Shells. West Africa from the Rise of the Slave Trade to the Age of Revolution*, London 2019.

²⁷⁰ Green, *Fistful of Shells*, 2019.

diente.²⁷¹ Weiters wird nicht thematisiert, wie der Handel mit versklavten Menschen zum wirtschaftlichen Aufstieg des Globalen Nordens beigetragen hat, er wird beispielsweise nicht mit der Industriellen Revolution in Beziehung gesetzt.²⁷²

Besonders in der historischen Rekonstruktion des Handels mit versklavten Menschen wurde es in einigen der analysierten Schulbücher verabsäumt, afrikanische Akteur*innen als handelnde Personen sichtbar zu machen. In den häufig kurz gehaltenen Erklärungen zum sogenannten Dreieckshandel²⁷³ werden die afrikanischen Akteur*innen nicht benannt; die gewählte Formulierung lässt Raum für Interpretation, wie diese „gewinnbringend[en]“²⁷⁴ Handelsbeziehungen zwischen Europäer*innen und Afrikaner*innen entlang der westafrikanischen Küste einzuordnen sind: „In Afrika wurden Sklavinnen und Sklaven mit Muscheln, Silbermünzen, Waffen, Textilien oder Perlen ‚gekauft‘, nach Amerika verschleppt und dort ‚verkauft‘.“²⁷⁵ Hier verabsäumen die Autor*innen die Möglichkeit, afrikanische Handlungsmacht hervorzuheben, denn bis Ende des 18. Jahrhundert verliefen diese Handelsbeziehungen auf Augenhöhe.²⁷⁶ Auch die Auswirkungen des Handels mit versklavten Menschen auf afrikanische Gesellschaften sowie der Widerstand gegen die Versklavung fanden keinen Platz.²⁷⁷

Die Rolle afrikanischer Akteur*innen wird auch in weiteren, hier analysierten Schulbüchern darauf begrenzt, dass afrikanische Kaufleute Gefangene aus dem Landesinneren an die Küste brachten²⁷⁸, und wird darüber

²⁷¹ Die Thematisierung der Verbindung zwischen Abolitionismus und Kolonialismus ist Teil einer komplexeren Auseinandersetzung mit Abolitionismus. Argumente von Abolitionist*innen gingen oft konform mit einer kolonialistischen Einstellung/Haltung, und koloniale Inbesitznahme wurde auch mit dem Verweis auf die Beendigung des Handels mit versklavten Menschen legitimiert. Robin Law, *Abolition and Imperialism. International Law and the British Suppression of the Atlantic Slave Trade*, in: Derek Peterson (Hg.), *Abolitionism and Imperialism in Britain, Africa, and the Atlantic*, Athens 2010, 150-174.

²⁷² Sven Beckert, *King Cotton. Eine Globalgeschichte des Kapitalismus*, München 2014; Catherine Hall/Nicholas Draper/Keith McClelland/Katie Donington/Rachel Lang, *Legacies of British Slave-Ownership. Colonial Slavery and the Formation of Victorian Britain*, Cambridge 2014; Joseph Inikori, *Africans and the Industrial Revolution in England. A Study in International Trade and Economic Development*, Cambridge 2002; Eric William, *Capitalism & Slavery*, Richmond 1944.

²⁷³ Part/Germ/Geiser, *GESCHICHTEprofi 3*, 44.

²⁷⁴ Part/Germ/Geiser, *GESCHICHTEprofi 3*, 44.

²⁷⁵ Part/Germ/Geiser, *GESCHICHTEprofi 3*, 44.

²⁷⁶ Eckert, *Geschichte der Sklaverei*.

²⁷⁷ Siehe beispielsweise Sylviane A. Diouf (Hg.), *Fighting the Slave Trade. West African Strategies*, Athens 2003; Joseph Inikori, Stanley L. Engerman (Hg.), *The Atlantic Slave Trade. Effects on Economies, Societies and Peoples in Africa, the Americas, and Europe*, Durham 1992.

²⁷⁸ Ladinger/ Marchart/ Kostic/ Wiesinger, *zeitgemäß 5/6 – Geschichte von den Anfängen bis 1918*, Wien 2023, 129.

hinaus nicht näher beleuchtet. Auch die Auswirkungen der massiven Bevölkerungsreduktion auf die sozialen Strukturen, die vor allem zu einer gravierenden Störung des Geschlechterverhältnisses führten, bleiben unerwähnt: In den meisten Regionen fehlten junge Männer im arbeitsfähigen Alter, während in den Regionen, aus denen bevorzugt Frauen verschleppt wurden, ein Männerüberschuss herrschte.²⁷⁹ Ebenso blieb eine Darstellung der unterschiedlichen Interessen der Personengruppen, die von diesen Geschäften profitierten, außen vor.

5.4 Die (Nicht-)Darstellung Schwarzer Widerstandsbewegungen gegen Versklavung und Kolonialismus

Um einer weiteren Objektivierung von versklavten Menschen entgegenzusteuern, ist es hilfreich, aktives widerständiges Handeln durch diese herauszustellen. Dies wird in *Genial! Duo 2* im Hinblick auf Versklavung im Römischen Reich mit einem Verweis auf den „Aufstand des Spartacus“ auch getan: „(...) Die Sklavinnen und Sklaven wehrten sich mit Aufständen immer wieder gegen ihre schlechte Behandlung und ihr schweres Leben.“²⁸⁰ Im Hinblick auf den Menschen- bzw. Versklavungshandel mit dem afrikanischen Kontinent werden keine Widerstände erwähnt. Hier wurde eine wichtige Gelegenheit verpasst, Menschen, die im Zuge des transatlantischen Versklavungshandels verschleppt wurden, als widerständige aktive Subjekte darzustellen, die sich gegen diese Form der Entmenschlichung und gewaltvolle Verletzung der Menschenwürde widersetzen. Als bekanntes Beispiel während der Verschleppung hätte die Übernahme der *Amistad* am 30. Juli 1839 durch afrikanische Gefangene genannt werden können, die später in einer Freilassung und einer Rückfahrt der Widerständigen gipfelte.²⁸¹ Auf den Kolonialgebieten selbst ist wohl die Revolution in Haiti (damals: Saint-Domingue) ab 1791 als einer der erfolgreichsten und bekanntesten Widerstände und Interventionen durch ehemals versklavte Menschen zu nennen. Angeführt durch Francois-Dominique Toussaint Louverture gelang es Schwarzen Widerstandskämpfer*innen, die gesamte Insel zu übernehmen und Gegenangriffe durch die spanischen, britischen und französischen Imperialmächte zurückzuschlagen: „Die als Haitianische Revolution bezeichnete Umwälzung führte zur vollständigen Abschaffung der Sklaverei und schließlich am 1. Januar 1804 zur Proklamation des ersten unabhängigen Staates in Lateinamerika.“²⁸² Diese zwei Beispiele sind nur wenige für die zahlreichen widerständigen Praktiken und Handlungen, die afrikanische Menschen während ihrer Verschleppung und Versklavung geleistet haben. Eine Anführung dieser hätte die Versklavung afrikanischer

²⁷⁹ Patrick Manning, *Slavery and African Life – Occidental, Oriental, and African Slave Trades*, Cambridge 2000, 22–23.

²⁸⁰ Mychalewicz/Spies/Sutner, *Genial! Duo 2*, 65.

²⁸¹ Fabian Klose, *In the Cause of Humanity. Eine Geschichte der humanitären Intervention im langen 19. Jahrhundert*, 2019, 83ff. <https://doi.org/10.13109/9783666370847>.

²⁸² Klose, *In the Cause of Humanity*, 83ff.

Menschen in dem Sinne in einem differenzierten Licht darstellen können, als dass Versklavung zwar voll unbeschreiblichem Leid war, Schwarze Menschen sich diesem Schicksal jedoch nicht (ausschließlich) hilflos auslieferten, sondern kollektiv dagegen ankämpften. Sie bildeten Widerstände und Allianzen, um sich gegen die von den Europäer*innen herbeigeführten Zustände zu wehren.

Im Schulbuch *zeitgemäß 5/6 – Geschichte von den Anfängen bis 1918* wird der aktive Widerstand gegen die Versklavung anhand von Arbeitsverweigerung und Aufständen von Versklavten dargestellt, die bereits in Amerika Zwangsarbeit leisten mussten.²⁸³ Positiv hervorzuheben ist, dass der verlinkte Beitrag „Flucht aus der Sklaverei“ insbesondere die Erfahrungen von Frauen in den Vordergrund stellt.²⁸⁴ Dennoch werden die Lebensrealitäten der Versklavten nicht in den Vordergrund gerückt, sodass die Wissensvermittlung auf eine europäische Perspektive reduziert wird. Zudem wird im Kapitel zu Sklaverei und Abolition in den USA die Rolle *weißer* Menschen hervorgehoben, die sich am Netzwerk der „Underground Railroad“ beteiligten, um versklavte Afroamerikaner*innen aus den Südstaaten der USA in die Nordstaaten zu bringen. Zur „Underground Railroad“ wird das Werk „Uncle Tom’s Cabin“ von Harriet B. Stowe zitiert, das das Leben der Versklavten beschreibt.²⁸⁵ Außerdem wird das Gemälde von C. T. Webber aus dem Jahr 1893 gezeigt, auf dem ausschließlich *weiße* Personen zu erkennen sind, die sich für die Underground Railroad einsetzten.²⁸⁶ Durch diese Quellenauswahl wird die historische Erzählung von *weißen* Menschen, die sich damals mit Schwarzen solidarisierten, in den Vordergrund gerückt. Es wäre jedoch wünschenswert, die Narrative von Schwarzen Menschen stärker in den Fokus zu setzen, wie dies am Beispiel von Harriet Tubman versucht wurde.²⁸⁷ Während ihrer 19 Reisen in die Südstaaten der USA hat sie über 300 Versklavten zur Freiheit verholfen und war darüber hinaus Mitbegründerin der Anti-Versklavungsbewegung.²⁸⁸ Forscher*innen haben die Erfahrungen von Schwarzen Frauen bis in die 1970er Jahren nicht untersucht, bis eine neue Forschungswelle aufkam, die sich auf die aktive Rolle von Frauen in der Geschichte konzentrierte. Allerdings bleibt die Geschichte von Harriet Tubman eine der wenigen, die die Rolle von Schwarzen Frauen im Widerstand gegen die Versklavung zeigt.²⁸⁹

²⁸³ Ladinger/Marchart/Kostic/Wiesinger, *zeitgemäß 5/6*, 129.

²⁸⁴ Caroline Haidacher/ Leonie Markovics, *Flucht aus der Sklaverei*, 2019, <https://science.orf.at/m/v2/stories/2971648/> (abgerufen am 31.03.2024).

²⁸⁵ Ladinger/Marchart/Kostic/Wiesinger, *zeitgemäß 5/6*, 200.

²⁸⁶ Ladinger/Marchart/Kostic/Wiesinger, *zeitgemäß 5/6*, 201.

²⁸⁷ Ladinger/Marchart/Kostic/Wiesinger, *zeitgemäß 5/6*, 200 – 201.

²⁸⁸ Angela Davis, Reflexion über die Rolle der Schwarzen Frau in der versklavten Community (1971), in: Natasha A. Kelly (Hg.): *Schwarzer Feminismus – Grundlagentexte*, Münster 2019, 30.

²⁸⁹ Davis, Reflexion über die Rolle der Schwarzen Frau, 30.

In einigen Darstellungen des Zeitalters des Kolonialismus und Imperialismus wird die europäische Expansion behandelt, deren Vorgeschichte und Eroberungen erläutert – nicht jedoch der Widerstand gegen die Kolonisierung thematisiert.²⁹⁰ Es wird dadurch vermittelt, dass der Kolonialismus seitens afrikanischer Gesellschaften widerstandslos hingenommen wurde, obwohl es zahlreiche Aufstände und Kriege gegen das Vordringen der europäischen Kolonialmächte gab. Beispiele sind die Kriege mit den Xhosa in Südafrika zwischen 1779 und 1878, die Ashanti-Kriege, die Zulu-Kriege, die Kriege gegen das Kalifat von Sokoto und die benachbarten islamischen Reiche, der Maji-Maji-Aufstand von 1905-1906 und der Krieg gegen die Herero und Nama 1905.²⁹¹

Im Schulbuch *GESCHICHTEprofi 3* wird anhand des Beispiels des „Herero-Aufstand[es]“²⁹² verdeutlicht, welche Auswirkungen der Kolonialismus auf afrikanische Gesellschaften haben konnte und wie sich diese dagegen zur Wehr setzten. Der hier in eurozentrischer Sichtweise als „Aufstand“²⁹³ bezeichnete Widerstand wird aus heutiger namibischer Perspektive als Freiheitskampf wahrgenommen, der schlussendlich zum Genozid an den Herero- und Nama-Gruppen führte. Im Jahr 2021 erkannte die deutsche Bundesregierung den Völkermord auch als solchen an und entschuldigte sich für das begangene Unrecht.²⁹⁴ Im Schulbuch wird der rezenten Entwicklung Rechnung getragen und daher der Völkermord auch als solcher bezeichnet. Schwarze Persönlichkeiten bleiben jedoch ungenannt. Die einzigen beiden Akteure, die in dem Abschnitt konkret genannt werden, sind Mahatma Gandhi²⁹⁵ und Cecil Rhodes.²⁹⁶ Auf die Nennung afrikanischer Akteur*innen wurde verzichtet, obwohl Hendrik Witbooi (ca. 1830–1905), dem „politische[n] und militärische[n] Anführer der unabhängigen südnamibischen Witbooi-Nama“,²⁹⁷ oder Samuel Maharero (1856 - 1923), der Anführer des Aufstandes der Herero im Kolonialkrieg, als passende Beispiele für den Widerstand gegen den deutschen Kolonialismus genannt werden könnten.

Das Schulbuch *Zeitbilder 7* widmet sich ausführlich den Nord-Süd-Beziehungen, der Dekolonisierung und dem Neokolonialismus. Der in weiten Teilen des Kapitels zum Vorschein kommende reflektierte und

²⁹⁰ Ladinger/Marchart/Kostic/Wiesinger, *zeitgemäß* 5/6, 130 – 131.

²⁹¹ Leonhard Harding, *Geschichte Afrikas im 19. und 20. Jahrhundert*, München 2013, 78.

²⁹² Part/Germ/Geiser, *GESCHICHTEprofi 3*, 51.

²⁹³ Part/Germ/Geiser, *GESCHICHTEprofi 3*, 51.

²⁹⁴ Die *joint declaration* ist jedoch in verschiedenen Kreisen, sowohl in Namibia als auch der Bundesrepublik Deutschland, heftig umstritten. Kritikpunkte sind die mangelnde Beteiligung der Herero und Nama und die Frage der Reparationen.

²⁹⁵ Part/Germ/Geiser, *GESCHICHTEprofi 3*, 50.

²⁹⁶ Part/Germ/Geiser, *GESCHICHTEprofi 3*, 52.

²⁹⁷ Ellen Ndeshi Namhila, Von kolonialer Kriegsbeute zum Weltdokumentenerbe: Hendrik Witboois Tagebücher, in: *Historische Urteilskraft. Magazin des Deutschen Historischen Museums*, 1 (2019), 34–39, 35.

innovative Zugang zeigt sich bereits durch die Auswahl des originellen Coverbildes für das Kapitel: Es zeigt zwei Schwarze Graffiti-Künstler, die im Zuge des 60. Jahrestags der politischen Unabhängigkeit Ghanas (1957-2017) ein Graffito des ersten Präsidenten Kwame Nkrumahs an eine Wand sprühen.²⁹⁸ Der Einführungstext macht deutlich, dass die Schulbuchautor*innen Afrikaner*innen (und Asiat*innen) als handelnde personale Akteur*innen wahrnehmen, die die Souveränität ‚zurückgewannen‘. Es wird korrekt darauf hingewiesen, dass die mehr als fünfzig Staaten des afrikanischen Kontinents durch „eine Vielzahl politischer, wirtschaftlicher, sozialer sowie kultureller Unterschiede gekennzeichnet [ist]“. Problematisch ist die auf diesen Seiten vorgenommene Einordnung der kolonialen Gewalt bzw. von antikolonialem Widerstand. Es entspricht den historischen Tatsachen, dass in einer Reihe von Kolonien heftige Widerstände von Afrikaner*innen organisiert wurden, die zum Teil mit Gewalt gegen *weiße* Herrschaftssymbole wie Militär und Polizei, aber auch gegen *weiße* Plantagenbesitzer*innen, Siedler*innen oder Missionare vorgingen. Doch gerade bei der zitierten „Mau Mau-Revolve“ war die britische Gegengewalt weit mehr als nur „einen Aufstand [...] niederschlagen“, denn Menschen wurden ohne Gerichtsverhandlung zu Tausenden in Gefängnisse verbannt, die Konzentrationslagern ähnelten.²⁹⁹

Bei der Betrachtung der Befreiungsbewegungen in den Ländern südlich der Sahara wird die Bedeutung von „jungen schwarzen Intellektuellen“ hervorgehoben, die sich mit Ideen und Ideologien wie Demokratie, Nationalismus und Marxismus auseinandersetzten, und diese Ideen in die Praxis umsetzten. Dieser Absatz zeigt dadurch adäquat die Handlungsmacht afrikanischer Intellektueller bzw. Politiker*innen, und dass es häufig einer „Umsetzungsleistung“ von Theorie in die Praxis, also auf länderspezifische Konstellationen und Erfordernisse, bedurfte.³⁰⁰ Drei Politiker, Freiheitskämpfer und Denker werden genauer betrachtet: Léopold S. Senghor (1906–2001), erster Präsident des Senegal; Kwame Nkrumah (1909–1972), erster Präsident Ghanas; sowie Nelson Mandela (1918–2013).³⁰¹ Als Vertreter einer akteurszentrierten Geschichtsschreibung wertet das *AEWTASS*-Analysekollektiv den Fokus auf gestaltende Persönlichkeiten als sehr positiv, da es das Narrativ eines passiven Kontinents, der die Unabhängigkeit auf dem Silbertablett von den europäischen Kolonisierenden überreicht bekam, aufbricht (siehe auch [Kapitel 6.3 zu Handlungsmacht](#)). Dass es sich hierbei um drei Männer handelt, ist zum einen den historischen Rahmenbedingungen geschuldet, die es afrikanischen Frauen während der 1960er- bis 1980er-Jahre stark erschwerte, wenn nicht gar verunmöglichte, die ‚erste

²⁹⁸ Staudinger/Ebenhoch/Scheucher/Scheipl, *Zeitbilder* 7, 112–13.

²⁹⁹ Daniel Branch, *Defeating Mau Mau, Creating Kenya: Counterinsurgency, Civil War and Decolonization*, African Studies (Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2009). Siehe auch: <https://www.welt.de/geschichte/article248988536/Mau-Mau-Krieg-Mit-Buschmessern-und-Aexten-in-Stuecke-zerhackt.html> (abgerufen am 27.03.2024).

³⁰⁰ Staudinger/Ebenhoch/Scheucher/Scheipl, *Zeitbilder* 7, 120.

³⁰¹ Staudinger/Ebenhoch/Scheucher/Scheipl, *Zeitbilder* 7, 120–21.

Reihe‘ einzunehmen. Dennoch konnte rezente Forschung aufzeigen, dass Frauen in den kolonialen Widerstandsbewegungen eine bedeutende Rolle spielten (siehe ebenfalls [Kapitel 7.2 zur \(Nicht-\)Darstellung Schwarzer Frauen](#)): so etwa die Frauen in Guinea, die große Streikbewegungen erheblich resilienter machten, indem sie die Streikenden mit Feldfrüchten und Nahrung versorgten³⁰²; Country Club- und Marktfrauen in Nigeria, die seit den 1920er-Jahren als Feminist*innen und Aktivist*innen eine wichtige politische Rolle einnahmen³⁰³; weibliche Aktivistinnen und Politikerinnen wie Hannah Kudjoe in Ghana (Goldküste)³⁰⁴ oder Bibi Titi Mohamed in Tansania (Tanganjika), die einen großen Beitrag zum Erfolg der jeweiligen Parteien beitrugen.³⁰⁵

Die Erwähnung und Abbildung von Kwame Nkrumah in einigen Schulbüchern hingegen, darunter *MEHRfach Geschichte 4*, ist ein positives Zeichen. Die Beschreibung charakterisiert Nkrumah als „Vordenker der Entkolonisation Afrikas“ und hebt seine führende Rolle in der Unabhängigkeitsbewegung in Ghana sowie seine Präsidentschaft hervor.³⁰⁶ Hinzu kommt, dass Nkrumah als überzeugter Verfechter des Panafrikanismus³⁰⁷ galt: „Er proklamierte die Einheit Afrikas und rief alle Afrikaner_innen dazu auf, sich von den Fesseln des Kolonialismus zu befreien“³⁰⁸. Nkrumah betonte die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit zwischen afrikanischen Nachbarn für eine erfolgreiche Entkolonialisierung und vorteilhafte

³⁰² Elizabeth Schmidt, ‘Emancipate Your Husbands!’ Women and Nationalism in Guinea, 1953-1958, in: *Women in African Colonial Histories*, Jean Allman, Susan Geiger, and Nakanyike Musisi (Hgs.), (Bloomington: Indiana University Press, 2002, 282–304.

³⁰³ Ingeborg Grau, „Kolonialismus, Arbeit und Gender in Südnigeria“, in: *Wie aus Bauern Arbeiter wurden. Wiederkehrende Prozesse des gesellschaftlichen Wandels im Norden und im Süden einer Welt*, Olaf Bockhorn, Ingeborg Grau, and Walter Schicho (Hgs.), (Frankfurt a. M.; Wien: Brandes & Apsel; Südwind, 1998, 101–26; Awe Bolanwe, Writing Women into History: The Nigerian Experience, in: *Writing Women’s History: International Perspectives*, H. Karen M. Offen, Ruth Roach Pierson, and Jane Rendall (Hgs.), Bloomington: Indiana University Press, 1991, 211–20.

³⁰⁴ Jean Allman, “The Disappearing of Hannah Kudjoe. Nationalism, Feminism, and the Tyrannies of History,” *Journal of Women’s History* 21, no. 3 (2009): 13–35.

³⁰⁵ Susan Geiger, *TANU Women: Gender and Culture in the Making of Tanganyikan Nationalism, 1955-1965*, Social History of Africa Series (Portsmouth, NH; Mkuki Na Nyota, 1997).

³⁰⁶ Graf/Halbartschlager/Vogel-Waldhütter, *MEHRfach Geschichte 4*, 42.

³⁰⁷ Hierzu eine Definition zu Panafrikanismus: „Strömungen, die von einer Gemeinschaft aller Afrikaner*innen und Menschen afrikanischer Abstammung ausgehen und damit eine übergreifende Solidarität verbinden. Andere Definitionen betonen den Anspruch auf politische Unabhängigkeit Afrikas und der dort lebenden Menschen. Damit geht auch das Ziel einer politischen Zusammenarbeit auf dem afrikanischen Kontinent einher.“ Zit. nach: Imanuel Geiss, *Panafrikanismus: Zur Geschichte der Dekolonisation*, Frankfurt am Main 1968, 9. Aus Glossar von RISE, Plattform für Jugendkultur, Medienbildung und Demokratie. <https://rise-jugendkultur.de/glossar/panafrikanismus/> (abgerufen am 22.03.2024).

³⁰⁸ Mindermann/Omwenyeye, *Modul 5, Politik, Soziale Bewegungen und Zivilgesellschaft, Politik & Zivilgesellschaft in Afrika: Von der antkolonialen Unabhängigkeitsbewegung zum afrikanischen Frühling im 21. Jahrhundert*, 2020, 298.

internationale Verhandlungen für Afrika.³⁰⁹ Weitere herausragende Schwarze Persönlichkeiten finden sich im Schulbuch *MEHRfach Geschichte 4* in der Übungseinheit „Nelson Mandela - Kampf gegen die Apartheid“³¹⁰ im Begleitheft „Teil 2 Anwenden & Forschen“³¹¹. Es ist begrüßenswert, dass neben Nelson Mandela, der als einer der wenigen Schwarzen einflussreichen Personen in Schulbüchern vorkommt, eine weitere Schwarze Person, nämlich Desmond Tutu, ebenfalls bekannter Menschenrechtsaktivist aus Südafrika und Friedensnobelpreisträger, in dem Themenkomplex abgebildet ist.³¹²

Eine vielschichtige Darstellung von herausragenden Persönlichkeiten wie Nkrumah und Mandela betont die aktive Rolle von Schwarzen Menschen afrikanischer Herkunft in der gewaltsamen Geschichte des Kolonialismus, des institutionalisierten Rassismus und der imperialen Strukturen. Das *AEWTASS*-Analysekollektiv ist der Ansicht, dass mehr einflussreiche Schwarze Persönlichkeiten, die den antikolonialen Widerstand verkörpern, in Schulbüchern Beachtung finden sollten. Dies fördert nicht nur eine umfassendere sowie rassismuskritische Bildung, sondern kann auch dazu beitragen Schwarze und *of Colour* Schüler*innen zu empowern. Alternativ könnte die Recherchearbeit zu Nelson Mandela³¹³ nach antikolonialen Widerstandskämpfer*innen oder weiteren einflussreichen Schwarzen Personen aus Südafrika erweitert werden, um Schüler*innen einen vielfältigeren Eindruck von Schwarzen Menschen afrikanischer Herkunft zu vermitteln.

5.5 Die Rolle der Habsburgermonarchie in der Kolonisierung des afrikanischen Kontinents während des imperialen Zeitalters

Die Mehrzahl der analysierten Schulbücher vernachlässigt die österreich-(ungarische) Verantwortung, Beteiligung und Verflechtung an der Kolonisierung des afrikanischen Kontinents. Es wird vorgeschlagen, dem Thema Kolonialismus in Schulbüchern mehr Platz einzuräumen, um eine umfassendere Darstellung zu ermöglichen, einschließlich einer expliziten Thematisierung der Beteiligung Österreichs an kolonialen Unternehmungen. Der Historiker Walter Sauer hat hier seit Jahrzehnten Pionierarbeit geleistet.³¹⁴ Die Beteiligung Österreichs an kolonialen Unternehmungen, die in der Habsburgermonarchie eine Rolle

³⁰⁹ Birmingham, *The Decolonization of Africa*, 1995, 21.

³¹⁰ Graf/Halbartschlager/Vogel-Waldhütter, *MEHRfach Geschichte 4, Teil 2 Forschen & Anwenden*, 2023, 155.

³¹¹ Graf/Halbartschlager/Vogel-Waldhütter, *MEHRfach Geschichte 4, Teil 2 Forschen & Anwenden*, 155.

³¹² Graf/Halbartschlager/Vogel-Waldhütter, *MEHRfach Geschichte 4*, 62. [Abbildung 62.1]

³¹³ „4.1 Recherchiert zu zweit und erstellt einen Steckbrief zum Leben von Nelson Mandela!“, Graf/Halbartschlager/Vogel-Waldhütter, *MEHRfach Geschichte 4*, 62.

³¹⁴ Sauer, *K.u.k. kolonial*; Walter Sauer, *Jenseits von Soliman. Afrikanische Migration und Communitybuilding in Österreich - eine Geschichte. Mit einem Beitrag von Vanessa Spanbauer*, Forschungen und Beiträge zur Wiener Stadtgeschichte 63 (Innsbruck: Studienverlag, 2022).

spielten,³¹⁵ sollte ebenfalls erläutert werden, um die Verantwortung des Landes zu verdeutlichen. Diese Empfehlung betont eine bewusste Auseinandersetzung mit den historischen Zusammenhängen und den fortbestehenden kolonialen Auswirkungen auf die österreichische Gesellschaft.³¹⁶

³¹⁵ Walter Sauer, „In Österreich gibt es bis heute eine koloniale Denkweise“, Interview von Florian Gasser, in: *Die ZEIT Österreich*, Nr. 26, 2020, 18.

³¹⁶ Siehe hierzu: Mireille Ngosso, *Österreichische Kolonialgeschichte*, Podcast, in: Halle für Kunst, Steiermark 2021. abrufbar: <https://halle-fuer-kunst.at/kontext/mireille-ngosso-oesterreichische-kolonialgeschichte/> (abgerufen am 23.03.2024).

6 Rassismus, Diskriminierung und Stereotype: Historische Kontextualisierung und die Bildliche Darstellung Schwarzer Menschen aus kolonialen Quellen

6.1 Thematisierung von Rassismus in Geschichte und Gegenwart

Dieser Abschnitt befasst sich damit, inwieweit Rassismus in Geschichte und Gegenwart thematisiert, reflektiert und problematisiert wird. Die Ideologie, die heute unter dem Begriff Rassismus geläufig ist,

„entstand im Europa der Aufklärung seit dem frühen 18. Jahrhundert, dort wurde sie in Bezug auf die damalige soziale, politische und wirtschaftliche Lage definiert. [...] Rassistisches Wissen diente (und dient) als Legitimation für die kolonialen Verbrechen. Die Idee der ‚Rasse‘ wurde erfunden, um Menschen zu entmenschlichen, um sie schamlos zu bestehlen, sie auszubeuten und zu versklaven.“³¹⁷

Im Schulbuch *Go! Geschichte 2* wird Rassismus verkürzt definiert. So wird Rassismus zu einer „Einstellung“³¹⁸ bzw. zum Zuschreiben negativer Eigenschaften und dem Betrachten von Menschen als minderwertig erläutert.³¹⁹ Im genauen Wortlaut: „Die Sklavenhändler und die Sklavenbesitzer behaupteten, dass die afrikanischen Sklavinnen und Sklaven wegen ihrer Hautfarbe minderwertig seien. Deshalb dürfe man sie schlecht behandeln und ausbeuten. Diese Einstellung nennt man *Rassismus* [Hervorhebung im Original].“³²⁰ Rassismus wird somit auf rassistisch motivierte Taten von ‚Sklavenhändler*innen‘ und Plantagenbesitzer*innen – auf Randgruppen – reduziert. Wie in diesem Zusammenhang die Ideologie einer naturgegebenen Überlegenheit konstruiert und diese zu einem gesellschaftsstrukturierenden Prinzip wurde, und es ermöglicht, den Widerspruch zwischen Ansprüchen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität mit der Ausbeutung und Diskriminierung von Menschen strukturell zu legitimieren, wird nicht eingegangen, d. h. tiefere Zusammenhänge werden wiederum nicht angesprochen.³²¹

Im Schulbuch *zeitgemäß 5/6* wird Rassismus ausschließlich aus *weißer* Perspektive und in der Vergangenheit, zwischen dem 18. und 20. Jahrhundert, diskutiert. Perspektiven von Rassismus diskriminierten Personen kommen nicht vor. Selbst bei der Gegenüberstellung von zwei Texten wurden jene von *weißen* Autoren ausgewählt. Das Gedicht „Die Bürde des Weißen Mannes (1899)“ und der „Bericht des deutschen Generals von Trotha über die Niederschlagung des Herero-Aufstandes (1904)“³²² verfestigen die Perspektive der

³¹⁷ Marmer/Sow, Rassismus, Kolonialität und Bildung, in: Marmer, *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht*, 16.

³¹⁸ Plattner/Rauchegger-Fischer/Scharinger, *Go! Geschichte 2*, 116.

³¹⁹ Plattner/Rauchegger-Fischer/Scharinger, *Go! Geschichte 2*, 122.

³²⁰ Plattner/Rauchegger-Fischer/Scharinger, *Go! Geschichte 2*, 116.

³²¹ Arndt/Hornscheidt, *Afrika und die deutsche Sprache*, 2018, 11-12. Es gibt umfassende Literatur zu Rassismus; hier wird, auch aus Platzgründen, nur auf eine Dimension eingegangen.

³²² Ladinger/Marchart/Kostic/Wiesinger, *zeitgemäß 5/6*, 195.

Kolonialmächte und ignorieren die Lebenserfahrungen der von Rassismus diskriminierten Menschen. Diese Erfahrungen lassen sich u. a. durch Gedichte Schwarzer Autor*innen, wie jenem des senegalesischen Dichters David Léon Diop (1927-1960) zusammenfassen:

„Der Weiße hat meinen Vater getötet Mein Vater war stolz.

Der Weiße hat meine Mutter vergewaltigt. Meine Mutter war schön.

Der Weiße hat meinen Bruder unter der Straßensonne gebeugt, Mein Bruder war stark.

Der Weiße hat seine Hände Voller schwarzen Blutes zu mir gedreht

Und mit seiner Master-Stimme Hey Boy, einen Stuhl, ein Handtuch und Wasser!“³²³

Auch die Arbeitsaufträge regen nicht zu einer kritischen Auseinandersetzung an, sondern reproduzieren die Texte durch die Beschreibung der *weißen* Männer und der kolonisierten ‚Völker‘ sowie deren Aufgaben und Rollen.³²⁴ Insgesamt wird in dem Kapitel ein einseitiges und damit problematisches Verständnis von Rassismus dargestellt. Die Verurteilung von Menschen in ‚Rassisten‘ und ‚Nicht-Rassisten‘ wird der Komplexität von Rassismus nicht gerecht. Das Erklärvideo dazu unterstreicht dieses Verständnis.³²⁵ Allerdings ist Rassismus nicht von einem Vorsatz abhängig, der die persönliche Absicht eines rassistischen Verhaltens voraussetzt.³²⁶ Indem Rassismus vor allem als treibende Kraft des Nationalsozialismus dargestellt wird, werden seine vielfältigen Erscheinungsformen und historischen Wurzeln vernachlässigt. Deshalb sollte in diesem Kapitel – und in Schulbüchern allgemein – eine kritische Auseinandersetzung über Rassismus angeregt werden, in dem die Entstehung des sogenannten wissenschaftlichen Rassismus im 18. Jahrhundert bis hin zu seinen Auswirkungen im 21. Jahrhundert hervorgehoben werden. Schließlich sind Schwarze Menschen in Österreich am stärksten von 15 untersuchten EU-Staaten betroffen.³²⁷

Eine angemessenere Historisierung der strukturellen Etablierung von rassistischer Ideologie findet sich in dem Schulbuch *Geschichte für alle 3*. Ergänzend zu Prozessen der wirtschaftlichen Ausbeutung werden im Kapitel

³²³ David Diop, *Coups de Pilon*, Présence Africaine, Paris 1973, p. 33. Übersetzt von Lamine Sarr.

³²⁴ Politische Bildung im Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) – Oberstufe, BGBl. II Nr. 219/2016.

³²⁵ Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, *Rassismus, was ist das? Kurz erklärt auf bpb.de*, 2014, <https://www.bpb.de/mediathek/video/182878/rassismus-was-ist-das-kurz-erklart-auf-bpb-de/> (abgerufen am 31.03.2024).

³²⁶ Ogette, *exit RACISM*, 21.

³²⁷ Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (2023), *Being Black in the EU – Experiences of People of African Descent*, Wien, 27, [Being Black in the EU – Experiences of people of African descent \(europa.eu\)](https://www.europa.eu/being-black-in-the-eu-experiences-of-people-of-african-descent/) (abgerufen am 31.03.2024).

„Die Herrschaft des ‚weißen Mannes‘“³²⁸ wesentliche Elemente kolonialistischen Denkens kurz,³²⁹ aber prägnant dargestellt: die angenommene inferiore Andersartigkeit „anderer Völker“³³⁰ sowie die eigene Sendungsideologie der „Europäer“. Als herausgelöste „Teilaspekte des Sozialdarwinismus“ lieferten diese eine Rechtfertigung für die „Unterdrückung anderer Völker“.³³¹ Mit einem gut gewählten Zitat von Cecil Rhodes aus dem Jahr 1877 wird das Überlegenheitsgefühl der Europäer*innen untermauert, ohne dass im Zitat selbst das in jener Zeit gebräuchliche rassistische Vokabular vorkommt. Interessanterweise wurde genau dieses Zitat sowohl in *Geschichte für alle 3*³³² als auch in *Zeitbilder 3*³³³ abgedruckt.

„Ich behaupte, daß wir die erste Rasse der Welt sind und daß es für die Menschen umso besser ist, je größere Teile der Welt wir bewohnen. Ich behaupte, daß jedes Stück Land, das unserem Gebiet hinzugefügt wird, die Geburt von mehr Angehörigen der englischen Rasse bedeutet, die sonst nicht ins Dasein gerufen worden wären. Darüber hinaus bedeutet es einfach das Ende aller Kriege, wenn der grössere Teil der Welt in unserer Herrschaft aufgeht.“³³⁴

Als Wermutstropfen bleibt hier, dass auf Reaktionen von afrikanischen Akteur*innen auf die koloniale Inbesitznahme, die etwa unter den Schlagworten Anpassung, Kollaboration und Widerstand zusammengefasst werden könnten,³³⁵ oder deren Perspektive auf die ‚Andersartigkeit‘ der Europäer*innen nicht eingegangen wird (siehe auch [Kapitel 5.4](#) zu Widerstand).

Im Schulbuch *Geschichte für alle 4 Modular* widmet sich eine Doppelseite dem Themenkomplex „Rassismus und Antisemitismus“. Es ist wichtig, dass diese Themen angesprochen und Rassismus und Menschenrechte nicht nur marginalisiert behandelt werden. Die Schulbuchautor*innen nehmen darin Bezug auf die Kolonialisierung und die Entstehung sowie die Legitimierung von Rassismus. Dabei sollte es um die Vermittlung eines Verständnisses für „Rassismus als ein komplexes, historisch gewachsenes, global und gesamtgesellschaftlich wirksames Herrschaftssystem“ gehen.³³⁶ Es ist nennenswert, dass in diesem Zusammenhang Kolonialisierung erwähnt wird: „Politiker und Politikerinnen bauten darauf auf und

³²⁸ Monyk/Schreiner/Brzobohaty/Mann, *Geschichte für alle 3*, 22.

³²⁹ Jürgen Osterhammel, *Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen*. München, 2004, 112–118.

³³⁰ Monyk/Schreiner/Brzobohaty/Mann, *Geschichte für alle 3*, 22.

³³¹ Monyk/Schreiner/Brzobohaty/Mann, *Geschichte für alle 3*, 22.

³³² Zit. n. Monyk/Schreiner/Brzobohaty/Mann, *Geschichte für alle 3*, 22.

³³³ Zit. n. Scheucher/Wald/Ebenhoch, *Zeitbilder 3*, 44.

³³⁴ Zit. n. Monyk/Schreiner/Brzobohaty/Mann, *Geschichte für alle 3*, 22.

³³⁵ Scheucher/Wald/Ebenhoch, *Zeitbilder 3*, 48–49.

³³⁶ Autor*innenKollektiv, *Rassismuskritischer Leitfaden*, 2015.

rechtfertigten dadurch die Kolonialisierung und die Unterdrückung und Herrschaft über andere Völker.³³⁷ Wesentlich ist es jedoch auch, die anhaltenden Auswirkungen von Rassismus und Kolonialismus deutlich zu machen.³³⁸ So argumentiert Apraku, dass Rassismuskritik in Schulbüchern einen wichtigen Beitrag zur Aufarbeitung von kolonialer Vergangenheit und zur Förderung einer antirassistischen Bildung leisten kann. Die Vermittlung von historischem Wissen über Kolonialismus und Kolonialrassismus in Schulbüchern sei notwendig, um ein Bewusstsein für die Auswirkungen von Rassismus und Kolonialismus zu schaffen.³³⁹

In der rechten Spalte befindet sich eine Erklärung zu „institutionellem Rassismus“ aufgrund des ausgewählten Beispiels von rassistischer Polizeigewalt gegen einen Schwarzen Menschen in den USA. Unterschiedliche Ausgrenzungsformen verlaufen auf verschiedenen Ebenen, wie individuellem, institutionellem und strukturellem Rassismus und wirken zusammen. Folgendes Zitat erläutert dazu:

„Individueller Rassismus umfasst die persönliche Ebene, während der institutionelle Rassismus sich auf Strukturen von Organisationen, eingeschliffene Gewohnheiten, etablierte Wertvorstellungen und bewährte Handlungsmechanismen bezieht. Der strukturelle schließt also den institutionellen Rassismus ein [...].“³⁴⁰

Zentral sind demnach die vielfältige Äußerung und Wirkungsweise von strukturellem Rassismus. Die Sprache in diesem Abschnitt ist insofern problematisch, da sie durch eine Form von *Othering*-Praxis kolonialrassistische Vorstellungen aufrechterhält und reproduziert.³⁴¹ Ein Beispiel dafür ist der Satz: „Heute ist jedoch wissenschaftlich widerlegt, dass es ‚Rassen‘ gibt. Trotzdem begegnen uns immer noch Vorurteile gegen und Diskriminierung von Menschen, die ‚anders‘ sind.“ Die Betonung des ‚Anders-bzw. Fremdseins‘ durch die verwendeten Begriffe ‚uns‘ und ‚anders‘, macht deutlich, dass sich die Schulbuchautor*innen mit der Schüler*innenschaft als *weiß* und vermeintlich österreichisch identifizieren und sich anhand äußerer Merkmale von bestimmten Menschen abgrenzen. Dies impliziert, dass Schwarze bzw. Schüler*innen afrikanischer Herkunft nicht zu dem ‚uns‘ gehören. Aus rassismus- und kolonialismuskritischer

³³⁷ Monyk/Schreiner, *Geschichte für alle 4*, 101.

³³⁸ In einem Schulbuch, das Kapitel zu Menschenrechten und Genozid beinhaltet und sich auf den deutschsprachigen Raum bezieht, sollte in diesem Zusammenhang beispielsweise die Problematik der aktuellen Verhandlungen des sogenannten Versöhnungsabkommens zwischen Deutschland und Namibia sowie die Kämpfe und Forderungen der Ova Herero und Nama aus dekolonialer Perspektive thematisiert werden. Hierzu: Sima Luipert/Joyce Muzengua/Sarah Imani, No restorative Justice. Widersprüche im deutsch-namibischen „Versöhnungsabkommen“, In: *Mainstreaming Decolonize!*, Berlin, 2022.

³³⁹ Apraku/Bönkost, Kolonialismus und Kolonialrassismus in der Bildungsarbeit, 120-141.

³⁴⁰ Birgit Rommelspacher, Was ist eigentlich Rassismus?, In: *Politik und Bildung*, 47. 25-38, 2009, 25.

³⁴¹ Sina Aping, Wie können WIR eine (macht-)kritische und selbstreflektierende Auseinandersetzung über Rassismus ermöglichen?, in: GEGEN Rassismus, Forum für Politische Bildung (Hg.), *Informationen zur Politischen Bildung Nr. 49*, 2021, 12.

Perspektive und mit Inklusionsanspruch ist dieser Ansatz untragbar und ein Perspektivwechsel dringend erforderlich. Insbesondere, wenn es darum geht, die Diversität unter Schüler*innen zu repräsentieren – Schulbücher sollten alle Menschen in Österreich einbeziehen.

Im Modul 2.7 „Rassismus“ des Buchs *GESCHICHTEprofi 3* erklären die Autor*innen, was Rassismus ist und wie Rassismus Kolonialismus legitimieren sollte.³⁴² An dieser Stelle fungieren Afrikaner*innen wieder als alleiniges Beispiel für Menschen, die als ‚primitive Rasse‘ verunglimpft und unterdrückt wurden. Auch hier ergibt sich damit das Problem einer *single story*, womit diese eine Darstellung zur einzigen Darstellung Afrikas wird und ein einseitiges Narrativ konstruiert und transportiert wird.³⁴³ Im Modul 5.2 „Der Umgang mit Außenseitern“ wurde das Problem dieser *single story* besser gelöst, hier wird auch auf die Situation von anders marginalisierten Menschen wie ‚Roma und Sinti‘, ‚Homosexuelle‘, und ‚religiöse Minderheiten‘³⁴⁴ eingegangen. Als Beispiel für den Umgang mit Schwarzen Menschen wird die Lebensgeschichte von Angelo Soliman herangezogen,³⁴⁵ sowie der Umgang mit seinem Körper nach seinem Tod und die Benennung einer Straße in Wien kritisch betrachtet.³⁴⁶

Zur Übung, um Rassismus zu erkennen und dafür zu sensibilisieren, stellen die Autor*innen den Schüler*innen zwei Quellentexte aus der Kolonialzeit zur Verfügung. Dass im ersten Quellentext vom deutschen Kolonialbeamten Paul Rohrbach (1869–1956) der Begriff ‚N*****‘ ohne Sternchen wiedergegeben wird, ist im schulischen Kontext aufgrund der rassistischen Konnotation des Begriffs und der damit verbundenen Botschaften problematisch. Als Beispiel für Antirassismus wird auf die Umbenennung von „Uncle Ben’s“ zu „Ben’s Original“ sowie auf *Black Lives Matter* per QR-Code verwiesen.³⁴⁷

Eine direkte, offene Auseinandersetzung mit Rassismus wurde in einigen der analysierten GW-Schulbücher nicht vorgenommen. Stattdessen findet sich ein kurzer Exkurs zu Vorurteilen, Diskriminierung und Toleranz unter dem Kapitel „Friedliches Zusammenleben“,³⁴⁸ das den Anforderungen des relevanten Lehrplans entspricht. Dieser sieht vor, „das Leben in einer vielfältigen Welt“ zu bearbeiten, zur „Erfassung der kulturellen, sozialen und politischen Differenzierung in unterschiedlichen Regionen der Erde“. Außerdem soll

³⁴² Part/Germ/Geiser, *GESCHICHTEprofi 3*, 54.

³⁴³ Chimamanda Ngozi Adichie, the danger of a single story, https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/c (abgerufen am 14.06.2023).

³⁴⁴ Part/Germ/Geiser, *GESCHICHTEprofi 3*, 104–105.

³⁴⁵ Part/Germ/Geiser, *GESCHICHTEprofi 3*, 105.

³⁴⁶ Part/Germ/Geiser, *GESCHICHTEprofi 3*, 107; hierbei sollten die Schüler*innen eine neue Zusatztafel gestalten, die Soliman besser beschreibt als „Angelo Soliman (ca. 1721–1796) Sklave, Kammerdiener, Freimauer“.

³⁴⁷ Part/Germ/Geiser, *GESCHICHTEprofi 3*, 55.

³⁴⁸ Wohlschlägl et al., *Durchblick 4*, 92ff.

dieses Modul die „Bereitschaft anbahnen, sich mit dem ‚Anderen‘ vorurteilsfrei auseinander zu setzen.“³⁴⁹ Im Schulbuch *Durchblick 4 kompetent* wird eine vertiefende Behandlung des Themas durch einen Comicstreifen angeregt, der paradoxerweise selbst eine rassistische Darstellung Schwarzer Menschen enthält. Aus der Perspektive einer rassismuskritischen Bildung bleibt nicht nachvollziehbar, warum diese Darstellung zeitgemäß ist und wie sie geeignet sein kann, Jugendliche dazu zu befähigen, unterschiedliche Formen von Rassismus, wie *Otherring*, Fremdbezeichnungen, kritisch zu untersuchen und aufzubrechen.³⁵⁰ Es finden sich keine Anleitungen und Referenzen für Schüler*innen, explizite wie implizite Erscheinungsformen von Rassismus zu identifizieren und zu benennen oder Aufgaben, die Medien kritisch zu hinterfragen. Die Anleitung in der dazugehörigen Übung fordert Schüler*innen auf, sich mit dem Inhalt der Geschichte auseinanderzusetzen, nicht aber die Abbildungsform zu hinterfragen. Damit wird Raum geschaffen, dass vorhandene rassistische Denkmuster unhinterfragt bei Schüler*innen wirken, nicht als solche identifiziert werden können, sondern mit Vorurteilen gleichgesetzt werden und das systematische Wirken von Rassismen, insbesondere vor dem Hintergrund kolonialer Kontinuitäten, außer Acht gelassen wird.

Diese Beispiele zeigen: „Rassismus gegen Schwarze Menschen hat eine lange Geschichte und ist als Folge der kolonialen Ausbeutung des afrikanischen Kontinents bis heute von großer Wirkmächtigkeit“³⁵¹ auch in Österreich. Eine Möglichkeit, diese Problematik in Schulbüchern differenzierter zu behandeln wäre, Anti-Schwarzen Rassismus (ASR)³⁵² als eine spezifische Form von Rassismus anzuerkennen.³⁵³ Zentral ist dabei, dass ASR nicht auf bestimmte geographische Gebiete beschränkt ist, sondern weltweit existiert, einschließlich in europäischen Ländern. Daher sollte der Fokus im Kontext von Rassismus gegenüber Schwarzen Menschen nicht ausschließlich auf die USA gelegt werden. Dies erweckt den Anschein, dass die Lebensrealitäten Schwarzer Menschen und Menschen afrikanischer Herkunft in der österreichischen Gesellschaft geringere Bedeutung haben. Für Schüler*innen wird nicht ersichtlich, dass Schwarze Menschen und Menschen

³⁴⁹ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, *Geographie und Wirtschaftskunde. Sekundarstufe I*, 2016, 5.

³⁵⁰ Aram Ziai, Postkoloniale Perspektiven auf „Entwicklung“ in: *Peripherie*, 120/30, 2010, 403.

³⁵¹ Autor*innenKollektiv, *Rassismuskritischer Leitfad*, 2015, 7.

³⁵² Für die Thematisierung in Schulbüchern und Fortbildung von Lehrkräften bietet der Afrozensus Report (2020) mit einer durchgeführten Befragung unter Schwarzen, afrikanischen und afrodiasporischen Menschen in Deutschland einen Einblick. Aikins, Muna AnNisa; Bremberger, Teresa; Aikins, Joshua Kwesi; Gyamerah, Daniel; Yıldırım-Calıman, Deniz, Afrozensus 2020. Perspektiven, Anti-Schwarze Rassismuserfahrungen und Engagement Schwarzer, afrikanischer und afrodiasporischer Menschen in Deutschland, Berlin 2021; verfügbar unter: www.afrozensus.de (abgerufen am 10.07.2024).

³⁵³ ASR basiert auf tief verwurzelten Vorurteilen, Stereotypen und Diskriminierungen, die Schwarze Menschen strukturell benachteiligen. Dabei tritt diese Form von Rassismus in verschiedenen Bereichen des Lebens von Schwarzen Menschen auf und beeinflusst somit ihre Lebensrealitäten, wie z. B. in Bildung, auf dem Arbeitsmarkt, beim Wohnen, im Justizsystem und auch betreffend Racial Profiling. Darüber hinaus ist es wichtig zu begreifen, dass ASR eng mit kolonialen und postkolonialen Machtdynamiken verbunden ist.

afrikanischer Herkunft sehr wohl Teil der österreichischen Gesellschaft sind. Rassistische Übergriffe und Polizeigewalt sind keineswegs USA-bezogene Phänomene, sondern Teil der Lebensrealitäten Schwarzer Menschen und Menschen afrikanischer Herkunft in Österreich.³⁵⁴

Vorschläge zur Optimierung dieser lückenhaften Darstellung sind beispielsweise, auf rassistische Gewaltvorfälle gegenüber Schwarzen Menschen in Österreich aufmerksam zu machen. Es ist nicht notwendig, sich auf Ereignisse in den USA, die mediale Aufmerksamkeit erfahren, zu stützen, um Rassismus als strukturelles und gesamtgesellschaftliches Problem zu begreifen und zu diskutieren. In den letzten Jahrzehnten hat es in Österreich mehrere Fälle von Gewalt gegen Schwarze Menschen und Menschen afrikanischer Herkunft gegeben. Eines der bekanntesten Beispiele ist die Ermordung von Marcus Omofuma (1999).³⁵⁵ Ebenso kann hier der Fall von von Cheibani Wague (2003) angeführt werden, einem jungen Schwarzen Mann, den österreichische Polizist*innen in Wien bei einer Personenkontrolle erschossen.³⁵⁶ Ein weiteres Beispiel ist der Fall von Bakary J. Im Jahr 2016 wurde der Mann gambischer Herkunft von Polizist*innen in Wien aufgrund einer vermeintlichen Verkehrsstraftat festgenommen, gewaltsam behandelt und erlitt Verletzungen.³⁵⁷ Dies sind nur einige Beispiele, es gibt weitere Fälle von Gewalt gegen Schwarze Menschen und Menschen afrikanischer Herkunft in Österreich.

Eine stärkere Sensibilisierung in diesem Kontext für anti-rassistische Handlungsoptionen in der Gesellschaft könnte ferner durch die Einbindung u. a. von Widerstandsformen Schwarzer Menschen und Menschen afrikanischer Herkunft in Österreich geleistet werden, die oben genannte Menschenrechtsverletzungen sichtbar und öffentlich machen wollen. Die Historikerin und Journalistin Vanessa Spanbauer befasst sich mit der Bedeutung von jahrzehntelangem Widerstand für Schwarze Menschen in Österreich, welcher sich in verschiedenen Formen äußert.³⁵⁸ Für Schulbuchautor*innen und Lehrkräfte kann es sich durchaus lohnen, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen, um diese Widerstandsperspektiven zu gewährleisten und einzubringen und österreichischen Schüler*innen ein multiperspektivisches Bild auf die Lebensrealitäten Schwarzer

³⁵⁴ Monyk/Schreiner, *Geschichte für alle 4*, 121.

³⁵⁵ Omofuma wurde während seiner Abschiebung von österreichischen Behörden gefesselt und geknebelt, was zu seinem Tod führte. Bereits 1999 fanden dazu Demonstrationen statt und heute wird noch an den Fall erinnert. Ein Jahr Black-Lives-Matter Demos in Wien, in: *Wien Museum/Magazin*, 28.05.2021, <https://magazin.wienmuseum.at/ein-jahr-black-lives-matter-demos-in-wien> (abgerufen am 13.06.2023).

³⁵⁶ Aram, Ghadini, Zum Tod von Seibane Wague: Eine Chronologie inner- und außergerichtlicher Ereignisse, in: *Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien* Nr. 13/2007, 7. Jg. 163-193.

³⁵⁷ *Der Standard*: Fall Bakary J.: Polizisten scheitern mit Wiederaufnahmeantrag (abgerufen am 08.01.2016).

³⁵⁸ Ebenfalls Teil von [AEWTASS](#).

Menschen und Menschen afrikanischer Herkunft in Bezug auf Rassismuserfahrungen in Österreich zu vermitteln.³⁵⁹

Einen wichtigen Beitrag leistet hier das Schulbuch *GO! Geschichte Oberstufe 8*. Im Rahmen des Unterkapitels 3.4 „Österreichische Jugendliche: Keine Mission, keine Vision, keine Revolution“ wird unter dem Punkt 3.4.2 „Junge Österreicherinnen und Österreicher: Herkunft = Identität?“ der Verein *Tiroler Gesellschaft für rassismuskritische Arbeit* vorgestellt. Diesem Thema ist eine Buchseite gewidmet, die ein Interview mit der Mitbegründerin des Vereins, Selda Sevgi, zum Thema Identität enthält.³⁶⁰ Im Interview erwähnt Selda Sevgi kurz, dass Menschen, deren Familien Migrationserfahrung haben, häufig auf genau diese Erfahrung reduziert werden. Außerdem spricht sie explizit rassistische Diskriminierung und Gewalt an und umreißt deren Mechanismen im Alltag:

„Von Letzteren [weniger fraglos zugehörigen Österreicher*innen] wird oft verlangt, dass sie mehr leisten, dass sie sich anpassen und sich nicht beschweren – dabei bekommen sie schwerer einen Job, werden in der Schule strukturell benachteiligt und in den meisten Lebensbereichen auf klischeehafte Vorstellungen von (z. B. kultureller) Identität festgelegt, die ihnen nicht gerecht werden.“³⁶¹

Positiv hervorzuheben ist, dass struktureller Rassismus angesprochen wird und Beispiele, die für die Lernenden lebensnah sind, zur Veranschaulichung herangezogen werden.

Eine Reflexionsfrage zum Interview bezieht sich auf die Migrationsgeschichte der Schüler*innen („Recherchieren Sie in Ihrer Familie bis zu den Großeltern, ob jemand eingewandert oder ausgewandert ist“, ebd.). Die zweite Reflexionsfrage hat das Potential, eine Diskussion über Vorurteile und Zuschreibungen zu eröffnen („Diskutieren Sie, warum Frau Sevgi von anderen nicht als Mensch ‚mit Migrationshintergrund‘ wahrgenommen werden will“, ebd.) und den Begriff „Migrationshintergrund“, der von Selda Sevgi und den Schulbuchautor*innen unter Anführungszeichen gesetzt wurde, kritisch zu reflektieren. El-Mafaalani hält fest, dass der Begriff „Migrationshintergrund“ dafür geeignet ist, einzugrenzen und präzise zu messen, was in der Migrations- und Integrationsforschung von Nutzen sein kann. Geht es allerdings um den Bereich der Diskriminierungs- und Rassismusforschung, schafft es der Begriff nicht, die Heterogenität der Menschen mit Migrationsgeschichte und deren Risiko, diskriminiert zu werden, widerzuspiegeln (z. B.

³⁵⁹ Vanessa Spanbauer, Schwarze Menschen in Österreich in widerständigen Kontexten – ein chronologischer Überblick, in: *Stichproben. Vienna Journal of African Studies* 22/43 (2022), Special Issue „Anti-/Rassismus in Österreich: Perspektiven, Praxen, Positionierungen“, herausgegeben von Miša Krenčeyová und Bea Gomes, 7–31.

³⁶⁰ Melichar et al., *GO! Geschichte Oberstufe 8*, 124.

³⁶¹ Melichar et al., *GO! Geschichte Oberstufe 8*, 124.

aufgrund von unterschiedlichen Merkmalen wie Religion, Hautfarbe, ethnische Zugehörigkeit, Sprache etc.). Wenn minorisierte Gruppen keinen „Migrationshintergrund“ haben, ist dieser als Kategorie für die Analyse von rassistischen Strukturen und Mechanismen wertlos – z. B. für Schwarze Österreicher*innen oder (teilweise) türkeistämmige Menschen der vierten Generation.³⁶²

Dennoch zeigt die detaillierte Analyse, dass die Schulbuchautor*innen von *GO! Geschichte Oberstufe 8* im Vergleich zu der Mehrzahl in dieser Studie untersuchten Schulbüchern sichtlich bemüht sind, zu allen Themenblöcken unterschiedliche Perspektiven einzubringen und verschiedene Personen dazu sprechen zu lassen (s. Expert*inneninterviews). Die Lernenden werden mit vielen Reflexionsfragen dazu angeleitet, Informationen auch kritisch zu reflektieren. Dass Antirassismus im Buch thematisiert und Schwarze Personen in Alltagssituationen bzw. inspirierenden Rollen gezeigt werden, kann positiv hervorgehoben werden. Denn bei der Darstellung von Schwarzen Menschen kommt es in der Mehrzahl der Schulbücher zur Reproduktion von diskriminierenden und stereotypen Auffassungen, wie im folgenden Abschnitt ersichtlich wird.

Insgesamt sollte es Ziel sein, Rassismus als problematische Realität der Gesellschaft und seine verschiedenen Erscheinungsformen wie institutioneller Rassismus, struktureller Rassismus, Alltagsrassismus, und Mikroaggression zu verstehen. Nach dem Lehrplan ist der Überwindung von Vorurteilen, Rassismen und Stereotypen besondere Aufmerksamkeit zu geben, „um eine kritische Identitätsbildung durch Akzeptanz und gegenseitigen Respekt zu fördern.“³⁶³ So dokumentierte der Verein Zivilcourage & Anti-Rassismus-Arbeit (ZARA) im Jahr 2023 1302 Meldungen von Rassismus, die von rassistischer Polizeigewalt bis zu Diskriminierung im Bildungssystem reichen und betont, dass Rassismus nicht nur ein individuelles Problem ist, sondern ein gesellschaftliches, das struktureller Veränderungen bedarf.³⁶⁴

6.2 Die Darstellung Schwarzer Menschen aus kolonialen Quellen

In bildlichen Darstellungen Schwarzer Menschen werden das koloniale Erbe und seine Nachwirkungen bis heute drastisch sichtbar. In vielen Medien in Österreich werden Schwarze Menschen zumeist in starker Betonung ihrer Körperlichkeit dargestellt.³⁶⁵ Diese Darstellung beinhaltet in den häufigsten Fällen Nacktheit,

³⁶² El-Mafaalani Aladin, Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund. In: *Handbuch Diskriminierung*. Springer, Wien, 2016.

³⁶³ Politische Bildung im Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) – Oberstufe, BGBl. II Nr. 219/2016.

³⁶⁴ Zivilcourage & Anti-Rassismus-Arbeit (ZARA), *Rassismus Report 2023 – Analyse zu rassistischen Übergriffen & Strukturen in Österreich*, 2024, https://assets.zara.or.at/media/rassismusreport/ZARA_RassismusReport_2023_DE.pdf (abgerufen am 31.03.2024).

³⁶⁵ Markom/Weinhäupl, *Die anderen im Schulbuch*, 131.

animalisch anmutende Muskeln oder aber dazu im Kontrast stehende ausgemergelte Körper; die Konzentration auf Körperlichkeit geht zumeist mit der Zuschreibung mangelnden Intellekts und Mündigkeit einher.³⁶⁶ Dabei wird eine Dichotomie zu (*weißen*) Europäer*innen hergestellt: Diesen werden dabei die Merkmale ‚intelligent‘ und ‚zerbrechlich‘ zugeschrieben, während Schwarze Menschen mit den Merkmalen ‚einfältig‘ und ‚körperlich stark‘ versehen werden, letzteres in Anlehnung an Eigenschaften, die bekanntermaßen von Arbeitstieren erwartet werden.³⁶⁷

In diesem Abschnitt wird der Fokus auf die bildliche Darstellung Schwarzer Menschen im Schulbuch gelegt. Die vergleichende Analyse der Schulbücher zeigt klar und deutlich, dass Schwarze Menschen im Schulbuch in der Regel erstens in Verbindung mit Kolonialismus und zweitens in vielen Fällen mit nacktem Oberkörper oder ganz unbekleidet dargestellt werden. Um dies zu demonstrieren: So enthält z. B. das Kapitel 5 „Die europäische Expansion – Kolonialismus und Imperialismus“ aus dem Schulbuch *zeitgemäß 5/6 – Geschichte von den Anfängen bis 1918* insgesamt zehn Bilder, auf denen Schwarze Menschen abgebildet sind,³⁶⁸ sechs davon mit nacktem Oberkörper.³⁶⁹ Bei den Bildern handelt es sich um Gemälde, Illustrationen aus Zeitschriften, Fotografien und eine Karikatur. Auf sieben Abbildungen wurden unbekannte Urheber*innen als Quelle genannt³⁷⁰ und die übrigen fünf Bilder stammen von westlichen Personen.³⁷¹

Im Schulbuch *GESCHICHTEprofi 3* finden sich drei Fotografien, auf denen Schwarze Menschen gezeigt werden. Auf dem Foto auf Seite 51 ist eine Gruppe kritisch unterernährter Afrikaner*innen abgebildet; Bildunterschrift: „Herero-Aufstand 1904: Rückkehr aus der Omaheke-Wüste Foto von 1904, Fotograf/-in unbekannt“. Auf Seite 54 finden wir zum Thema Rassismus eine Fotopostkarte, auf der zwei Schwarze Männer zu sehen sind, die im Kontext der „Völkerschauen“ nach Europa gekommen sind; Bildunterschrift: „Fotopostkarte 1907: ‚Carl Hagenbeck’s Tierpark, Stellingen‘. Zwei Männer der Somali-Völkerschau.“ Das letzte Foto auf Seite 122 „zeigt eine versklavte Familie auf einer Baumwollplantage in Savannah/Georgia, 1860“. Somit haben alle Fotografien von Schwarzen Menschen in diesem Schulbuch einen negativen Kontext und verstärken damit vorherrschende Stereotype über Menschen in Afrika. Die vielfältige Geschichte des afrikanischen Kontinents wird auf die Geschichte von Krisen und von translozierten beziehungsweise versklavten Menschen reduziert. Fotografien, die Afrikaner*innen als aktive Akteur*innen ihrer Geschichte zeigen, suchen lesende Schüler*innen hier vergeblich, obwohl es auch im Rahmen der angeschnittenen

³⁶⁶ Markom/Weinhäupl, *Die anderen im Schulbuch*, 129.

³⁶⁷ Natasha A. Kelly, *Rassismus – Strukturelle Probleme brauchen strukturelle Lösungen*, Zürich 2021, 53.

³⁶⁸ Ladinger/Marchart/Kostic/Wiesinger, *zeitgemäß 5/6*, 128, 129, 131, 133, 134, 136, 137, 138.

³⁶⁹ Ladinger/Marchart/Kostic/Wiesinger, *zeitgemäß 5/6*, 128, 133, 134, 136, 138.

³⁷⁰ Ladinger/Marchart/Kostic/Wiesinger, *zeitgemäß 5/6*, 129, 131, 134, 136, 137, 138.

³⁷¹ Ladinger/Marchart/Kostic/Wiesinger, *zeitgemäß 5/6*, 128, 130, 133, 134, 139.

Themen durchaus Möglichkeiten gegeben hätte. Anstatt der Rückkehrer aus der Omaheke-Wüste³⁷² wäre beispielsweise eine Abbildung des bereits genannten Hendrik Witbooi möglich gewesen.



Abb. 6.1. „Herero-Aufstand 1904: Rückkehr aus der Omaheke-Wüste“³⁷³

Obwohl im hier analysierten Schulbuch *GESCHICHTEprofi 3* Schüler*innen dazu angeleitet werden, „[d]as Foto als historische Quelle“ kritisch zu hinterfragen,³⁷⁴ passierte dies bei der Bilderauswahl im Schulbuch selbst zu wenig. Ein wesentlicher Aspekt in der Anleitung zur kritischen Analyse der Fotografien fehlt: Sind die abgebildeten Personen damit einverstanden, dass von ihnen ein Foto gemacht wurde, beziehungsweise, dass sie in der gezeigten Form abgebildet werden? Mit diesen Fragen dürften sich die Autor*innen bei der Auswahl der Fotografien für das Schulbuch nicht auseinandergesetzt haben.

Ähnliche Abbildungen finden sich in *zeitgemäß 5/6*. Dort werden Fotos von Menschen in Not und einem Gewaltopfer gezeigt mit der Bildbeschreibung „Vom Hunger gezeichnete Menschen in ‚Deutsch-Südwestafrika‘ (heutiges Namibia). Foto, unbekannt, ca. 1907“³⁷⁵. Zum einen werden hungrige Menschen in Deutsch-Südwestafrika vorgestellt. Eine Gruppenaufnahme zeigt Frauen und Männer mit nacktem Oberkörper. Der Fotograf oder die Fotografin der Menschen mit hervortretenden Rippen und zerrissener Kleidung ist wieder unbekannt. Es stellt sich die Frage nach ethischen Aspekten der Geschichtsvermittlung

³⁷² Part/Germ/Geiser, *GESCHICHTEprofi 3*, 51.

³⁷³ Part/Germ/Geiser, *GESCHICHTEprofi 3*, 51. Das *AEWTASS*-Autor*innenkollektiv hat sich für die Unkenntlichmachung dieses die Menschenwürde verletzende Bild entschieden.

³⁷⁴ Part/Germ/Geiser, *GESCHICHTEprofi 3*, 116–118.

³⁷⁵ Ladinger/Marchart/Kostic/Wiesinger, *zeitgemäß 5/6*, 134.

durch die menschenunwürdige Darstellung der abgebildeten Personen im Schulbuch, insbesondere zum Thema Armut. Ein weiteres Foto, das auf derselben Seite links unten platziert ist, zeigt einen Mann, der, fast nackt, die Leichenteile seiner getöteten Tochter betrachtet.³⁷⁶ Die Reproduktion unbekannter Quellen ist insofern problematisch, als die ethischen Voraussetzungen des wissenschaftlichen Arbeitens, die die Einwilligung der abgebildeten Personen vorsehen, nicht nachvollziehbar sind und selbst bei gegebener Einwilligung unter dem Druck bestehender Machtverhältnisse das Bild ersetzt werden müsste.³⁷⁷ Außerdem ist das Recht am eigenen Bild urheberrechtlich nach § 3 Urheberrechtsgesetz, BGBl 111/1936 idF BGBl 182/2023 geschützt. Es handelt sich dabei um ein Persönlichkeitsrecht, das darin besteht, dass Bilder von Personen nicht der „Öffentlichkeit zugänglich gemacht oder verbreitet werden dürfen, wenn dadurch berechnigte Interessen des Abgebildeten oder, falls er gestorben ist, ohne die Veröffentlichung gestattet oder angeordnet zu haben, eines nahen Angehörigen verletzt würde“.³⁷⁸ Dies schließt auch Bildunterschriften, Begleittexte und den Gesamtzusammenhang mit ein. Aufgrund der heutigen Rechtslage und der Notwendigkeit, den Schüler*innen ethische wissenschaftliche Praktiken zu vermitteln, wird angeregt, diesen Aspekt bei der Auswahl der Bildbeispiele zu reflektieren. Auch wenn für das historische Bildmaterial aus dem Jahr 1907 kein Einverständnis eingeholt werden muss, zeigt die derzeitige Rechtslage die moralische gesellschaftliche Verantwortung, die bei der Darstellung von Bildern generell berücksichtigt werden soll und bei diesen Abbildungen nicht beachtet wurde.

Ein weiteres Motiv ist ein Foto von zwei Männern aus der Somali-Völkerschau.³⁷⁹ Im Schulbuch dient die Postkarte als ein Beispiel für „Rassismus und Kolonialismus“.³⁸⁰ Im Rahmen dieser Völkerschauen wurden Menschen von außereuropäischen Gesellschaften in den kolonialen Metropolen ‚ausgestellt‘; die ‚Anstellung‘ der zur Schau gestellten Menschen passierte zumeist nicht freiwillig. Neben der problematischen Exotisierung und Erotisierung dieser Menschen in der Ausstellung – es wurden vorzugsweise Menschen mit ‚besonderen‘ physischen Merkmalen gezeigt – wurden diese im Namen der Wissenschaft anthropologisch vermessen. Neben den Vermessungen wurden auch Gipsabdrücke und sogenannte Typenfotografien gemacht; teilweise trotz des Widerstands der Untersuchten.³⁸¹

³⁷⁶ Ladinger/Marchart/Kostic/Wiesinger, *zeitgemäß* 5/6, 134.

³⁷⁷ Birgit Englert/Petra Dannecker, *Praktische und ethische Aspekte der Feldforschung*, In: Birgit Englert/Petra Dannecker (Hg.): *Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung*, Wien 2014, 238.

³⁷⁸ § 78 Urheberrechtsgesetz BGBl 111/1936 idF BGBl 182/2023.

³⁷⁹ Part/Germ/Geiser, *GESCHICHTEprofi* 3, 54.

³⁸⁰ Part/Germ/Geiser, *GESCHICHTEprofi* 3, 54.

³⁸¹ Hilke Thode-Arora, Hagenbeck: Tierpark und Völkerschau, in: Jürgen Zimmerer (Hg.): *Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte*, Frankfurt am Main, 244–256.



Abb. 6.2. “Zwei Männer der Somali-Völkerschau”³⁸²

Die physische Anthropologie machte sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts das Medium der Fotografie zu Nutze, um die außereuropäischen Menschen zu ‚typisieren‘. Um diese Menschen bequem von der kolonialen Metropole aus zu untersuchen, wurden Fotografien im Stil polizeilicher Fahndungsfotos genutzt.³⁸³ Das Motiv der Postkarte zeigt eine dieser ‚Typenfotografien‘ im Stil eines Fahndungsfotos, welches de-individualisierte und namenlose Menschen abbildet und diese in eine administrative Kategorie – ‚Somali‘ – einordnet. Diese Homogenisierung war nicht nur ein taxonomisches Mittel der europäischen ‚Rassen‘lehre, sondern diente auch der Schaffung einer Distanz. Je entfernter von ‚westlichen‘ Erfahrungen eine fotografierte Person wahrgenommen wurde, desto ‚authentischer‘ galt sie.³⁸⁴ Dasselbe gilt auch für die Menschen, die für die Völkerschauen aufgrund ihrer ‚Authentizität‘ ausgewählt und zum Zweck der ‚Typisierung‘ als Repräsentant*innen ihres ‚Stammes‘ fotografiert wurden.³⁸⁵ Versehen mit entsprechenden Bildunterschriften – „Somali“ – wurden die komplexen und vielschichtigen Identitäten von den Kolonisierenden in besser

³⁸² Part/Germ/Geiser, *GESCHICHTEprofi* 3, 54.

³⁸³ Eleanor M. Hight/Gary D. Sampson, Introduction. Photography, “Race”, and post-colonial Theory, in: Eleanor M. Hight/Gary D. Sampson (Hg.): *Colonialist Photography. Imag(in)ing Race and Place*. London, 2002, 1–19, 2; Paul S. Landau, Empires of the Visual: Photography and Colonial Administration in Africa, in: Paul S. Landau, /Deborah D. Kaspin (Hg.): *Images and Empires: Visuality in colonial and postcolonial Africa*. Berkeley, 2002, 141–171, 145.

³⁸⁴ Landau, *Empires of the Visual*, 151–154.

³⁸⁵ Patricia Johnston, Advertising Paradise: Hawai’I in Art, Anthropology, and commercial Photography, in: Hight/Gary D. Sampson (Hg.): *Colonialist Photography. Imag(in)ing Race and Place*. London, 2002, 188–255, 200.

verwaltbare und wissenschaftlich vergleichbare ‚Stämme‘ überlagert³⁸⁶ – ein Beispiel dafür, wie sich koloniale/moderne ‚Wissenschaft‘ und Kolonialismus gegenseitig ergänzten. Aufgrund dieser historischen Kontexte ist eine unkritische Weiterverwendung dieser Form von Fotografie, welche Narrative des ‚Exotismus‘ weiter tradiert, abzulehnen, auch wenn eine kurze Kontextualisierung in Bezug auf Rassismus als ideologische Legitimation des Kolonialismus gegeben ist.³⁸⁷

Kulturalisierende Zuschreibungen manifestieren Stereotype, die ein kolonialistisches Modernitätsprinzip aufrechterhalten.³⁸⁸ Diese Paradigmen und deren kontinentale Zuordnung verstärken Ungleichheit und wiederkehrende Annahmen, die sich ebenso in den Abbildungen widerspiegeln.³⁸⁹ Es entspricht beispielsweise einem kolonial geprägten Menschenbild, dass Afrikaner*innen bzw. Schwarze Menschen im Gegensatz zu *weißen* Personen durchgängig mit manueller Arbeit in Verbindung gebracht und wiederholt auf die Rolle von Feldarbeiter*innen (Seite 39, 66, 103) reduziert werden.³⁹⁰ Ein weiteres Beispiel: In der Zeichnung auf Seite 102 trägt der *weiß* markierte österreichische Mann Schuhe, während die abgebildete, ein Kind auf dem Rücken tragende Frau, vermutlich eine Mutter, und deren zwei weitere Kinder an ihrer Seite, barfüßig dargestellt sind und „afrikanische“ Personen repräsentieren.

Kapitel 5.9 „Die Kolonialreiche des 19. Jahrhunderts“ aus *zeitgemäß 5/6* zeigt die imperialistischen Bestrebungen der unterschiedlichen Kolonialmächte auf und hebt deren Kolonialstile durch rassistische und menschenverachtende Karikaturen von Afrikaner*innen hervor.³⁹¹ Diese durch satirische Bilder von Afrikaner*innen aufzuzeigen und durch die Arbeitsaufgabe, die Vorurteile zu identifizieren, ohne kritisch Stellung zu beziehen,³⁹² verstärkt Rassismen und Stereotype gegenüber Afrikaner*innen, anstatt sie zu überwinden. Zudem kann diese Auseinandersetzung zur Retraumatisierung von Schwarzen Schüler*innen führen. Die weitere Aufgabenstellung, für oder gegen den Kolonialismus Stellung zu beziehen und damit die Vor- und Nachteile einer Unterdrückungsherrschaft, die zur wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen

³⁸⁶ Landau, *Empires of the Visual*, 161.

³⁸⁷ Part/Germ/Geiser, *GESCHICHTEprofi 3*, 54.

³⁸⁸ Marmer/Sow/Ziai, Der ‚versteckte‘ Rassismus, 110-124, und Papa Sow, Zwischen den Zeilen lesen. Der westliche Diskurs über Entwicklungszusammenarbeit und Kooperation mit Afrika, in: Marmer, *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht*, 26-38.

³⁸⁹ Ziai/Aikins/Bendix/Danielzik, Rassismus und Entwicklungszusammenarbeit. Die westliche Sicht auf die Dritte Welt: vom Kolonialismus bis heute, in: Entwicklungspolitischer Ratschlag (Hg.), *Developmental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit*. Berlin, 2013, 22-29.

³⁹⁰ Marion Strasser/Lisa Trawöger, *Neugierig auf ... Geographie. 4* [Schülerband]: Geographie und Wirtschaftskunde für die 4. Klasse, Wien 2017.

³⁹¹ Ladinger/Marchart/Kostic/Wiesinger, *zeitgemäß 5/6*, 133.

³⁹² Ladinger/Marchart/Kostic/Wiesinger, *zeitgemäß 5/6*, 133.

Ausbeutung der Gesellschaften eines Kontinents führte, zu bewerten, unterstützt eine vage Haltung zum Kolonialismus.³⁹³ Den Schüler*innen eine derart problematische Fragestellung zu überlassen, fordert sie aktiv dazu auf, die positiven Seiten eines gewaltvollen Umgangs mit und der institutionalisierten Ausbeutung von Menschen zu suchen und die Gewaltdimension des Kolonialismus abzuschwächen.

Abschließend gilt es festzuhalten, dass Fotografien verschiedene Reaktionen auslösen können, wie z. B. den Ruf nach Frieden, Vergeltung oder einfach nur das Bewusstsein, dass schreckliche Ereignisse geschehen (sind). Sie sind ein verbreitetes Mittel, um Ereignisse festzuhalten.³⁹⁴ Die Kulturkritikerin Susan Sontag kritisiert jedoch das Dasein der Zuschauer*innen als voyeuristisch.³⁹⁵ Das Leid anderer zu betrachten, steht ihrer Ansicht nach nur denjenigen zu, die auch die Macht haben, etwas gegen das Leid zu unternehmen. Wie dieser Abschnitt demonstriert hat, sind es in der Regel Fotos von häufig unbedeckten Schwarzen Menschen im Kontext von Tod und Krieg, bei denen der Fokus auf den Machtlosen liegt, die in den analysierten Schulbüchern am meisten reproduziert werden.

6.3 Schwarze Menschen als passive Akteur*innen ohne Handlungsmacht?

Wie auch in [Kapitel 5.1](#) zu europäischen ‚Entdeckungsfahrten‘ kritisch angemerkt wurde, verabsäumen es viele Darstellungen im Schulbuch, die *wechselseitige* Handlungsmacht, die sich über die Jahrzehnte und Jahrhunderte in Hinblick auf Machtbeziehungen dynamisch wandelte, historisch nachzuzeichnen. An vielen Stellen wäre ein stärkerer Fokus auf Wahrnehmung der Europäer*innen durch und Handlungsmacht von nicht-europäischen Gesellschaften nötig. So zeichnet beispielsweise eine Passage die portugiesische ‚Expansion‘ nach:

„[i]m frühen 15. Jh. begannen die Portugiesen auf das afrikanische Festland überzusetzen und Städte in Nordafrika zu erobern. In vielen See-Expeditionen stießen portugiesische Seefahrer auf der Suche nach Gold, Elfenbein und Sklaven immer weiter nach Süden vor und benannten die für sie wichtigen Gebiete nach ihren Haupthandelswaren: Goldküste, Elfenbeinküste.“³⁹⁶

³⁹³ Ladinger/Marchart/Kostic/Wiesinger, *zeitgemäß* 5/6, 133.

³⁹⁴ Susan Sontag, *Regarding the Pain of others*, New York 2003, 20.

³⁹⁵ Sontag, *Regarding the Pain of others*, 28.

³⁹⁶ Monyk/Schreiner/Brzobohaty/Mann, *Geschichte für alle* 3, 16. Hervorhebungen im Original.

Dabei „entdeckten die Seefahrer“³⁹⁷ nicht, wie im Schulbuch *Geschichte für alle 3 – Modular* beschrieben, Waren wie Gold oder Elfenbein, sondern erwarben dieses von lokalen Gesellschaften.³⁹⁸ Aufgrund der steigenden Nachfrage durch europäische Seefahrer*innen nach versklavten Menschen, machten „[a]rabische und afrikanische Händler [vermehrt] Jagd auf Schwarze.“³⁹⁹ Als Folge dieser Handelskontakte „entstanden an der Westküste Afrikas zahlreiche Niederlassungen, von denen aus die Sklaven nach Amerika verschifft wurden. Damit begann das traurige Kapitel des Menschenhandels entlang der Küste Afrikas.“⁴⁰⁰ Ähnlich verhält sich die Darstellung in *Zeitbilder 3*. Als Folge der Seereisen um den afrikanischen Kontinent, so die Autor*innen von *Zeitbilder 3*, wurden von europäischen Mächten, besonders von Portugal, „Handelsstützpunkte an den Küsten bis nach Indien und bald bis nach Indonesien“⁴⁰¹ errichtet. Welcher Art diese Handelsbeziehungen waren, bleibt jedoch unklar. Vielmehr werden diese Stützpunkte als „die frühen Kolonialgebiete“⁴⁰² dargestellt. Afrikanische Akteur*innen werden in beiden Schulbüchern in dieser Periode nicht genannt und die Autor*innen verabsäumen die Möglichkeit, afrikanische Handlungsmacht hervorzuheben, denn, so argumentieren Historiker*innen wie z. B. David L. Imbua, zu Beginn verliefen diese Begegnungen in der gegenseitigen Wahrnehmung auf politischer Ebene ausgeglichen und europäische Händler mussten sich den Vorgaben lokaler Herrscher beugen.⁴⁰³ Die Handelsstationen dienten Europäer*innen, neben der Versorgung der Schiffe auf dem Weg nach Indien, als ein Ort für den Austausch von Menschen und Waren mit jenen Afrikaner*innen, die die Karawanenrouten ins Innere des Kontinents kontrollierten. Europäische Seefahrer*innen trafen an den afrikanischen Küsten nicht auf ‚unzivilisierte Wilde‘, wie sie aus einer späteren eurozentrischen Perspektive häufig beschrieben wurden, sondern auf unterschiedliche politische Gebilde sowie deren Bewohner*innen und deren Herrscher*innen.

So begegneten die Portugies*innen 1483 in der Kongomündung Untertanen des Manikongo (Herrscher) Nzinga a Nkuwu. In den darauffolgenden Jahren wurden Gesandtschaften zwischen den beiden Reichen ausgetauscht, die lokale Herrscherelite größtenteils christianisiert und Handelsbeziehungen ausgebaut. In diesem Fall beinhaltete dies auch den gewaltsamen Handel mit Menschen, die größtenteils in europäischen Schiffen über den Atlantik verschleppt wurden. Dazu führten die Herrscher*innen im Kongo Kriegszüge in

³⁹⁷ Monyk/Schreiner/Brzobohaty/Mann, *Geschichte für alle 3*, 16.

³⁹⁸ François-Xavier Fauvelle, *The Golden Rhinoceros. Histories of the African Middle Ages*, 2018, 233–239; Roland Oliver/Anthony Atmore, *Medieval Africa 1250–1800*, 2003, 168–179; Schicho, *Das atlantische Zeitalter*.

³⁹⁹ Monyk/Schreiner/Brzobohaty/Mann, *Geschichte für alle 3*, 16.

⁴⁰⁰ Monyk/Schreiner/Brzobohaty/Mann, *Geschichte für alle 3*, 16.

⁴⁰¹ Scheucher/Wald/Ebenhoch, *Zeitbilder 3*, 42.

⁴⁰² Scheucher/Wald/Ebenhoch, *Zeitbilder 3*, 42.

⁴⁰³ David L. Imbua, *Africa and the Atlantic World, 1400–1860*, in: Toyin Falola/Mohammed B. Salau (Hg.), *Africa in global history. A Handbook*, Berlin, 2022, 99–124, 100–104; Schicho, *Das atlantische Zeitalter*, 34–35.

den Grenzgebieten ihres Reiches.⁴⁰⁴ Als der Sohn von Nzinga a Nkuwu namens Nzinga Mbemba an die Macht kam, nannte er sich Afonso I. Im Laufe seiner Regierungszeit nahm der Handel mit versklavten Menschen überhand und Afonso I. konnte die Nachfrage der Europäer*innen nach immer mehr Menschen nicht mehr stillen. Daraufhin arbeiteten die Portugies*innen mit anderen afrikanischen Mittelsmännern zusammen oder nahmen die Menschen selbst gefangen. In einem Brief an den portugiesischen König João III. beschwerte sich Afonso I. über den Raub von Adeligen und Familienmitgliedern, die in die Sklaverei verkauft wurden.⁴⁰⁵ Dieser Brief zeigt nicht nur einen Bruch in den Beziehungen zwischen den beiden Herrschern, sondern auch, wie Afonso I. auf diplomatischem Weg versucht hatte, der ausufernden Jagden nach Menschen Einhalt zu gebieten, auch wenn der moralische Appell an König João III. vorerst vergeblich war.

Im Folgenden wird dargestellt, wie europäische Forschungsreisende, welche durch das Medikament Quinin resilienter gegen die Malaria geworden waren, im 19. Jahrhundert begannen, in das Innere des afrikanischen Kontinents vorzustoßen und auch über die Menschen, die Tier- und Pflanzenwelt berichteten.⁴⁰⁶ Die in der Mehrheit der analysierten Schulbücher anzutreffenden Darstellungen verabsäumen es, österreichischen Schüler*innen zu verdeutlichen, dass die europäischen ‚Forscher*innen‘ nicht allein reisten, sondern sich Karawanen anschlossen oder von bezahlten Ortskundigen, Träger*innen, Soldat*innen, Köch*innen, versklavten Menschen etc. begleitet wurden. Diese Menschen ermöglichten erst „in unterschiedlichen Kontexten das räumliche Vordringen“.⁴⁰⁷ Die europäischen Reisenden betraten also *weder unerforschtes Neuland noch taten sie es allein*. Dennoch ist das romantische, teilweise heroisierende Bild von Reisenden als wagemutige Entdecker*innen bis heute in unserer Gesellschaft präsent „und wird auch in manchen rezenten Publikationen weiter tradiert.“⁴⁰⁸

Ein Beispiel, das hier noch aufgegriffen werden soll, ist die Benennung der „Victoriafälle“ durch David Livingstone.⁴⁰⁹ Auch hier war die Existenz der Wasserfälle den lokalen Gesellschaften bekannt, welche sie als *Mosi-oa-Tunya* bezeichneten.⁴¹⁰ Bei der im Schulbuch thematisierten Suche nach Livingstone durch Henry

⁴⁰⁴ Oliver/Atmore, *Medieval Africa 1250–1800*, 168–172.

⁴⁰⁵ Lutz van Dijk, *Afrika. Geschichte eines bunten Kontinents. Neu erzählt mit afrikanischen Stimmen*, Wuppertal, 2015, 93–98; Schicho, *Das atlantische Zeitalter*, 34.

⁴⁰⁶ Scheucher/Wald/Ebenhoch, *Zeitbilder* 3, 42.

⁴⁰⁷ Sonja Malzner/Anne D. Peiter, Einleitung, in: Sonja Malzner/Anne D. Peiter (Hg.), *Der Träger. Zu einer ‚tragenden‘ Figur der Kolonialgeschichte*, Bielefeld, 2018, 12–29, 12.

⁴⁰⁸ Barbara Plankensteiner, *Der Mythos des heroischen Entdeckers*, 2001, 276; Volker Matthies, *Im Schatten der Entdecker. Indigene Begleiter europäischer Forschungsreisender*, Berlin, 2018, 19–23.

⁴⁰⁹ Monyk/Schreiner/Brzobohaty/Mann, *Geschichte für alle* 3, 19.

⁴¹⁰ Matthies, *Im Schatten der Entdecker*, 13.

Morton Stanley⁴¹¹ hätte beispielsweise auf den Karawanenführer Sidi Mubarak Bombay (ca. 1820–1865) verwiesen werden können, der in jungen Jahren von Swahili-Händlern versklavt und nach Indien verkauft wurde. Nach dem Tod seines ‚Besitzers‘ kehrte er als freier Mann auf den afrikanischen Kontinent zurück, wo er John Hanning Speke kennenlernte, mit dem er sich auf die Suche nach der Quelle des Nils begab. Zwischen 1856 und 1876 nahm Bombay an Expeditionen von John Hanning Speke, Richard Francis Burton und Henry Morton Stanley teil. Er war auch Teil jener Expedition unter Verney Lovett Cameron, welche von 1873 bis 1875 den afrikanischen Kontinent von Ost nach West durchquerte. Für seine Rolle bei der ‚Erforschung‘ des Kontinents erhielt er von der *Royal Geographical Society of London* eine Silbermedaille sowie eine Pension.⁴¹²

Auf bildlicher Ebene fehlt in einigen der analysierten Schulbücher ein Gegenpol zu den Abbildungen zum Thema Kolonialismus. Diese zeigen in der Regel *weiße* Menschen als historisch handelnde Akteur*innen, während die Afrikaner*innen als nicht näher genannte, zumeist halbnackte, Begleiter*innen im Hintergrund (Abb. 1), als Gefangene (Abb. 2) oder Ausgebeutete (Abb. 3) dargestellt werden.⁴¹³ Zudem dient der Schwarze Körper in der Karikatur (Abb. 3) nur als Projektion für eine europäische Kritik an der Ausbeutung der Menschen im Kongo seitens Leopold II. Hier wird das bereits beschriebene Problem der *single story* deutlich. Afrikaner*innen werden ausschließlich im Kontext von Rassismus, Kolonialismus und Sklaverei dargestellt. Es handelt sich dabei durchgehend um anonyme Menschen, die, auch wenn sie fiktiv sind, auf ihre Körper beziehungsweise Hautfarbe reduziert oder als machtlos, weil in Ketten gelegt, dargestellt werden.⁴¹⁴

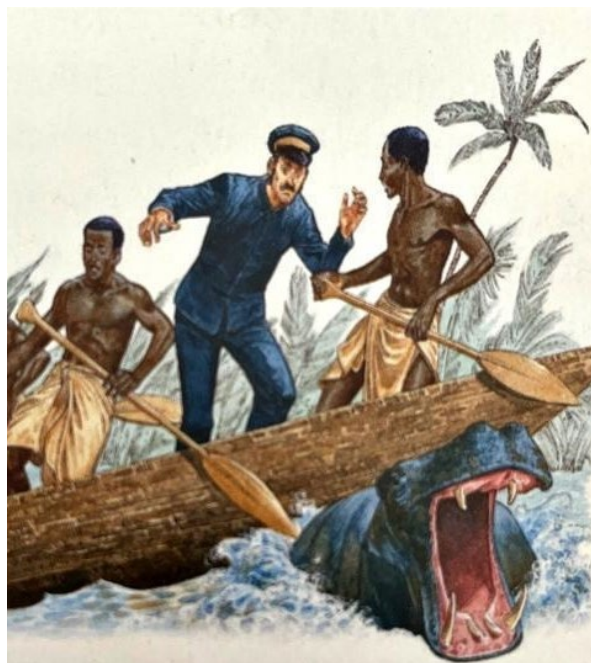


Abb. 6.3. „Livingstone in Afrika“⁴¹⁵



Abb. 6.4. „Ku-Klux-Klan“⁴¹⁶

⁴¹¹ Monyk/Schreiner/Brzobohaty/Mann, *Geschichte für alle 3*, 19.

⁴¹² Matthies, *Im Schatten der Entdecker*, 147–154.

⁴¹³ Abgesehen von einer Darstellung eines Schwarzen Sklavenhändlers (Monyk/Schreiner/Brzobohaty/Mann, *Geschichte für alle 3*, 16).

⁴¹⁴ Elina Marmer, „Man denkt, man kann sich alles erlauben, weil sie Schwarz sind“ – Schüler_innen afrikanischer Herkunft über Rassismus in ihren Schulbüchern, in: Karim Fereidooni/Meral El (Hg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, Wiesbaden 2017 (Research), 557–585, 559.

⁴¹⁵ Monyk/Schreiner/Brzobohaty/Mann, *Geschichte für alle 3*, 2018, 19.

⁴¹⁶ Monyk/Schreiner/Brzobohaty/Mann, *Geschichte für alle 3*, 2018, 24.



Abb. 6.5. „König Leopold II. als Schlange umschlingt einen Gummisammler“⁴¹⁷

Eine Analyse aller Bilder und Illustrationen im Modul „Ausbeutung und Menschenrechte“ des Buchs *Go! Geschichte 2* verdeutlicht, dass alle Schwarzen Menschen als passiv und ausgebeutet dargestellt werden.⁴¹⁸ Der Ursprung bedeutender Transformationen im Feld der Menschenrechte wird mit den USA und Frankreich assoziiert.⁴¹⁹ Da Schwarze Menschen ausschließlich mit Opferrollen assoziiert werden, wird ihnen auch indirekt Handlungsmacht (*agency*) im Kampf gegen Ausbeutung und Armut abgesprochen. So sind im Segment „Wissen kompakt“ die „Menschen“, „mutige[n] Männer und Frauen“, die sich in den USA, Frankreich und im Rahmen der Vereinten Nationen für Menschenrechte eingesetzt haben, implizit *weiß*.⁴²⁰ Während Menschen, die im Rahmen des transatlantischen Handels versklavt wurden, keine Stimme gegeben

⁴¹⁷ Monyk/Schreiner/Brzobohaty/Mann, *Geschichte für alle 3*, 25.

⁴¹⁸ Plattner/Rauchegger-Fischer/Scharinger, *Go! Geschichte 2*, 122, 123.

⁴¹⁹ Plattner/Rauchegger-Fischer/Scharinger, *Go! Geschichte 2*, 115.

⁴²⁰ Plattner/Rauchegger-Fischer/Scharinger, *Go! Geschichte 2*, 117. Siehe auch Antje Hornscheidt/Stefan Göttel, Manifestationen von Rassismus in Texten ohne rassistische Begrifflichkeiten. Ein Instrumentarium zum kritischen Lesen von Texten und eine exemplarische Textanalyse, in: Arndt/Hornscheidt, *Afrika und die deutsche Sprache*, 2018, 224-251.

wird,⁴²¹ geht das Modul basierend auf den Lebenserinnerungen des Johann Michael Kühn auf das Leben einer *weißen* versklavten Person ein.⁴²²

Wie in [Kapitel 5.3](#) aufgezeigt, wurde es besonders in der historischen Rekonstruktion des Handels mit versklavten Menschen in einigen der analysierten Schulbücher verabsäumt, afrikanische Akteur*innen als handelnde Personen sichtbar zu machen. Eine passive Darstellung von Schwarzen Menschen könnte beispielsweise gelöst werden, indem auch auf die Lebensgeschichten Schwarzer Menschen, wie etwa Olaudah Equiano, eingegangen wird. Equiano wurde Mitte des 18. Jahrhunderts nach Virginia verschleppt und versklavt; er konnte seine Unabhängigkeit erkaufen und ließ sich in England nieder, wo er ein wichtiger Abolitionist war.⁴²³ Weiters könnte allgemein stärker auf Widerstand eingegangen werden, beispielsweise auf das Schiff *Amistad* – hier konnten 53 entführte und verschleppte Menschen die Kontrolle über ein Schiff, das sie in die Karibik bringen sollte, erringen.⁴²⁴ Auch die Geschichte der Revolution von versklavten Menschen in Haiti, welche zur Unabhängigkeit der Kolonie führte, würde sich hier anbieten (diese könnte auch mit der französischen Revolution in Verbindung gesetzt werden, die ebenfalls kurz im Kapitel angesprochen wird).⁴²⁵

Einen wichtigen Beitrag zur Reflexion etablierter Narrative zu Kolonialismus, dem Dritten Reich und dem Zweiten Weltkrieg ist die Hervorhebung der Kampfeinsätze afrikanischer Soldat*innen aufseiten der alliierten Truppen, vor allem Frankreich. In *MEHRfach Geschichte 4* wird darauf hingewiesen, dass Soldat*innen aus ehemaligen afrikanischen Kolonien, in dem Fall aus der „französischen Kolonie Kamerun“⁴²⁶ für Frankreich gegen „Hitler-Deutschland“⁴²⁷ auf „europäischen Kriegsschauplätzen“⁴²⁸ für die ehemaligen Kolonialmächte

⁴²¹ Einzig in Aufgabe 1 auf Seite 122 ist ein Perspektivenwechsel angedacht, hierfür wird jedoch kein entsprechendes Material zur Verfügung gestellt. Ein Holzschnitt einer „Sklavenauktion“ soll als Bildquelle analysiert werden. „Stelle Vermutungen an, wie der Holzschnitt aussehen würde, wenn ihn ein Sklave oder eine Sklavin produziert hätte.“ In zwei weiteren Übungen auf Seite 122 wird implizit angeregt einen *weißen* Blick zu reproduzieren: Schüler*innen sollen sich in eine/n „englischen Zeitungslese[r] oder ein[e] englische Zeitungsleserin“ hineinversetzen, und sich vorstellen sie seien „als Reporter/Reporterinnen bei einer Sklavenauktion“. Plattner/Rauchegger-Fischer/Scharinger, *Go! Geschichte 2*, 2021, 122.

⁴²² Siehe: „14 Jahre als „weißer Sklave“ in Algier“, in: Plattner/Rauchegger-Fischer/Scharinger, *Go! Geschichte 2*, 121.

⁴²³ Olaudah Equiano, *The Interesting Narrative of The Life of Olaudah Equiano or Gustavus Vassa, the Africa. Written by Himself*, London 1789.

⁴²⁴ National Archives, The Amistad Case, <https://www.archives.gov/education/lessons/amistad#background> (abgerufen am 28.03.2024).

⁴²⁵ Siehe beispielsweise Michel-Rolph Trouillot zu einem kritischen Zugang zur Geschichtsschreibung zur Revolution in Haiti. Michel-Rolph Trouillot, *Silencing the Past. Power and the Production of History*, Boston 1995.

⁴²⁶ Graf/Halbartschlager/Vogel-Waldhütter, *MEHRfach Geschichte 4*, 42.

⁴²⁷ Graf/Halbartschlager/Vogel-Waldhütter, *MEHRfach Geschichte 4*, 42.

⁴²⁸ Graf/Halbartschlager/Vogel-Waldhütter, *MEHRfach Geschichte 4*, 42.

kämpften. Dies demonstriert, dass Hunderttausende afrikanische Soldat*innen gegen die menschenfeindliche Ideologie des Nationalsozialismus, trotz ihres Status als unterdrückte Menschen, in den Kolonien ankämpften und für diesen Einsatz mit dem Leben bezahlten.

Drei weitere Beispiele afrikanischer Soldaten im Zweiten Weltkrieg ließen sich hier prominent anführen. Addi Bâ Mamadou (1913-1943) war in der Résistance aktiv und wurde nach seiner Verhaftung von den Nazis erschossen.⁴²⁹ Der Hauptmann Charles N'Tchoréré (1896-1940) aus Gabun wurde ebenfalls von Soldaten der Wehrmacht erschossen.⁴³⁰ Der senegalesische Soldat, Oberst Claude Mademba Sy, erhielt die „Légion d'Honneur“ von General Charles de Gaulle, später französischer Präsident. Sy entstammte einer Familie von ehemaligen französischen Kolonialsoldaten: Schon im 19. Jahrhundert standen sein Großonkel und später sein Onkel im Dienste Frankreichs. Sy wurde in Versailles (bei Paris) geboren, wo sein Vater Abdel Kader Sy (ein Veteran des Ersten Weltkrieges und Bataillonskommandeur der Kolonialarmee) einen Ausbildungslehrgang absolvierte. Sy war u. a. an der Landung in der Normandie beteiligt (1. Aug. 1944), an der Befreiung von Paris von den Nationalsozialist*innen (25. Aug. 1944) sowie der Einnahme von Berchtesgaden im Mai 1945. Er war danach als Leutnant in Frankreichs Kolonialkriegen in Indochina und Algerien aktiv. In den 1980er-Jahren war er Botschafter in Österreich.⁴³¹

Es ist positiv zu vermerken, dass die Schulbuchautor*innen mit der Nennung der afrikanischen Soldat*innen eine oft übersehene Dimension der komplexen Verwobenheit von Kolonialgeschichte und Zweitem Weltkrieg berücksichtigen. Die Autorin Charlotte Wiedemann merkt hierzu an, dass die in der Historiografie zum Zweiten Weltkrieg häufige Ausblendung des Beitrags Schwarzer Soldat*innen Teil der eurozentrischen Geschichtserzählung sei. Wiedemann spricht von „vergessenen Befreier[n]“.⁴³² Die Autorin betont: „dieser Teil der Welt bezahlte dafür mit einem bis heute kaum anerkannten und wenig gesehenen Leid.“⁴³³ Des Weiteren führt sie dazu an, dass diese Art der Geschichtsschreibung ausblendet, „wie gewaltig der Kolonialismus jene Epoche noch geprägt hat.“⁴³⁴ Denn: „Gleichwohl sehen wir auf den geläufigen Darstellungen vom Kriegsende in der Regel nur Weiße, als hätten nur sie zum Ende nationalsozialistischer Herrschaft beigetragen.“⁴³⁵

⁴²⁹ Étienne Guillermond, *Addi Bâ: Résistant der Vogesen*, Duboiris, Paris, 2013.

⁴³⁰ Louis Bigmann, *Le Capitaine Charles N'Tchoréré*, Nouvelles Editions Africaines, Abidjan, 1983.

⁴³¹ E-Mail-Korrespondenz mit Lamine Sarr, 24. August 2024.

⁴³² Charlotte Wiedemann, *Den Schmerz der anderen begreifen, Holocaust und Weltgedächtnis*, Propyläen-Verlag Berlin, 2022, 15.

⁴³³ Wiedemann, *Den Schmerz der anderen begreifen, Holocaust und Weltgedächtnis*, 16.

⁴³⁴ Wiedemann, *Den Schmerz der anderen begreifen, Holocaust und Weltgedächtnis*, 17.

⁴³⁵ Wiedemann, *Den Schmerz der anderen begreifen, Holocaust und Weltgedächtnis*, 18.

7 Afropessimismus? Der afrikanische Kontinent als diskursiv von Kriegen, Krankheiten, Katastrophen geplagter homogener dargestellter Raum

Wie das Zitat von Wainaina zu Beginn dieser Studie aufgezeigt hat, wird der afrikanische Kontinent häufig entlang bekannter Stereotype dargestellt. Wenn afrikanische Regionen im Schulbuch nur noch als entwicklungsbedürftige Räume zur Blaupause für Krankheiten, Krisenszenarien, Kriege und Katastrophen dienen, wirkt sich diese afropessimistische Monoperspektive auf die Wahrnehmung von Schüler*innen insgesamt negativ aus.⁴³⁶ Der Begriff ‚Afropessimismus‘ verweist auf eine narrative Struktur, die den Kontinent und seine Bewohner*innen in einer Position der ‚Unfähigkeit‘ verortet, während *weiße* ‚Handlungsfähigkeit‘ hervorgehoben wird. Diese Darstellung wird oft durch Medienberichterstattung verstärkt, die ‚Afrika‘ als ‚defizitär‘ beschreibt und auf Probleme sowie eine angebliche ‚Unveränderlichkeit‘ der Zustände fokussiert. Solche Perspektiven führen dazu, dass Armut und andere gesellschaftliche Probleme fast ausschließlich mit diesem Kontinent in Verbindung gebracht werden, was eine differenzierte Betrachtung der vielschichtigen Ursachen und Bedingungen vermissen lässt. In Schulbüchern findet diese eindimensionale Sichtweise Verwendung, wenn afrikanische Länder vorrangig im Kontext von Armut, Krankheiten und Konflikten thematisiert werden. Diese Reduzierung auf negative Aspekte ignoriert die Erfolge und positiven Veränderungen auf dem gesamten Kontinent. Zudem werden die Vielfalt und Differenzierung innerhalb ‚Afrikas‘ sowie die Existenz globaler Diasporagemeinschaften häufig ausgeblendet.

Wie Beispiele aus mehreren, vom *AEW-TASS*-Autor*innenkollektiv analysierten, österreichischen Schulbüchern aufzeigen, ist diese Problematik weit verbreitet. Die Autor*innen im Schulbuch *Geospots 7/8* z. B. berichten allgemein von einem „krisengeschüttelte[n] Kontinent“ sowie der „oft unterernährte[n] oder hungernde[n] Bevölkerung“. ⁴³⁷ Durch die negativen Bilder besteht die Gefahr, dass die Schüler*innen den gesamten afrikanischen Kontinent v. a. mit Krisen (Armut, Krieg, Konflikte, Fragilität) assoziieren. Auch im Geographiebuch *Genial! Duo 4* wird dieses Narrativ deutlich. Die Rolle und der Einfluss des gesamten afrikanischen Kontinents in globalen wirtschaftlichen Systemen wird überwiegend auf Landwirtschaft und Subsistenzwirtschaft reduziert, Not und die Opferrolle sind Leitmotive dieser Darstellung. In den weiteren Unterkapiteln zu prekären Arbeitsbedingungen, Bevölkerungswachstum, Hunger, Flucht, Verschuldung und ‚Entwicklung‘ wird dies ebenfalls deutlich. ⁴³⁸ Alle Themen weisen überwiegend Beispiele aus afrikanischen Ländern auf. Es werden im Zusammenhang mit afrikanischen Staaten kaum wirtschaftliche Leistungen, Erfolge und Fortschritte thematisiert. Die Quellen, sofern sie angegeben werden, sind ähnlichen Ursprungs

⁴³⁶ Marmer/Sow/Ziai, Der ‚versteckte‘ Rassismus, 123.

⁴³⁷ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots 7/8*, 167, 174.

⁴³⁸ Helmut Wohlschlägl et al., *Durchblick 4 kompetent*, 106f, 112ff, 117, 119, 124f, 126ff.

wie oben beschrieben. Damit wird auch eine ausschließlich *weiße* Perspektive gestärkt, die die pessimistische Zukunft eines ganzen Kontinents fortschreibt.

An dieser Stelle sollte angemerkt werden, dass die Existenz von Krisen auf dem afrikanischen Kontinent nicht verneint werden sollte. Vielmehr wird dafür plädiert, eine rein defizitäre Darstellung zu vermeiden, sowie bei der Benennung von Krisen die Umstände und historischen Verhältnisse – insbesondere die Verwicklung Europas – mehr zu kontextualisieren. Besonders wichtig ist es diesbezüglich, die Auswirkungen des Kolonialismus sowie generell die Rolle externer Faktoren von der kolonialen Phase über die unmittelbare postkoloniale Phase während des Kalten Kriegs bis hin zur Gegenwart in größerer Tiefe zu erläutern.⁴³⁹ Zudem ist es für das Selbstwertgefühl Schwarzer Schüler*innen in Österreichs Schulen von entscheidender Bedeutung, dass Menschen mit afrikanischem Erbe, ob am afrikanischen Kontinent oder außerhalb, facettenreich und nicht entlang tradierter Stereotype wie halbnackt, barfuß, hungernd und in ausschließlich ländlichen Regionen und in manuellen Tätigkeiten abgebildet werden. Einige der analysierten Schulbücher bieten hier bereits Positivbeispiele an. So werden Schwarze Personen in *unterwegs 2* in einer gesellschaftlich anerkannten beruflichen Tätigkeit dargestellt: eine Schwarze, weiblich gelesene Person als Ärztin⁴⁴⁰, sowie eine Schwarze, männliche Person im Zuge eines Ärzt*innenkongresses.⁴⁴¹ Auch Schwarz gelesene Kinder befinden sich nicht (ausschließlich) in einer von Armut betroffenen Darstellung wieder, was positiv zu würdigen ist.⁴⁴²

7.1 Die Darstellung Schwarzer Kinder – von Kindersoldat*innen und hungernden Kindern

Im fünften Kapitel des Geographiebuches *Abenteuer GW4* namens „Der arme Teil der Welt“ werden im Unterkapitel „Kinder in der Dritten Welt“ Bilder präsentiert, die die Themen Krieg und Flucht aufgreifen und in Beziehung zum afrikanischen Kontinent und seiner jüngeren Bevölkerung gesetzt werden. Die Abbildung im Buch zeigt einen Kindersoldat und Flüchtlingskinder.⁴⁴³

⁴³⁹ Den Autoren von *Geospots* ist dies beispielsweise in einem Abschnitt des Kapitels 8.10 („Neue Wege der Entwicklungszusammenarbeit“) gelungen, das sich sowohl mit endogenen als auch exogenen Ursachen für „Unterentwicklung“ befasst.

⁴⁴⁰ Fridrich/Kulhanek-Wehlend/Chreiska-Höbinger/Sonnleitner/Steinhart, *unterwegs 2*, 49.

⁴⁴¹ Fridrich/Kulhanek-Wehlend/Chreiska-Höbinger/Sonnleitner/Steinhart, *unterwegs 2*, 57.

⁴⁴² Fridrich/Kulhanek-Wehlend/Chreiska-Höbinger/Sonnleitner/Steinhart, *unterwegs 2*, 75.

⁴⁴³ Grath/Kowarz/Malcik/Sonnenberg, *Abenteuer GW4*, 88.

Welches Schicksal müssen Kinder als Flüchtlinge in armen Regionen erleiden?

A3 Überlege in deinem Heft:
Wieso ist es gerade in Staaten der Dritten Welt sehr schwierig, Menschen, die vor Katastrophen oder Krieg fliehen, Hilfe zukommen zu lassen?

Abb. 88.1: Kinder und Jugendliche im Flüchtlingslager



Aus einem Zeitungsartikel: „Viele somalische Flüchtlingskinder sterben nach UN-Angaben innerhalb von 24 Stunden nach ihrer Ankunft in Auffanglagern im benachbarten Kenia an Hunger und Erschöpfung. Allein im Daadaab-Flüchtlingslager in Kenia trafen bis zu 1400 Menschen am Tag ein. Nach UNHCR-Schätzungen leben derzeit mehr als 750000 somalische Flüchtlinge in der Region. Weitere 1,46 Millionen Menschen befinden sich innerhalb des Landes auf der Flucht.“

Abb. 88.2: Kindersoldat in Afrika



Wieso wird das Leben mancher Kinder in armen Ländern extrem von Gewalt geprägt?



Aus einem Zeitungsartikel: „Nestor war 13, als er von einer Rebellengruppe des kongolesischen Bürgerkriegs gefangen genommen und gezwungen wurde, sich an ihrem Kampf zu beteiligen. Sie schliefen in den Wäldern, wurden im Kampf ausgebildet, und unternahmen zahlreiche Überfälle auf Militärstationen oder Siedlungen. Sein Auftrag war zu töten, und wenn er nicht selbst getötet werden wollte, dann musste er dies tun.“

A4

Überlege in deinem Heft, welche Folge es oft haben wird, wenn ganz junge Menschen lange Zeit mit extremer Gewalt konfrontiert werden. Wie wird ihre Entwicklung verlaufen?

Abb. 7.1. „Welches Schicksal müssen Kinder als Flüchtlinge in armen Regionen erleiden?“⁴⁴⁴

Die Bildunterschrift jenes Fotos lautet „Kindersoldat in Afrika“. Den Seitenabschnitt einleitend wird den Leser*innen folgende Frage gestellt: „Welches Schicksal müssen Kinder als Flüchtlinge in armen Regionen erleiden?“ Auf Höhe des Fotos steht eine weitere Frage geschrieben: „Wieso wird das Leben mancher Kinder in armen Ländern extrem von Gewalt geprägt?“ Im dazugehörigen Textausschnitt wird erklärt:

Aus einem Zeitungsartikel: „Nestor war 13, als er von einer Rebellengruppe des kongolesischen Bürgerkriegs gefangen genommen und gezwungen wurde, sich an ihrem Kampf zu beteiligen (sic!). Sie schliefen in den Wäldern, wurden im Kampf ausgebildet, und unternahmen zahlreiche

⁴⁴⁴ Grath/Kowarz/Malcik/Sonnenberg, *Abenteuer GW4*, 88.

Überfälle auf Militärstationen oder Siedlungen. Sein Auftrag war zu töten, und wenn er nicht selbst getötet werden wollte, dann musste er dies tun.“⁴⁴⁵

Seite 88 behandelt die Themen Krieg, Gewalt und Flucht und verknüpft diese eindeutig mit dem afrikanischen Kontinent – sowohl innerhalb des Textes als auch in der Bildsprache. Ein Kind wird gezwungen, ein Kriegerkämpfer zu werden und Menschen zu töten. Das Foto zeigt einen Jungen mit Waffe, der im Rahmen des dazugehörigen Textabschnittes selbst nicht zu Wort kommt. Die Situation wirkt bedrohlich und ausweglos. Auf dem analysierten Seitenabschnitt werden mehrere negative Assoziationen zum afrikanischen Kontinent hervorgerufen bzw. namentlich genannt: Armut / Not, Gewalt, Krieg / Flucht, Angst, Gefahr / Bedrohung, Tod. Das erwähnte Foto zeigt laut Bildunterschrift einen „Kindersoldat in Afrika“, dadurch wird der Eindruck erweckt, dass dieser Kindersoldat „überall in Afrika“ zuhause sein könnte – es erfolgt keine weitere geografische Verortung.

Im Textabschnitt wird dann erklärt, dass das Kind kongolesischer Herkunft ist, diese Behauptung ist aber nicht richtig. Die Autoren haben hier einen Textausschnitt mit einem falschen Bild verknüpft. Ein Artikel der Deutschen Welle⁴⁴⁶ schreibt über den Hintergrund des Textes und lässt vermuten, dass die Informationen ungefähr aus dem Jahr 2000 stammen. Zum Zeitpunkt der ersten Auflage war diese Erzählung somit rund 13 Jahre alt, bei der korrigierten Neuauflage 19 Jahre. Die Situation in der Demokratischen Republik Kongo hat sich seither geändert: Der zweite Kongokrieg, auf den hier im Text vermutlich Bezug genommen wird, endete 2003 vorläufig. Es folgten nach Pausen Konflikte unterschiedlicher Ausprägungen, mit verschiedenen Verläufen.⁴⁴⁷ All das findet auf dem analysierten Seitenabschnitt keinen Platz. Das Bild selbst stammt nicht aus dem erwähnten Bürger*innenkrieg, sondern laut dem *International Committee of the Red Cross* von einem Jungen aus Sierra Leone aus dem Jahr 1998.⁴⁴⁸ Ebenso passt das zweite Foto auf Seite 88 nicht mit dem nebenstehenden Textabschnitt zusammen (siehe Abb. 1).⁴⁴⁹

⁴⁴⁵ Grath/Kowarz/Malcik/Sonnenberg, *Abenteuer GW4*, 88.

⁴⁴⁶ Philipp von Bremen, Das Leben eines Kindersoldaten in Kongo, in: *Deutsche Welle*, 15.9.2019, <https://www.dw.com/de/das-leben-eines-kindersoldaten-im-kongo/a-4693022> (abgerufen am 26.06.2023).

⁴⁴⁷ Konstantin Witschel, *Netzwerkstrukturen in modernen Bürgerkriegen. Der Fall der Demokratischen Republik Kongo*, Wiesbaden 2018, 19ff.

⁴⁴⁸ Exploring Humanitarian Law, Exploration 2a: Limiting the Devastation of War, <https://www.icrc.org/en/doc/what-we-do/building-respect-ihl/education-outreach/ehl/ehl-other-language-versions/ehl-english-photo-collage-module2.pdf> (abgerufen am 26.06.2023).

⁴⁴⁹ Der Text handelt von somalischen Flüchtlingskindern, auf dem Bild sind aber keine somalischen Kinder zu sehen.

Warum entschieden wurde, Fotos mit Texten zu verknüpfen, die nicht zusammenpassen, ist unklar. Diese Praktik ist aus wissenschaftlich-ethischen Gründen problematisch und auch deshalb bedenklich, weil sie die Leser*innen auf eine falsche Fährte lockt. Fehlende bzw. falsche Lokalisierungen führen zu Homogenisierungen: Kindersoldaten, Gefahr und Krieg werden mit dem afrikanischen Kontinent als Ganzes verbunden und als allgegenwärtig wahrgenommen. Dass diese Assoziationen häufig Teil der Afrikabilder in österreichischen Schulbüchern sind, wurde bereits mehrfach belegt, u. a. in Analysen von Markom/Weinhäupl⁴⁵⁰, Lintner⁴⁵¹, Steinbauer⁴⁵², und Ziermann-Österreicher⁴⁵³.

Das Geschichtslehrbuch *Genial! Duo 2* bedient sich desselben Bildes. Die Abbildung 2 „Kindersoldat in Sierra Leone“ im Kapitel 5 „Ausbeutung und Menschenrechte – ein Längsschnitt“ des Schulbuchs *Genial! Duo 2* zeigt einen Jungen, der eine Waffe hält und mit ernstem Blick in die Kamera sieht, im Hintergrund scheint Müll zu liegen. In der Bildbeschreibung findet zwar eine geografische Einordnung statt (Sierra Leone), eine Jahreszahl wird aber nicht angegeben. Interessanterweise wird in den anderen beiden Beispielen entweder eine genauere geografische Ortsangabe (die Stadt Jakarta in Indonesien) oder eine genauere zeitbezogene Einordnung vorgenommen (Irak, 2003).

⁴⁵⁰ Markom/Weinhäupl, *Die Anderen im Schulbuch*, 161ff.

⁴⁵¹ Peter Lintner, Das Afrikabild in gegenwärtigen österreichischen Geographieschulbüchern. Eine ideologiekritische Analyse der Unterrichtswerke der HS und der AHS-Unterstufe des Schuljahres 2007/2008, Wien 2012, 149ff.

⁴⁵² Steinbauer, Das Afrikabild in österreichischen GW-Schulbüchern, 91ff.

⁴⁵³ Ziermann-Österreicher, Die Darstellung „afrikanischer“ Geschichte, 35, 70, 77f.

1. Lies den Auszug aus der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Betrachte die Fotos. Überlege, ob die Szenen auf den Bildern mit den Menschenrechten vereinbar sind bzw. ob und gegen welche Menschenrechte sie verstoßen.



Abb. 7.2. „Kindersoldat in Sierra Leone“⁴⁵⁴

Wie oben erwähnt, stammt laut einer Infobroschüre des kanadischen Roten Kreuzes (*Canadian Red Cross*, CRC) das Bild vom italienischen UNICEF-Fotografen Giacomo Pirozzi. Das Bild wird in der Broschüre folgendermaßen beschrieben: „A 12-year old member of government-allied Kamajor (Civil Defence Force), Sierra Leone, 1998“.⁴⁵⁵ Im Gegensatz zum oben dargestellten Buch *Abenteuer GW4* ist es als positiv zu erwähnen, dass die Schulbuchautor*innen von *Genial! Duo 2* das Bild geografisch korrekt eingeordnet haben – ein Umstand, der in Bezug auf den afrikanischen Kontinent noch immer keine Selbstverständlichkeit darstellt.⁴⁵⁶

Doch weitere Kontextualisierungen werden – trotz verfügbarer Informationen – von Seiten der Schulbuchautor*innen nicht angeboten. Für welchen Konflikt wurde der Junge rekrutiert, wie entstand dieser Konflikt und wie ist er verlaufen? Nach Angaben der CRC-Broschüre ist das Bild zudem 25 Jahre alt, der auf dem Bild dargestellte Junge müsste mittlerweile sein 38. Lebensjahr erreicht haben. Dies eröffnet Fragen nach

⁴⁵⁴ Mychalewicz/Spies/Sutner, *Genial! Duo 2*, 72 [2. Korr. Auflage 2019].

⁴⁵⁵ Red Cross, *Humanitarian Education Curriculum Guidebook. Lessons and Ressources for Teachers and Students*. 2022, 49.

⁴⁵⁶ Elina Marmar, Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern, in: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36 (2013) 2, 25-31 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-106216 - DOI: 10.25656/01:1062.

weiteren Kontextualisierungen: Was ist in den letzten 25 Jahren in Sierra Leone passiert? Wie geht es dem Mann heute? Diese Antwort bleiben die Schulbuchautor*innen den Leser*innen schuldig. Durch die recherchierten Informationen ist anzunehmen, dass das Bild im Kontext des Bürger*innenkriegs in Sierra Leone entstand, der 1991 begann und 2002 sein offizielles Ende nahm – auch hier handelt es sich um einen Zeitraum, der über 20 Jahre zurückliegt. In Sierra Leone haben seither Friedensverhandlungen, Verurteilungen und Versuche des Aufbaus einer „Wahrheits- und Versöhnungskommission“ stattgefunden.⁴⁵⁷ In Bezug auf menschenrechtsbezogene Fragen hätten die Schulbuchautor*innen Sierra Leone auch als Beispiel heranziehen können, um darzustellen, wie die Wahrung von Menschenrechten in einem afrikanischen Land institutionell bearbeitet wird. Sierra Leone und seine Bevölkerung werden im Schulbuch ausschließlich mit Bildern von Kindersoldat*innen in Verbindung gebracht. Diese Darstellung reiht sich in afropessimistische Narrative/Abbildungen von afrikanischen Ländern in österreichischen Schulbüchern ein.⁴⁵⁸

Das Geographiebuch *Neugierig auf ... Geographie 4* bedient sich gleich mehrerer Darstellungen von Schwarzer Gewalt. Das Bild auf Seite 39 zeigt eine Gruppe bewaffneter Männer afrikanischer Herkunft in einem bedrohlichen Szenario. Auf den Seiten 75 und 79 wird diese Projektion durch männliche Personen mit einem Gewehr im Anschlag wiederholt. Wiederkehrende negative Bilder von männlichen Aggressoren, die Gewaltbereitschaft verkörpern, implizieren ein Bild vom afrikanischen Kontinent als per se gewalttätigen Raum.⁴⁵⁹ Diese Darstellung führt zu einer sehr eindimensionalen Sichtweise auf afrikanische Maskulinität, die kriminalisierend wirkt.



Abb. 7.3. Verschiedene Darstellungen (junger) Menschen im Schulbuch *Neugierig auf ... Geographie 4*⁴⁶⁰

⁴⁵⁷ <https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/54806/sierra-leone/> (abgerufen am 25.06.2023).

⁴⁵⁸ Lintner, Das Afrikabild in gegenwärtigen österreichischen Geographieschulbüchern, 186.

⁴⁵⁹ Awet, *Die Darstellung Subsahara-Afrikas*, 162f.

⁴⁶⁰ Strasser/Trawöger, *Neugierig auf ... Geographie. 4*, 39, 75, 79.

Im Schulkontext kann eine Folge dieser Imaginationen und verinnerlichter Vorurteile sein, dass Schwarze Schüler*innen in einer Konfliktsituation mit anderen Personen eher als potenzielle Täter*innen wahrgenommen und kriminalisiert werden. Das Bild des Schwarzen bewaffneten Jungen kontrastiert auf Seite 79 mit dem Bild einer Gruppe von *weißen* Mädchen und Jungen, die mit ihren Smartphones beschäftigt sind. Hier bleibt die Frage, ob narrative einseitige Repräsentationen von Gewalt mittels „Kindersoldaten“ im Schulbuch zielführend sind, um Schüler*innen zu einem reflektiven Umgang mit diesem Thema zu befähigen.

Ein verstörendes Beispiel der Darstellung Schwarzer Kinder findet sich im Geographiebuch *Abenteuer GW4*. Die Abbildung auf Seite 77 zeigt ein sehr drastisches, klassisches „*Poverty Porn*“-Motiv – ein unterernährtes Kind mit aufgeblähtem Bauch, das auf Rettung wartet und Hilflosigkeit symbolisiert. Unter dem Begriff „*Poverty Porn*“ versteht man das mediale Ausnutzen von Personen, die von Armut betroffen sind, mit dem Zweck, Sympathien bei den Empfänger*innen zu erwecken und dadurch z. B. den Verkauf von Medien zu bewirken. Zentrale Elemente solcher Darstellungen sind Hilflosigkeit und das Warten auf Erlösung durch fremde Menschen. Im Mittelpunkt von „*Poverty Porn*“ stehen häufig Schwarze Personen, insbesondere Kinder.⁴⁶¹

Die Bildunterschrift lautet „Hungeropfer in Somalia 2011“. Das dargestellte Kind ist namenlos, reduziert auf die Bezeichnung „Hungeropfer“. Welcher Mehrwert ergibt sich für Schüler*innen, die mit einem so drastischen Bild konfrontiert werden? Und auch bei dieser Abbildung stellt sich die Frage nach dem Recht auf das eigene Bild: Wurde vor dem Fotografieren bzw. vor dem Abdrücken des Fotos die Erlaubnis der Eltern eingeholt?

Wir meinen als Autor*innenkollektiv, dass diese bildliche Gewalt eine massive Verletzung der menschlichen Würde bedeutet, die bei der Darstellung von *weiß* gelesenen Kindern in Schulbüchern nicht in dieser Form vorkommt. Für Schwarze Schüler*innen birgt diese Form der Darstellung die Gefahr von Fremdprojektion auf sie. Die Reproduktion dieses verstörenden Bildes in der Analyse erfolgt hier nur zu Erklärungszwecken. Wir empfehlen auf diese Form von Voyeurismus bei der Veröffentlichung solcher Bilder in Schulbüchern zu verzichten.

⁴⁶¹ Matt Collins, What is ‘poverty porn’ and why does it matter for development?, in: Aid Thoughts. Digesting the difficult decisions of development, 01.07.2009, <https://web.archive.org/web/20151222192727/http://aidthoughts.org/?p=69> (abgerufen am 25.06.2023).

4. Hunger – ein Merkmal für Unterentwicklung

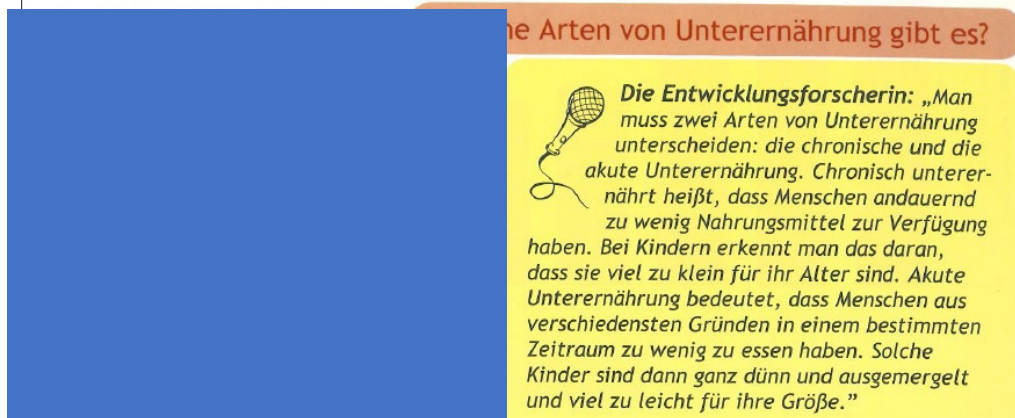


Abb. 7.4. „Hunger – ein Merkmal für Unterentwicklung“⁴⁶²

Im dazugehörigen Text spricht „die Entwicklungsforscherin“ von Unterernährung. Bezeichnungen wie „die Entwicklungsforscherin“ lassen vermuten, dass es sich um eine bestimmte Entwicklungsforscherin handelt, von der dieses Zitat stammt. Es werden aber weder Name, Quelle, Nationalität oder Herkunft angegeben. Mit dem angeführten, bestimmten Artikel „die“ erhält die möglicherweise fiktive Urheberin des Textabschnittes eine hohe Glaubwürdigkeit, ohne dass dabei (nachvollziehbare) Quellen vorgewiesen werden.⁴⁶³

Weitere Beispiele für „Poverty Porn“ finden sich in den GW-Schulbüchern *Genial! Duo4* und *Durchblick 4*.⁴⁶⁴ Die Fotos zeigen Kinder, schmutzig, spärlich bekleidet und ‚hilfsbedürftig inszeniert‘ in einer Reihe stehend, die in ihrer Nacktheit dem Auge des Fotografen ausgeliefert scheinen. Die Kinder sind namenlos, Text und Darstellung reduzieren die Identität der Kinder auf ihre ‚Mangelernährung‘, die in Kombination mit verunreinigtem Trinkwasser zu ‚Krankheiten‘ und ‚aufgedunsenen Bäuchen‘ führt.⁴⁶⁵ Man erfährt nicht, wo sich die Kinder befinden oder zu welchem Zweck sie in dem Moment der Aufnahme in einer Reihe stehen. Diese Form der Darstellung im „Poverty Porn“-Kontext nutzt Menschen in Armutssituationen aus, um Mitleid

⁴⁶² Grath/Kowarz/Malcik/Sonnenberg, *Abenteuer GW4*, 877. Das **AEWTASS**-Autor*innenkollektiv hat sich für die Unkenntlichmachung dieses die Menschenwürde verletzende Bild entschieden. Es wird angemerkt, dass dieses Buch mit dem Jahr 2026 aus dem Unterricht ausscheidet.

⁴⁶³ Erneut ist auch die Kapitelüberschrift zu hinterfragen, in der die Autoren von „Hunger – Ein Merkmal für Unterentwicklung“ schreiben. „Unterentwickelt“ verglichen mit wem und aus welcher Sicht? Kapitel 2 beschäftigt sich eingehender mit den Konzepten „Entwicklung“, „Unterentwicklung“ und „Entwicklungsländer“.

⁴⁶⁴ Klaus Zeugner et al., *Genial! Duo Geographie und Wirtschaftskunde 4 kompakt*, Wien: Lemberger Verlag, Hölzel Verlag 2023, 114.

⁴⁶⁵ Zeugner et al., *Genial! Duo 4*, 114.

und Unterstützung zu generieren, fokussiert oft auf Schwarze Kinder und verstärkt stereotype Bilder der Hilflosigkeit. Kritisch werden Anonymität und Reduzierung der dargestellten Personen auf ihr Leid betrachtet, ohne deren Zustimmung oder die ihrer Familien zu thematisieren. Diese Praxis wird als Verletzung der Menschenwürde gesehen⁴⁶⁶, die in der Darstellung *weißer* Kinder in Schulbüchern so nicht vorkommt und besonders für Schwarze Schüler*innen, die mit dieser Darstellung konfrontiert sein können, problematische Projektionen erzeugen kann. Auf der Doppelseite ist dieses Beispiel das einzige, das in Zusammenhang mit Hunger gebracht wird.

7.2 Die (Nicht-)Darstellung afrikanischer Frauen

Dieser Abschnitt analysiert verschiedene Darstellungen afrikanischer Frauen in GSPB- und GW-Schulbüchern. Dabei ist festzustellen, dass weibliche afrikanische Akteur*innen in Darstellungen afrikanischer Geschichte in den analysierten Schulbüchern kaum bis gar nicht auszumachen sind. Während mit Katharina der Großen und Queen Victoria auch europäische Akteurinnen im Kontext der kolonialen Inbesitznahme des afrikanischen Kontinents südlich der Sahara genannt werden, finden sich keine afrikanischen Akteurinnen aus dieser Zeit. Beispielsweise könnte Ranavalona I (1782–1861), die Herrscherin des Merina-Reiches auf Madagaskar, genannt werden, deren Herrschaft mit einschneidenden Veränderungen und wechselhaften Beziehungen zu England und Frankreich einhergingen.⁴⁶⁷

Die Unsichtbarkeit der Geschichte und Errungenschaften afrikanischer Schwarzer Frauen reproduziert ein einseitiges, von Patriarchat und Diskriminierung geprägtes Narrativ. Die Wissenschaftlerin Yolande Bouka argumentiert, dass afrikanische Frauen eine prägende Rolle in den Unabhängigkeitsbewegungen und im antikolonialen Widerstand spielten.⁴⁶⁸ Bouka bemängelt die androzentrische Ausrichtung afrikanischer antikolonialer Erzählungen, die das Verständnis von Macht und Politik des afrikanischen Kontinents verzerren würden.⁴⁶⁹ Feministische Forscherinnen dokumentierten, dass Frauen eine wesentliche Rolle in bewaffneten Auseinandersetzungen, antikolonialen Streiks, Mobilisierungen und Demonstrationen sowie bei der Entwicklung sozialer, wirtschaftlicher und politischer Forderungen spielten.⁴⁷⁰ Der Historiker David

⁴⁶⁶ Timo Kiesel, Daniel Bendix, *White Charity: Eine postkoloniale, rassismuskritische Analyse der entwicklungspolitischen Plakatwerbung in Deutschland*. In *Peripherie*, 30(3), 2010, 483-495.

⁴⁶⁷ Gwyn Campbell, *An Economic History of Imperial Madagascar 1750-1895: the Rise and Fall of an Island Empire*, Cambridge, New York, 2005, 166; Sofolo Randrianja/Stephen Ellis, *Madagascar. A short History*, London, 2009, 126–130.

⁴⁶⁸ Yolande Bouka, *Women, Colonial Resistance, and Decolonization: Challenging African Histories*, in: Yacob-Haliso, O./Falola, T. (Hgs.), *The Palgrave Handbook of African Women's Studies*, Palgrave Macmillan 2020.

⁴⁶⁹ Bouka, *Women, Colonial Resistance, and Decolonization: Challenging African Histories*, 2020, 1295.

⁴⁷⁰ Bouka, *Women, Colonial Resistance, and Decolonization: Challenging African Histories*, 2020, 1296.

Birmingham beschreibt beispielsweise, wie Country Club- und Marktfrauen maßgeblich zur sogenannten Entkolonisierung beitrugen:

„Die Entkolonialisierung wurde von Marktfrauen vorangetrieben, die keine Ausbildung in ‚Bereitschaft zur Selbständigkeit‘ hatten, aber über immense Erfahrung in der Führung von Einzelhandelsgeschäften verfügten, und von Lohnarbeitern und Kriegsrentnern, die verstanden, dass ihr Verdienst in einer fremdbestimmten Wirtschaft nach hinten losging.“⁴⁷¹

Um diese lückenhafte Geschichtserzählung zu durchbrechen, bestünde eine Möglichkeit darin, weibliche antikoloniale Widerstandskämpfer*innen einzubeziehen, wie z. B. die „kaum bekannte Rolle der Kikuyu-Frauen in der Geschichte des kenianischen Befreiungskampfs, der schon weit vor der Mau-Mau Bewegung entstand.“⁴⁷² Die US-amerikanische Historikerin Kathleen Sheldon nennt als weiteres Beispiel Andrée Blouin, eine Aktivistin, die für Frauenbedürfnisse in der Zeit der Unabhängigkeit sensibilisierte.⁴⁷³ In diesem Zusammenhang könnte von den Schulbuchautor*innen auch in Betracht gezogen werden, den Abschnitt „Frauen haben viel erreicht“⁴⁷⁴ zu überarbeiten, um den Eindruck aufzubrechen, nur *weiße* Frauen hätten etwas zu gesellschaftlichen Veränderungen beigetragen; auch wenn der regionale Fokus auf Österreich liegt, scheint diese Ausführung ein derartiges Bild aufrechtzuerhalten.

Das **AEWTASS**-Analysekollektiv schlägt vor, dass in Schulbüchern exemplarisch die Widerstandskämpferinnen Nana Yaa Asantewaa aus Ghana (ca. 1840 bis 1921) und Funmilayo Ransome-Kuti aus Nigeria (1900 bis 1977) genannt werden. Asantewa fungierte als Kommandeurin im letzten antikolonialen Krieg der Asante gegen die Briten. Als Heldin der ghanaischen Geschichte ist sie als „Queen Mother“ bekannt und genoss politische Autorität von hohem Rang.⁴⁷⁵ Ransome-Kuti war als Lehrerin, Politikerin, Feministin, Menschenrechtsaktivistin aktiv und kämpfte für Frauenrechte, Bildung und gegen korrupte Regierungsvertreter*innen. Ihre Kritik galt sowohl den Kolonialherren wie den nigerianischen Machthabern, die mit den Briten kollaborierten.⁴⁷⁶

⁴⁷¹ Birmingham, *The Decolonization of Africa*, 1995, 21. Übersetzung des **AEWTASS**-Autor*innenkollektivs.

⁴⁷² Michael Mindermann/Sunny Omwenyeke, *Modul 5, Politik, Soziale Bewegungen und Zivilgesellschaft, Politik & Zivilgesellschaft in Afrika: Von der antikolonialen Unabhängigkeitsbewegung zum afrikanischen Frühling im 21. Jahrhundert*, in: Olaf Bernau/Aïssatou Bouba et. al, Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Bremen e.V. (Hg.), in: *Afrika gibt es nicht*, 2020, 303.

⁴⁷³ Kathleen Sheldon, Women in Africa and Pan-Africanism, in: *Routledge Handbook of Pan-Africanism*, 2020, 334.

⁴⁷⁴ Graf/Halbartschlager/Vogel-Waldhütter, *MEHRfach Geschichte 4, Teil 2 Anwenden & Forschen*, 140.

⁴⁷⁵ Mindermann/Omwenyeke, *Modul 5, Politik, Soziale Bewegungen und Zivilgesellschaft*, 299.

⁴⁷⁶ Mindermann/Omwenyeke, *Modul 5, Politik, Soziale Bewegungen und Zivilgesellschaft*, 296.

Schulbücher wie *neugierig auf...Geographie 4, Durchblick 5 kompetent* als auch *Geospots 5–6* zeichnen ein eindimensionales und undifferenziert vermitteltes Bild von der gesellschaftlichen Stellung der Frau in den verschiedenen Regionen Afrikas. Durch die in fett formatierten Begriffe wie „benachteiligt“ und „abhängig“⁴⁷⁷ im Zusammenhang mit Afrikaner*innen, sind sie in der Darstellung eher unterdrückte Personen, ein paar Sätze weiter als von sexueller Gewalt unterworfenen Personen dargestellt, und kommen nicht im Kontext eines „gleichberechtigten Lebens“ (auch fett formatiert) wie Frauen aus sogenannten Industriestaaten vor.⁴⁷⁸

Die Darstellungsweise in *Durchblick 5 kompetent* suggeriert außerdem, dass den Frauen generell ein selbstbestimmtes Leben verwehrt ist, während es viele Beispiele von Frauen gibt, die als Aktivistinnen für ihre Rechte (auch gegen Genitalverstümmelung) kämpfen, sich solidarisieren und Bündnisse bilden, um für Frieden und Demokratie einzustehen.⁴⁷⁹ Dass Frauen aus Niedriglohnländern und besonders im informellen Sektor existenziell eher benachteiligt sind, trifft generell zu. Die Anhäufung von Bildern impliziert, dass nur afrikanische Frauen davon betroffen sind, und vernachlässigt europäische Verhältnisse in Ländern wie Rumänien und Bulgarien. Das sehr defizitorientierte, sich reproduzierende Frauenbild gibt Schüler*innen keine positiven Rollenbilder von afrikanischen Frauen vor. Sie werden nur in Zusammenhang mit Mutterschaft und als ‚Lastenträgerinnen‘ und Feldarbeiterinnen gezeigt. Vielfältige Berufe, die Frauen ebenso in Afrika repräsentieren, sind ausgespart.

Durch diese Darstellungsformen bzw. Nicht-Darstellung ‚moderner‘ Tätigkeiten und Handlungsmacht von afrikanischen Frauen wird diesen ein selbstbestimmtes und selbstständiges Handeln abgesprochen. Die Frage der Gleichstellung hängt aber sehr stark von lokalen Bedingungen wie z. B. religiösen Praxen und gesellschaftlich unterschiedlichen Normen der sozialen Kontexte ab. Auch die Erklärung im Nachgang, dass Gewalt und Missbrauch ebenso gesellschaftliche Phänomene im ‚Westen‘ sind und ein Problem darstellen, ändert nichts an dem suggerierten Bild der afrikanischen abhängigen Frauen, und wird in der Weltkarte der Gleichberechtigung sichtbar durch die rote Markierung (zumeist des nördlichen Teils von Afrika) verstärkt.⁴⁸⁰

Das Kapitel „Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit“ in *Geospots 5–6* soll einen Überblick über „[d]ie Vielfalt weiblicher Lebenswelten zwischen Fremd- und Selbstbestimmung“ geben.⁴⁸¹ Positiv hervorzuheben ist, dass die Autor*innen zu Beginn des Kapitels Verallgemeinerungen zunächst hinterfragen:

⁴⁷⁷ Strasser/Trawöger, *Neugierig auf... Geographie. 4*, 55.

⁴⁷⁸ Marmer, Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern, in: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 2, 2013, 25-31.

⁴⁷⁹ Hofmann-Schneller/Atzmanstorfer/Derflinger/Menschik/Rak, *Durchblick 5 kompetent*.

⁴⁸⁰ Strasser/Trawöger, *Neugierig auf... Geographie. 4*, 67.

⁴⁸¹ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots 5-6*, 2019, 105ff.

„Die Lebenswelten von Frauen sind vielfältig, Verallgemeinerungen sind daher problematisch und führen oft in die Nähe von Klischees. Frauenrollen sind zwar vom kulturellen Umfeld abhängig, aber nicht auf den ersten Blick einordenbar.“⁴⁸²

Der Aufbau des Kapitels sowie die Wahl der Themen vermitteln jedoch dazu kontrastierend den Eindruck einer Zweiteilung, in der Frauen in vermeintlich ‚archaisch-traditionellen Lebenswelten‘ fremdbestimmt leben, während in ‚modern-fortschrittlichen Lebenswelten‘ Selbstbestimmung für Frauen das gängige Modell ist. Dabei werden diverse Länder (Saudi-Arabien, Afghanistan sowie *alle* afrikanischen Länder) aufgrund der Kapitelüberschriften sowie der Abbildungen den ‚archaisch-traditionellen Lebenswelten‘ zugeordnet, während europäische Länder, insbesondere Österreich und die skandinavischen Länder, ‚modernen-fortschrittlichen Lebenswelten‘ zugeordnet werden. Das Kapitel gleicht folglich einer Gegenüberstellung, die Länder, bzw. *im Fall von Afrika sogar einen ganzen Kontinent*, in ‚moderne‘ respektive ‚selbstbestimmte‘ sowie ‚archaisch‘ respektive ‚fremdbestimmte‘ Lebenswelten für Frauen einteilt.⁴⁸³

Solch verallgemeinernde Darstellungen von unterdrückten Frauen als eine homogene Gruppe kritisiert die Professorin und Wissenschaftlerin Chandra Talpade Mohanty in ihrem Artikel *Under Western Eyes* aus dem Jahr 1988. Die Wissenschaftlerin erläutert, dass

„ein einheitliches Verständnis der Unterdrückung von Frauen als einer Gruppe vorausgesetzt wird, das wiederum das Bild von der ‚Durchschnitts-dritte-Welt-Frau‘ erzeugt. Diese Durchschnitts-dritte-Welt-Frau führt, aufgrund ihres weiblichen Geschlechts (sprich: sexuell unfrei) und weil sie aus der Dritten Welt kommt (sprich: dumm, arm, ungebildet, traditionsverhaftet, häuslich, familienorientiert, viktimisiert usw.) ein sehr beschnittenes Leben. Dies steht im Gegensatz zu der impliziten Darstellung der westlichen Frauen als gebildet, modern, als Frauen, die die Kontrolle über ihren eigenen Körper und ihrer Sexualität besitzen und die die Freiheit haben, eigene Entscheidungen zu treffen.“⁴⁸⁴

In weiterer Folge bezieht sich Mohanty explizit auf die Darstellung der ‚Frauen aus Afrika‘ und verweist auf die Problematik,⁴⁸⁵ afrikanische Frauen als eine homogene soziologische Gruppe zu verstehen, die durch ihre gemeinsame Machtlosigkeit charakterisiert wird. Diese verallgemeinernde Darstellung einer homogenen machtlosen Gruppe negiert laut Mohanty „die Unterschiede, die Vielschichtigkeit und die Heterogenität in den

⁴⁸² Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots* 5-6, 105.

⁴⁸³ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots* 5-6, 105ff.

⁴⁸⁴ Chandra Mohanty, „Aus westlicher Sicht: feministische Theorie und koloniale Diskurse (1984)“, in: Lukas Schmidt/Sabine Schröder (Hg.), *Entwicklungstheorien. Klassiker, Kritik und Alternativen*, Wien: Mandelbaum Verlag 2016, 314.

⁴⁸⁵ Mohanty, *Aus westlicher Sicht*, 318.

Leben z. B. von Frauen verschiedener Klassen, Religionen und Nationalitäten in Afrika.“⁴⁸⁶ Diese Darstellung wird folglich nicht nur der Disparität des Kontinents nicht gerecht, sondern fördert auch einen kolonialen Diskurs, der „Erste-Dritte-Welt-Beziehungen festschreibt und aufrechterhält“.⁴⁸⁷

Diese verallgemeinernde Darstellung entspricht jedoch nicht der Realität. Alicia C. Decker und Andrea L. Arrington-Sirois erläutern beispielsweise, dass afrikanische Frauen sich nicht einfach in bestehende Strukturen einfügen würden, sondern sich mobilisieren, Strategien entwickeln und sich in internationalen Gremien, Universitäten, nationalen Regierungen, Nichtregierungsorganisationen (NGOs) und Graswurzelbewegungen positionieren. Gerade im 21. Jahrhundert würden Aktivist*innen, so argumentieren die beiden Autor*innen, von der zunehmenden Konnektivität, sozialen Medien, digitalen Datenbanken und verbesserten Kommunikationstechnologien profitieren, und diese nutzen, um ihre Anliegen durchzusetzen.⁴⁸⁸ Schulbuchautor*innen könnten dementsprechend auch über feministische Bewegungen in afrikanischen Ländern sprechen, um den rein machtlosen Eindruck von afrikanischen Frauen aufzubrechen. Konkrete Beispiele dafür sind u. a. die ugandische Journalistin Rosebell Kagumire und ihr Kampf für Gleichberechtigung,⁴⁸⁹ sowie die nigerianische Koalition *Feminist Coalition*, eine feministische Gruppierung, die sich für die Gleichstellung in ihrem Land einsetzt.⁴⁹⁰ Schulbuchautor*innen könnten z. B. auch die südafrikanische Politikerin Dr. Nkosazana Dlamini-Zuma erwähnen. Die Medizinerin und Politikerin Dlamini-Zuma hat sich als bedeutende Akteurin in verschiedenen südafrikanischen Ministerien etabliert. Seit den ersten demokratischen und ‚multiracial‘ Wahlen in Südafrika war sie kontinuierlich in Regierungspositionen tätig.⁴⁹¹ In den Jahren von 1994 bis 1999 bekleidete sie das Amt der Gesundheitsministerin unter Präsident Nelson Mandela. Ihre Position als erste Frau, die berechtigt war, den Vorsitz der African Union Commission (AUC) und letztendlich das Land zu führen, unterstreicht ihre herausragende Rolle in der südafrikanischen Politik.⁴⁹²

⁴⁸⁶ Mohanty, *Aus westlicher Sicht*, 316.

⁴⁸⁷ Mohanty, *Aus westlicher Sicht*, 328.

⁴⁸⁸ Alicia C. Decker/Andrea L. Arrington-Sirois, *African Women Organize*, in: Nwando Achebe/ Claire Robertson (Hg.), *Holding the World Together: African Women in Changing Perspective*, University of Wisconsin Press, 2019, 141.

⁴⁸⁹ Annabelle Steffes-Halmer, „Kagumires Kampf für Gleichberechtigung“, *Deutsche Welle*, 2022, Online: <https://www.dw.com/de/frauenrechte-afrika-rosebell-kagumire/a-59946388> (abgerufen am 10.07.2024).

⁴⁹⁰ Feminist Coalition, Online: <https://feministco.com/about/> sowie Andrea Böhm, „Kenias schlagende Großmütter“, *Zeit Online*, 2023, Online: <https://www.zeit.de/politik/ausland/2023-03/frauen-afrika-kenia-nigeria/komplettansicht> (abgerufen am 10.07.2024).

⁴⁹¹ Marianne Séverin, Nkosazana Dlamini-Zuma: A thwarted political destiny, in: Anaïs Angelo, *The Politics of Biography in Africa, Borders, Margins, and Alternative Histories of Power*, Routledge 2022, 175.

⁴⁹² Séverin, *Nkosazana Dlamini-Zuma*, 175.

In den untersuchten GW-Schulbüchern lassen sich viele Darstellungen von Frauen des afrikanischen Kontinents in ländlicher Umgebung finden. So wird in dem Schulbuch *Geografie für alle 1* eine Schwarze Frau dargestellt, die mit ihren Händen auf ihrem Kopf einen Kübel trägt. Unter dem Bild steht geschrieben:



Afrikanische Frau beim Wasserholen

Abb. 7.5. „Afrikanische Frau beim Wasserholen“⁴⁹³

„Afrikanische Frau beim Wasserholen“⁴⁹⁴. Direkt zum Bild gibt es keine weiteren Informationen, in der Hauptspalte wird aber ein Textabschnitt präsentiert, der sich teilweise auf die Szene im Bild bezieht. Folgende Textteile können dem Bild zugeordnet werden:

„In vielen Ländern der Erde steht den Menschen kein sauberes Trinkwasser zur Verfügung. Während wir nur den Wasserhahn öffnen, müssen sie kilometerlange Strecken zurücklegen, um an Trinkwasser zu gelangen. Oft ist selbst dieses Wasser, für das sie weite Strecken gegangen sind, nicht genießbar, da es aus verschmutzten Flüssen und Seen stammt. Die Menschen erleiden schwere Krankheiten, die mitunter tödlich sein können.“

⁴⁹³ Herndl/Schreiner, *Geografie für alle 1*, 133.

⁴⁹⁴ Herndl/Schreiner, *Geografie für alle 1*, 133.

Hilfsorganisationen sind bemüht, den Menschen in Ländern mit verschmutztem Trinkwasser mit Wasseraufbereitungsanlagen zu helfen.“⁴⁹⁵

Das Foto selbst liefert keine Daten über die dargestellte Person, außer dass es sich um eine afrikanische Frau handelt. Woher genau kommt die Person? Wie heißt sie? Wo wohnt sie? Was macht sie beruflich? Wie weit muss sie beim Wasserholen gehen? Woher kommt das Wasser? Wohin bringt sie es? Warum gibt es kein Wasser in der Umgebung bzw. keine Wasserleitung? Die Autor*innen bleiben den Leser*innen jegliche persönliche Information, eine genauere räumliche Verortung, sowie eine Erklärung der Umstände und Kontextualisierung schuldig. Nicht einmal das Gesicht der Frau ist zu sehen. Dass all diese Informationen fehlen, ist in der medialen Berichterstattung im Hinblick auf Schwarze Personen öfter der Fall. Binyavanga Wainaina schreibt in seinem Artikel „How to Write About Africa“ über eben dieses Phänomen der fehlenden Informationen. In seinem satirischen Text spricht er u. a. darüber, wie über eine weibliche Schwarze Person geschrieben werden soll: „She must look utterly helpless. She can have no past, no history [...]. She must never say anything about herself in the dialogue except to speak of her (unspeakable) suffering.“⁴⁹⁶ Dieser fehlende Kontext, die Hilflosigkeit und das Leid spielen auch im analysierten Textteil eine Rolle.

Die Kapitel und Darstellungen in den hier analysierten GW-Schulbüchern laufen Gefahr, bei den Schüler*innen ein Bild zu festigen, dass Frauen, insbesondere aus afrikanischen Ländern, als machtlose, exotisierte Objekte darstellt. Diese Darstellung wird durch Abbildungen wie der „Himba-Frau“ als das ‚naturverbundene exotisch Fremde‘, „Kennzahlen zur Situation der Frauen in Afrika südlich der Sahara 2015“ sowie „Verbreitung der Genitalverstümmelung in Afrika“ maßgeblich verstärkt.⁴⁹⁷ Erneut wird in den Ausführungen und Darstellungen von afrikanischen Frauen der gesamte afrikanische Kontinent bzw. seine Bewohner*innen rein defizitär präsentiert und als Antithese zu Europa dargelegt. Um diesen Diskurs aufzubrechen, empfiehlt *AEWTASS* – neben den feministischen Bewegungen in afrikanischen Ländern – weitere Gegenbeispiele zu finden, um den afrikanischen Kontinent nicht auf ein defizitäres, machtloses Bild betreffend Geschlechterungerechtigkeit zu reduzieren. Unter anderem könnten diesbezüglich die hohen Raten weiblicher politischer Repräsentation vieler afrikanischer Länder genannt werden.⁴⁹⁸ Ein besonders positives

⁴⁹⁵ Herndl/Schreiner, *Geografie für alle 1*, 133f. Hervorhebung durch *AEWTASS*-Autor*innenkollektiv.

⁴⁹⁶ Binyavanga Wainaina, *How to Write About Africa*, *Granta* 92, <https://granta.com/how-to-write-about-africa/>, 2005 (abgerufen am 28.03.2024).

⁴⁹⁷ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots 5-6*, 105f.

⁴⁹⁸ Aili Mari Tripp, “Women and Politics in Africa, in: James Stanlie/Aili Mari Tripp (Hg.), *Holding the World Together: African Women in Changing Perspective*, The University of Wisconsin Press, 2019, 153.

Beispiel ist Rwanda, wo 61 % der Sitze der Abgeordnetenversammlung von Frauen besetzt werden. Im österreichischen Nationalrat sind es gerade mal 41 %.⁴⁹⁹



Abb. 7.6. „Himba-Frau mit Kind im Arm“⁵⁰⁰

Die exotisierende Abbildung einer Himba-Frau mit Kind im Arm, die ihr Softgetränk aus einer Dose trinkt (Seite 85), konstruiert einen Kontrast zwischen dem die moderne Konsumgesellschaft symbolisierenden Gegenstand der Büchse und dem vermeintlich ‚naturverbundenen exotisch Fremden‘. Die Aneignung von ‚modernem‘ Konsumverhalten und der damit eingehende implizierte Bruch mit sogenannten traditionellen Lebensweisen, die gegenübergestellt werden, sollen die negativen Auswirkungen von Globalisierung beispielhaft aufzeigen. Die ambivalente Darstellung bedient sehr stark ein in den Medien wiederkehrendes Muster von Exotisierung und Ethnisierung.⁵⁰¹

⁴⁹⁹ International Idea, *Gender Quotas Database*, online: <https://www.idea.int/data-tools/data/gender-quotas-database/country?country=185> (abgerufen am 20.09.2024).

⁵⁰⁰ Strasser/Trawöger, *Neugierig auf ... Geographie*. 4, 85.

⁵⁰¹ Markom/Weinhäupl, *Die Anderen im Schulbuch*, 1; Macgilchrist/Müller, Kolonialismus und Modernisierung. Das Ringen um „Afrika“ bei der Schulbuchentwicklung, in: Aßner, Manuel et al. (Hg.): *AfrikaBilder im Wandel? Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen und Brüche*. Frankfurt/Main, 2012, 195-208.

7.3 Die Darstellung von HIV/Aids

Im Schulbuch *Geospots 5–6* widmet sich ein dreiseitiges Kapitel dem Thema HIV/Aids unter dem Titel „Aids – eine globale Bedrohung“.⁵⁰² Das Kapitel ist in die vier Abschnitte „Infektionswege und Verbreitung“, „Sonderfall Subsahara-Afrika – das Ausmaß einer Katastrophe“, „Ursachen für die Ausbreitung der Krankheit“ und „Das Schicksal von Aids-Waisenkindern“ unterteilt. Zusätzlich sind Abbildungen zur globalen Verteilung der HIV-Infektionen von 2015, Botsuanas prognostizierter Alterspyramide für 2020, eine Aufklärungskampagne in Botsuana, der geschätzte prozentuale Anteil der HIV-Infizierten in afrikanischen Staaten sowie ein Foto des Wiener Life Balls dargestellt.⁵⁰³ Auch wenn der Titel des Kapitels von einer „globalen Bedrohung“ spricht,⁵⁰⁴ entsteht beim Lesen der Eindruck, dass Aids und seine Folgen in erster Linie mit dem afrikanischen Kontinent assoziiert werden.

Die Hervorhebung Afrikas in Kombination mit der Wahl der Titel wie „Ausmaß einer Katastrophe“ und „Das Schicksal von Aids-Waisenkindern“ vermittelt ein Bild,⁵⁰⁵ das Afrika in erster Linie mit einem Kontinent der Krisen gleichsetzt. Diese Darstellung ist medial generell keine Seltenheit, da laut des Sozialwissenschaftlers Rainer Gries Medien Afrika häufig als einen Krisenkontinent vermitteln. Infolge blicke der Globale Norden auf den Kontinent herab und sehe in erster Linie arme Menschen, denen geholfen werden müsse.⁵⁰⁶ Auch Daniel Schönwitz, Wirtschaftsjournalist, Autor und Berater, erkennt dieses Darstellungsmuster und spricht sich bei der Berichterstattung über den afrikanischen Kontinent für mehr sprachliche Sensibilität aus, da Journalist*innen immer wieder Formulierungen wählten, die an Sensationslust und Katastrophenvoyeurismus appellieren und somit ein verzerrtes Bild des Kontinents zeichnen.⁵⁰⁷ Auch das *AEWTASS*-Kollektiv spricht sich gegen die Verwendung negativer reißerischer Bezeichnungen wie „Ausmaß einer Katastrophe“ und „Schicksal“ in den Schulbüchern in Bezug auf Afrika aus,⁵⁰⁸ da die Gefahr besteht, dass sich diese Wortlaute in das Gedächtnis der Kinder einbrennen und eine einseitige Wahrnehmung des Kontinents verstärkt wird. Dies ist besonders problematisch, da sich der hohe Anteil an HIV infizierten Menschen fast ausschließlich auf

⁵⁰² Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots 5-6*, 96ff.

⁵⁰³ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots 5-6*, 96ff.

⁵⁰⁴ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots 5-6*, 96.

⁵⁰⁵ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots 5-6*, 96f.

⁵⁰⁶ Rainer Gries, „Den kolonialen Blick überwinden“, *Bundeszentrale für politische Bildung*, 2018, online:<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/277735/den-kolonialen-blick-ueberwinden/> (abgerufen am 20.09.2024).

⁵⁰⁷ Daniel Schönwitz, „Wir brauchen einen neuen Afrika-Journalismus“, *Table Africa*, 2023, online:https://table.media/afrika/standpunkt/wir-brauchen-einen-neuen-afrika-journalismus/?utm_source=ippen&utm_medium=rekoop&utm_campaign=at_ippen_koop_dqe&utm_content=wir_brauchen_einen_neuen_afrika_journalismus (abgerufen am 20.09.2024).

⁵⁰⁸ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots 5-6*, 96f.

das südliche Afrika, besonders auf Südafrika, Lesotho, Swaziland, Namibia, Sambia und Mosambik konzentriert, während die Infektionsraten in Nordafrika in vielen Staaten unter einem Prozent liegen.

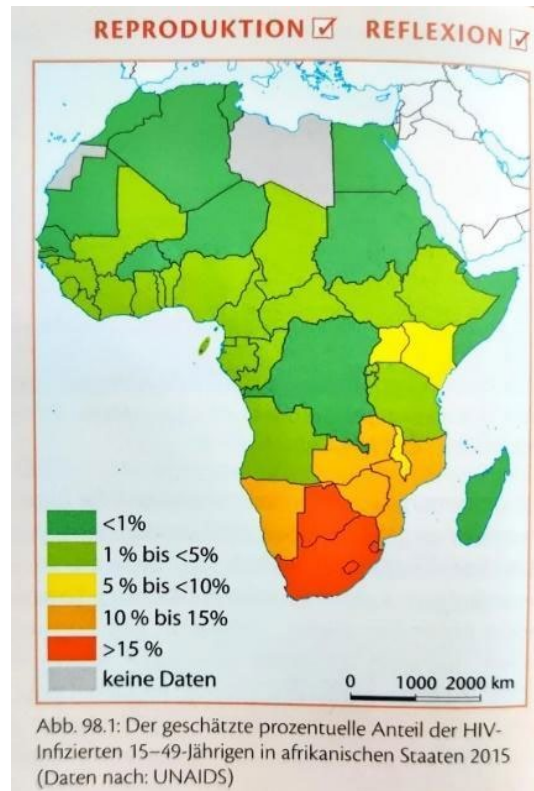


Abb. 7.7. „Der geschätzte prozentuale Anteil der HIV-Infizierten in afrikanischen Staaten“⁵⁰⁹

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der afrikanische Kontinent in diesem Kapitel stark auf einen Krisenkontinent reduziert wird, wodurch ein Afrika-Pessimismus an die Schüler*innen vermittelt wird. Selbstverständlich ist sich das *AEWTASS-Analysekollektiv* bewusst, dass das HI-Virus eine enorme Gefahr mit entsetzlichen Folgen darstellt und die Zahl der Infizierten insbesondere in Subsahara-Afrika vergleichsweise hoch ist. Diese Zahlen sollen keinesfalls negiert werden. Jedoch riskiert die derzeitige Darstellung, dass die Gefahr des Virus und die Krankheit an Afrika behaften bleiben und die Schüler*innen diese Gefahr vielmehr außerhalb Österreichs respektive Europas verorten. Positiv ist hervorzuheben, dass die Autor*innen in dem Kapitel auch über eine Aufklärungskampagne zu Aids in Botsuana berichten,⁵¹⁰ wodurch

⁵⁰⁹ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots* 5-6, 98.

⁵¹⁰ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots* 5-6, 97.

Aktivismus nicht nur außerhalb Afrikas verortet wird. Als weiteres Beispiel könnte die Alliance Nationale Contre le SIDA (ANCS) im Senegal genannt werden, eine zivilgesellschaftliche Organisation, die führend bei der Bekämpfung des Virus im Lande ist.⁵¹¹

⁵¹¹ ANCS, *Qui sommes-nous?*, online: <https://www.ancs.sn/a-propos-de-nous/> (abgerufen am 20.09.2024).

8 Die Darstellung von Gegenwartsphänomenen im Lichte der ‚Globalisierung‘ – ‚Entwicklung‘, Migration, Technologie, und globale Ungleichverteilung der Ressourcen

8.1 Von ‚Entwicklung‘ und ‚Unterentwicklung‘ – die Darstellung globaler Ungleichheit mit besonderem Fokus auf Afrika

Das Zentrum-Peripherie Modell in GW-Schulbüchern

Der Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde für die achte Schulstufe aus dem Jahr 2016 (siehe [Kapitel 2](#) als auch [Annex](#)) zielt darauf ab, die Rolle ausgewählter Staaten und Regionen in Weltpolitik und Weltwirtschaft zu beleuchten. Durch die Erkennung von ‚Entwicklungsunterschieden‘ zwischen Regionen, sollen deren Ursachen erforscht und das Verständnis für sowie die Bereitschaft zur Bewertung und Unterstützung von ‚Entwicklungszusammenarbeit‘ gefördert werden.⁵¹²

Wie bereits in Kapitel 2.5 erläutert wurde, ist GW-Schulbüchern (einigen GSPB-Schulbüchern ebenfalls) die Tendenz gemein, Länder im Verhältnis zueinander im globalen Vergleich auf Basis bestimmter Parameter zu kategorisieren. Indizes wie Einkommen pro Kopf (BNE), Bildung, Gesundheit und Bevölkerungswachstum (HDI, Human Development Index) bieten allerdings nur einen eingeschränkten Blick auf die Welt, da die Sichtweise stark von der Konzeption der Indizes abhängt und eine Metabotschaft subtil mitschwingt.⁵¹³ In dem Schulbuch *Abenteuer GW4* werden sowohl das BIP pro Kopf⁵¹⁴ als auch der HDI⁵¹⁵ genannt; der HDI kann grundsätzlich positiv hervorgehoben werden, da bei dessen Berechnung umfassendere Parameter (u. a. Ernährung, Unterkunft, Gesundheit, Arbeit, Bildung, Wahlrecht, Mitgestaltungsmöglichkeit in der Gemeinschaft, allgemeine Wahlfreiheit bei Lebensentscheidungen⁵¹⁶) herangezogen werden, um die Lebensbedingungen der Menschen festzumachen.

Eine Darstellung anhand des HDIs findet sich in einigen der hier analysierten Schulbücher. In diesen Abbildungen werden die Staaten der Welt anhand des HDIs in „sehr hoch“, „mittel bis hoch“ und „niedrige Entwicklungsstadien“ eingeteilt. Es findet in diesen und ähnlichen Abbildungen im Begleittext keine kritische

⁵¹² Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, *Geographie und Wirtschaftskunde. Sekundarstufe I*, 2016, 5.

⁵¹³ Marmer/Sow/Ziai, Der ‚versteckte‘ Rassismus, 123.

⁵¹⁴ Grath/Kowarz/Malcik/Sonnenberg, *Abenteuer GW4*, 270.

⁵¹⁵ Grath/Kowarz/Malcik/Sonnenberg, *Abenteuer GW4*, 69.

⁵¹⁶ United Nations Development Programme, What is Human Development?, in: Human Development Reports, 19.02.2015, <https://hdr.undp.org/content/what-human-development> (abgerufen am 11.07.2023).

Auseinandersetzung mit dem Entwicklungsbegriff statt.⁵¹⁷ In Bezug auf den Entwicklungsgedanken ist ebenfalls zu erwähnen, dass weder vergangene noch aktuelle Abhängigkeitsverhältnisse „unterentwickelter“ Staaten und „sehr hoch entwickelter“ Staaten thematisiert werden. Im Kapitel „Gunsträume und Ungunsträume“ führen die Schulbuchautor*innen die Zustände von sogenannten Ungunsträumen auf folgende Gründe zurück „wenig fruchtbare Böden, ein ungünstiges Klima, schlechte Erreichbarkeit oder eine schwache wirtschaftliche Entwicklung.“⁵¹⁸ Auch hier wird eine „schwache wirtschaftliche“ Entwicklung angeführt, ohne eine kritische Einordnung des Begriffs darzulegen. Eine Auseinandersetzung mit neokolonialen⁵¹⁹ Abhängigkeiten sogenannter Ungunsträume sowie Widerstände gegen diese⁵²⁰ bleiben die Schulbuchautor*innen den Leser*innen ebenfalls schuldig. Diese unhinterfragte Verwendung des Entwicklungsbegriffs transportiert eurozentrische Denkweisen, in dem sich Länder auf ein gewisses Ziel bewegen müssten: „Die ‚Entwicklung‘, die die europäischen bzw. westlichen Länder schon vollzogen haben, wird [damit] als Norm gesetzt.“⁵²¹

Während der HDI eine deutlich differenziertere Darstellung als das BNE pro Kopf erlaubt, ergeben sich dennoch blinde Flecken. Zum Ersten werden existierende sozioökonomische Ungleichheiten *innerhalb* eines Landes ausgeblendet. Dies gilt für den Vergleich einer dörflichen Gegend im US-amerikanischen Bundesstaat North Dakota und Downtown Manhattan genauso wie für eine dörfliche Gegend im Südwesten Tansanias und den Innenstadtbezirken der Metropole Dar es Salaam. Zum Zweiten verdeckt die nationalstaatliche Linse komparative Ungleichheiten *zwischen* Regionen verschiedener Staaten. Während z. B. Angola als Staat einen HDI von „niedrig“ aufweist und Bulgarien „hoch“,⁵²² so fielen der Vergleich der HDI-Werte der Hauptstadt Luanda mit einer bulgarischen dörflichen Gegend wohl deutlich zu Gunsten Luandas aus. Die Tendenz, dass sich Kapital in Großstädten und Metropolen konzentriert, ist ein globales Phänomen, das in solcherart dargestellten Karten keine Berücksichtigung findet.

Im GW-Schulbuch *Abenteuer GW4* werden die Staaten – vom HDI abgeleitet – in „Entwicklungsland“, „Schwellenland“, „hochentwickeltes Land“ und „sehr hoch entwickeltes Land“ aufgegliedert. Es erfolgt somit direkt eine Einteilung in „unterlegene“ und „überlegene“ Staaten. Es wird auch erwähnt, dass der

⁵¹⁷ Fridrich/Kulhanek-Wehlend/Chreiska-Höbinger/Sonnleitner/Steinhart, *unterwegs 2*, 32, 64, 66, 67.

⁵¹⁸ Awet, *Die Darstellung Subsahara-Afrikas im deutschen Schulbuch*, 87-88.

⁵¹⁹ Kwame Nkrumah, *Neo-Colonialism, the Last Stage of Imperialism*. London: Thomas Nelson & Sons, Ltd., online:<https://www.marxists.org/ebooks/nkrumah/nkrumah-neocolonialism.pdf> (abgerufen am 11.07.2023).

⁵²⁰ Environmental Justice Atlas, <https://ejatlas.org/> (abgerufen am 11.07.2023).

⁵²¹ Awet, *Die Darstellung Subsahara-Afrikas*, 80.

⁵²² Staudinger/Ebenhoch/Scheucher/Scheipl, *Zeitbilder 7*, 124.

„Entwicklungsstand der Staaten“ mit dem HDI bemessen und Staaten dadurch gut miteinander verglichen werden können: „Die am wenigsten gut entwickelten Regionen befinden sich in Afrika und Südasien“.⁵²³

Die dem Hauptkapitel „Zentren und Peripherien in der Weltwirtschaft“ zugeordneten Unterkapitel „Reich und Arm“ (Seite 38 - 41) und „Afrika“ (Seite 54 - 57) im Schulbuch *neugierig auf...Geografie 4* vermitteln ebenfalls einen binären Entwicklungsbegriff, der die Welt in ‚entwickelt‘ und ‚weniger entwickelt‘ bzw. ‚unterentwickelt‘ aufteilt, was einen klassischen Kolonialdiskurs fortführt. Inwiefern Europa vom ressourcenreichen afrikanischen Kontinent profitiert und neokoloniale Verhältnisse weiterhin vorherrschen, wird nicht thematisiert. Das kategorische Entwicklungsparadigma, das Europa und dessen Aufnahmeländer als fortschrittlich und außereuropäische Gesellschaften als defizitär (s. Abbildungen, Seite 107) beschreibt, bewirkt eine Dichotomie von ‚wir‘ bzw. ‚sie‘, die ‚Anderen‘.

Negativ konnotierte Begriffe wie ‚Unterentwicklung‘, aber auch ‚Entwicklungsland‘ für einen gesamten Staat gilt es zu hinterfragen, da sie aufgrund ihrer Bezeichnung vermuten lassen, dass ein Staat bzw. eine Region einen nicht zufriedenstellenden, nicht ‚fertigen‘ Zustand aufweist. Aber wer entscheidet, wann dieser Zustand erreicht ist? Herangezogen werden meist eurozentrische Indizes, die Staaten des Globalen Nordens als Ausgangspunkt nehmen.⁵²⁴

In *Abenteuer GW4* hingegen wird erklärt, was die Autor*innen unter ‚Entwicklung‘ und ‚Unterentwicklung‘ verstehen: Als Parameter herangezogen werden hier u. a. Bevölkerungszahl, BIP, Kapital für Investitionen oder Arbeitsleistung pro Arbeitskraft.⁵²⁵ Ein ‚unterentwickeltes Land‘ hat demnach eine schnell ansteigende Bevölkerungszahl und ein niedriges BIP pro Kopf. Das Kapital für Investitionen ist niedrig, ebenso die Arbeitsleistung pro Arbeitskraft. Auf der Folgeseite wird besprochen, dass Entwicklung schwierig zu definieren sei – auch deshalb, weil sie bei Menschen und Staaten nicht die gleiche Bedeutung hat. Bei Staaten sei die Schwierigkeit zudem, dass „die armen Staaten“ nicht wüssten, „in welche Richtung“ sie sich entwickeln wollen.⁵²⁶ Diese Formulierung lässt zumindest auf vielseitige ‚Wege zur Entwicklung‘ schließen, denn in der Tat gab und gibt es eine Vielzahl von verschiedenen Entwicklungsmodellen und nicht nur die eine lineare Entwicklung Westeuropas, die in der Regel als Maßstab genommen wird. Das im Schulbuch *Abenteuer GW4* abgedruckte „Magische Fünfeck der Entwicklung“ stellt einen weiteren Zugang zur Begriffsdefinition dar. Bei der Erarbeitung und Definition dieser Begrifflichkeiten ist deutlich eine eurozentrische Sichtweise zu erkennen, eine ausführliche Kritik dazu ist im Schulbuch nicht zu finden.

⁵²³ Grath/Kowarz/Malcik/Sonnenberg, *Abenteuer GW4*, 69.

⁵²⁴ Markom/Weinhäupl, *Die Anderen im Schulbuch*, 156.

⁵²⁵ Grath/Kowarz/Malcik/Sonnenberg, *Abenteuer GW4*, 70.

⁵²⁶ Grath/Kowarz/Malcik/Sonnenberg, *Abenteuer GW4*, 71.

In *Genial! Duo 4* werden zunächst Begriffe, wie „globaler Norden“, „globaler Süden“, „erste“ bis „vierte Welt“, „globale Zentren“ und „globale Peripherie“, „Entwicklungsländer“, „ärmste Länder“ und „Schwellenländer“, „LLDCs“ eingeführt.⁵²⁷ Es wird erklärt, dass die Zuordnung schwierig geworden ist und problematisiert, dass Wirtschaftswachstum als einzige Kategorie nicht ausreicht, um zu beschreiben, was ‚Entwicklung‘ für Menschen ausmacht. Die Staaten werden anhand des HDI in „sehr hoch, hoch, mittel und gering entwickelt“ eingeteilt. Übungen sollen auch zum kritischen Hinterfragen anregen. Die Polarisierung in ‚arme‘ und ‚reiche‘ Länder wird eingesetzt, um verschiedene Erklärungsmodelle für Unterschiede vorzustellen und eine Orientierung zu bieten.⁵²⁸ Unausgewogen ist jedoch die Verwendung von Abbildungen, die, im Gegensatz zum Text, Armut ausschließlich im Zusammenhang mit afrikanischen Gesellschaften kontextualisieren. Die im Kapitel 6 zu Rassismus im Detail analysierten Abbildungen sind rassistisch und stereotyp und stehen ferner in einem Kontrast zu den Inhalten, die der Text vermittelt. Damit wird eine zweite, parallel geführte Diskursebene eingeführt, die bei Schüler*innen die Assoziation mit afrikanischen Staaten und Globalem Süden / globaler Peripherie herstellt. Den Abschluss dieses Kapitels bildet eine zweiseitige Darstellung zum afrikanischen Kontinent mit dem irritierenden Titel „Afrika – ein Kontinent im Abseits?“⁵²⁹ Die Autor*innen regen mit dem Fragezeichen an, über diese Aussage nachzudenken und erwähnen im Text die Widersprüchlichkeit von ‚Afrikabildern‘. Gleichzeitig gelingt es nicht, eine andere Perspektive, als die eines homogenen, armen, ländlichen und peripheren Kontinents zu vermitteln.

Geld, Inflation, globale Ungleichverteilung

Die Autor*innen von *Geospots 7-8* bemerken kritisch, dass das Geldvermögen global betrachtet „äußerst ungleich verteilt [ist], insbesondere zwischen Nord und Süd, und die Ungleichheit zwischen Industrieländern und den schwächer entwickelten Staaten wird immer größer“.⁵³⁰ Generell kann die Nennung der Ungleichheit der Geldkonzentration auf globaler Ebene positiv bewertet werden, da die Autor*innen somit globale Ungleichheitsverhältnisse thematisieren. Jedoch greift die gegenüberstellende Darstellung von Nord und Süd bei der Verteilung des Geldes zu kurz, da sie zum einen die ungleiche Verteilung innerhalb von Staaten außen vorlässt und zum anderen keine Begründung für diese globale Ungleichheit liefert.⁵³¹ Somit wird Armut zwar

⁵²⁷ Wohlschlägl et al., *Durchblick 4 kompetent Geographie und Wirtschaftskunde für die 8.Schulstufe*, Wien Westermann 2017, 48.

⁵²⁸ Wohlschlägl et al., *Durchblick 4 kompetent*, 48.

⁵²⁹ Wohlschlägl et al., *Durchblick 4 kompetent*, 76f.

⁵³⁰ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots 7/8*, 33.

⁵³¹ Beispielsweise erhalten laut Eurostat 2012 in Österreich die 20 Prozent der obersten Einkommensgruppen ca. ein fünfmal höheres Einkommen als die untersten 20 Prozent (Johannes Jäger/Elisabeth Springler, *Ökonomie der internationalen Entwicklung – eine kritische Einführung in die Volkswirtschaftslehre*, Band 14,

angesprochen, jedoch die Gründe dafür nicht thematisiert. Dies vermittelt an die Schüler*innen in erster Linie die Orientierung, Armut mit dem Globalen Süden gleichzusetzen, ohne im Zuge dessen die Ursachen dieser monetären Ungleichheitsverhältnisse kritisch zu hinterfragen.

Auf der darauffolgenden Seite werden anfangs verschiedene Formen der Inflation genannt und erklärt. Darunter befindet sich die Abbildung 34.2 „Eine Semmel für 1 Mrd. Dollar – Geldentwertung durch Hyperinflation in Simbabwe 2008“,⁵³² die zwei Schwarze Hände zeigt, die eine Semmel und mehrere Geldscheine halten. Problematisch an der Wahl dieser Abbildung ist, dass die Hyperinflation („Geld verliert seine Zahlungsfunktion“)⁵³³ ausschließlich mit einem afrikanischen Staat in Verbindung gebracht wird. Hyperinflationen gab und gibt es jedoch auch auf anderen Kontinenten. Aktuelle Beispiele dafür sind unter anderem Argentinien (1989 und 2022) sowie die Türkei.⁵³⁴ Auch hätten die Autoren eine andere Form der Inflation als Beispiel wählen können. Die Verbindung eines afrikanischen Staates mit dem Verlust des Geldwertes vermittelt erneut den Eindruck, dass Armut nicht global und differenziert, sondern vor allem in Bezug auf Afrika betrachtet wird. Die Kritik daran ist nicht, dass die Existenz von Armut in Afrika erwähnt wird, sondern dass Armut auf Afrika reduziert wird bzw. primär afrikanische Staaten im Kontext von Armut genannt werden. Diese Wahrnehmung verstärkt sich vor allem in der Gesamtbetrachtung des Unterkapitels, da zu Beginn, wie bereits kritisiert, Armut zunächst auf den Globalen Süden, im weiteren Verlauf des Kapitels genauer auf Afrika projiziert wird. Dementsprechend empfehlen wir, auf die Abbildung mit afrikanischem Kontext zu verzichten, um Ungleichheit und Armut nicht nur in Bezug auf Afrika zu thematisieren, sondern vielmehr die Komplexität von Armut zu erläutern. Alternativ schlagen wir vor, eine Auflistung der verschiedenen Hyperinflationen im Laufe der Geschichte darzustellen.

8.2 Die Darstellung von Zuwanderung, Migration, Flucht

Starke Migrationsbewegungen sind ein globales Phänomen, sie existieren demnach sowohl im innereuropäischen (hier spielt der Armutsfaktor im Kontext von Migration ebenso eine Rolle und betrifft innerhalb der EU z. B. ein Land wie Rumänien) als auch im innerafrikanischen geografischen Raum. Der

Mandelbaum Verlag/Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik an den österreichischen Universitäten 2012, 234).

⁵³² Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots* 7/8, 34.

⁵³³ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots* 7/8, 34.

⁵³⁴ Paul Beckermann, Central-Bank ‘Distress’ and Hyperinflation in Argentina, 1989-90, in: *Journal of Latin American Studies* 27/3 (1995), 662-682; Tobias Käufer, Hyperinflation zerreißt Argentinien, in: RedaktionsNetzwerkDeutschland, 2022, <https://www.rnd.de/politik/hyperinflation-in-argentinien-wenn-jeder-tag-ein-ueberlebenskampf-ist-5YAYE73DCJATDGZB3ZCBOH4YXY.html> (abgerufen am 25.06.2023); Susanne Gästen, Türkei: Leben mit der Geldentwertung, in: *Der Pragmaticus*, 2023, <https://www.derpragmaticus.com/r/hyperinflation-tuerkei/> (abgerufen am 25.06.2023).

Abschnitt „Gemeinsames Europa“ im Schulbuch *Neugierig auf ... Geographie. 4* z. B. zeichnet das Bild eines sehr homogen konstruierten sozial, politisch und ökologisch verträglichen sowie gut organisierten Wirtschaftssystems und Wirtschafts- sowie begehrten Einwanderungsraums in Gegenüberstellung zu ‚Kriegsgebieten‘ und von ‚Armut‘ gekennzeichneten Regionen außerhalb Europas.⁵³⁵ Die Migration afrikanischer Menschen wird an dieser Stelle aber, wie so oft, nur als unilateraler Vorgang beschrieben, von dem vorwiegend Menschen aus außereuropäischen Krisengebieten profitieren: „Sie fliehen vor Arbeitslosigkeit, Armut, Terror und Krieg in ihrer Heimat. Vor allem Menschen aus Ländern wie Syrien, Afghanistan und dem Irak sowie aus Afrika suchen in den letzten Jahren Schutz in Europa“ (Seite 33 – Hinweis: keine gleichrangige Aneinanderreihung, da Afrika ein Kontinent und kein Land ist!). An dieser Stelle wird Afrika beim Thema Flucht namentlich im gleichen Zuge wie drei Länder aufgeführt, was den Kontinent als homogenen Raum suggeriert und ihn in seiner Dimension eines 54 Nationen umfassenden, sehr heterogenen Kontinents mit völlig voneinander abweichenden sozio-politischen und kulturellen Bedingungen nicht erfasst.

Auch im GSPB-Schulbuch *GO! Geschichte Oberstufe 8* wird Afrika hauptsächlich im Kontext mit Zuwanderung, Flucht und Migration dargestellt. Bereits in Kapitel 1 „Europa und die Europäische Union“ unter Punkt 1.7, „Festung Europa“, wird Afrika das erste Mal in Zusammenhang mit Flucht und Asyl in der Beschreibung der Abbildung 23.1 auf Seite 23 erwähnt: „Paula (ganz rechts) mit Mutter Rashida und Bruder Clinson sind Asylsuchende in Malta. Für sie ist die Insel zwischen Sizilien und Afrika nur eine Station am Weg nach Europa. Die Kinder besuchen vorübergehend in Malta die Schule.“⁵³⁶ Hier wird erneut kein Herkunftsland oder keine spezifische Herkunftsregion, sondern ein ganzer Kontinent genannt, was bei Lernenden nicht nur das Bild eines großen Kontinents als homogenen Raum, sondern insbesondere auch das Bild eines von Armut, Korruption und Bürgerkriegen heimgesuchten Orts verfestigen kann.⁵³⁷ Zum Narrativ eines von Armut geprägten afrikanischen Kontinents trägt auch die Abbildung 24.1 auf der nächsten Seite (S. 24) bei: Laut Bildbeschreibung zeigt sie, wie auf Lampedusa ein Kind aus einem Flüchtlingsboot mit Passagier*innen gehoben wird. Sowohl das Kind als auch die anderen Passagier*innen sind Schwarz. Schwarze Menschen werden in diesem Schulbuch somit zweimal bildlich in Zusammenhang mit Flucht dargestellt.

⁵³⁵ Strasser/Trawöger, *Neugierig auf ... Geographie. 4*, 39.

⁵³⁶ Melichar Franz et al. *GO! Geschichte Oberstufe 8*, 23.

⁵³⁷ Weinhäupl, Heidemarie/Markom, Christa (2011): „Afrika“ in österreichischen Schulbüchern: Geschichtslos und voller blutiger Kriege. Bericht zur Lage schwarzer Menschen in Österreich, in: Inou, Simon/Achaleke, Beatrice (Hg.): *Jahresbericht 2010 – Schwarze Menschen in Österreich. Afrika und AfrikanerInnen in der österreichischen Schul- und Hochschulbildung*, 18-24.

Die im Schulbuch-Hauptkapitel „Vielfältiges Europa“ und -Unterkapitel „Landwirtschaft in Spanien“ (Seite 19) aus der Sicht Jamal Moussaio erzählte Geschichte verstärkt das stereotype Bild eines afrikanischen Zuwanderers, der ohne Papiere in einem Boot nach Europa gekommen ist. Der Text identifiziert ihn als Migranten in Südspanien, der sich zur Lohnarbeit in den Gewächshäuseranlagen verdingt.

Leben unter Plastik

Jamal Moussaio erzählt: „Ich komme aus Afrika. Vor zwei Jahren bin ich illegal auf einem Boot nach Spanien gekommen. Seither lebe und arbeite ich im „Meer aus Plastik“ bei El Ejido. In den Gewächshäusern wachsen jedes Jahr Millionen Tonnen Gemüse. Statt Erde werden hier zum Beispiel Kokosfasern verwendet. Über Leitungen wird jeder Pflanze die exakte Menge an benötigten Nährstoffen und Wasser zugeführt. Mein Lohn ist sehr niedrig. Weil ich illegal in Spanien bin, bekomme ich keinen Arbeitsvertrag. Jeden Tag hoffe ich, dass mich ein Unternehmer für ein paar Euro beschäftigt. Zwischen den Gewächshäusern habe ich mit einigen Kollegen aus Plastikplanen eine Unterkunft gebaut. Strom und sauberes Trinkwasser haben wir nicht. Viele von uns sind krank. Die Bewohnerinnen und Bewohner von El Ejido wollen nichts mit uns zu tun haben.“



M3 Jamal Moussaio



M2 Flüchtlinge aus Afrika in einem Boot im Mittelmeer

Jamal Moussaio wird zwar mit einem Namen vorgestellt, es fehlen jedoch Details zu seiner Person. Seine Herkunft, nähere Lebensumstände und Beweggründe, warum er sein Herkunftsland Richtung Europa verlassen und sich zur Lohnarbeit verpflichtet hat, werden nicht aufgeklärt. Sein Einzelschicksal schafft ein sehr einseitiges Bild von afrikanischer Migration und wird der Komplexität der Einwanderungsthematik nicht gerecht. Die Kontextualisierung von Migration in Verbindung mit dem Bild der ‚Bootsflüchtlinge‘ wird auf Seite 104 mit dem Bild eines überfüllten Bootes und afrikanischen Geflüchteten im Kapitel „Gemeinsame Welt – Wanderungen und Flucht“ illustriert.

Abb. 8.1. „Leben unter Plastik“⁵³⁸

Problematisch ist diese Form der Perspektivierung deshalb, weil das häufig medial reproduzierte Narrativ über afrikanische migrierte Arbeitskräfte im Niedriglohnsektor auf eine einzige Lebensrealität reduziert wird, die häufig an Stigmata geknüpft ist. Denn nicht der Vorgang der Illegalisierung, d. h. die Illegalisierung der Einwanderung aufgrund einer restriktiven Gesetzgebung selbst, wird problematisiert, sondern betreffende Personengruppen mit ‚illegal‘ markiert. Währenddessen wird die hindernisfreie Fortbewegung von Menschen aus Europa mit einem europäischen Pass über Nationalstaaten hinweg nicht als uneingeschränktes Privileg thematisiert, und dass Grenzen für verschiedene Menschengruppen unterschiedliche Auswirkungen haben. Der Begriff ‚illegal‘ wird in Zusammenhang mit der Einwanderung von Afrikaner*innen nach Europa häufig

⁵³⁸ Strasser/Trawöger, *Neugierig auf... Geographie*. 4, 19.

verwendet und hat keinen rein deskriptiven Charakter mehr, sondern er impliziert den Status von Rechtlosigkeit bestimmter Einwanderungsgruppen.

Der Titel „Leben unter Plastik“, die Anmerkungen zu Krankheit, die Beschreibung der Unterkünfte der Arbeitenden als Behausungen ohne Strom, Kanalisation und Trinkwasser weisen auf prekäre Lebensbedingungen hin. Die negativen Darstellungen afrikanischer Migration spiegeln zwar Teillebensrealitäten wider, im inhaltlichen Kontext ist ihnen aber eine zu starke funktionale Bedeutung beigemessen, und die Gegenüberstellungen zu vorher beschriebenen europäischen Verhältnissen erzeugen eine starke antithetische Wirkung. Die konstruierte Binarität zwischen Europa und Afrika verstärkt eine sehr afropessimistische Sichtweise und entspricht einem einfachen Erklärungsmuster. Näher behandelt werden könnten z. B. ökonomische und soziale Motive wie Profitorientierung und rechtliche Diskriminierung sowie die Tatsache, dass ein Status der Rechtlosigkeit afrikanische Arbeiter*innen in Lohnabhängigkeit hält und sie deshalb vor Rassismus wenig geschützt sind. Explizit könnte im Schulbuch beleuchtet werden, was diese ausbeuterischen Verhältnisse bedeuten, z. B., dass europäische Arbeitsstandards bezüglich Arbeitszeiten, Löhne und Verträge für diese Form der Lohnarbeit oftmals nicht gelten, Arbeiter*innen zur Gewinnmaximierung von Agroindustriellen billig eingesetzt und somit von tarifgerechter Belohnung und einem rechtskonformen Arbeits- und Aufenthaltsstatus ausgeschlossen werden. Das Bild der ‚erfolgreich entwickelten‘ arbeitsintensiven spanischen Agroindustrie befasst sich nicht mit der ethischen Frage, ob marktwirtschaftliche Vorteile, die als „Das Wunder von Almería“ bewertet werden, die nachteiligen Bedingungen von migrierten Arbeitskräften aufwiegen. Wirtschaftsinteressen werden nicht als Kosten einer Globalisierung beleuchtet, die sich auf die Lebens- und Arbeitsbedingungen von Menschen aus dem globalen Süden und Norden ungleich auswirken.

8.3 Technologie versus ‚Agrarland‘ – von Computern, Smartphones, ‚Jäger*innen und Sammler*innen‘ am afrikanischen Kontinent

Digitalisierung und Technologisierung sowie kreative Lösungen spielen eine wesentliche Rolle auf dem sehr vielseitigen afrikanischen Kontinent. Von einer starken Dynamik getragen, haben diese Prozesse in den letzten Jahren und Jahrzehnten wesentliche Änderungen herbeigeführt. Der ostafrikanische Staat Ruanda ist nur eines von mehreren Musterbeispielen für Pionierarbeit im Bereich der Digitalisierung und in der Nutzung künstlicher Intelligenz und dem Einsatz digitaler Technologien in der Stadtplanung und -verwaltung („Smart Cities“).⁵³⁹ In Nairobi, der Hauptstadt Kenias, wurde 2010 ein iHub, der erste und größte TechHub im Südosten

⁵³⁹ BMZ-Bericht über Ruanda, <https://www.bmz.de/de/laender/ruanda/digitalisierung-104586> (abgerufen am 25.03.2024).

Afrikas eröffnet.⁵⁴⁰ Ungeachtet dessen lautet der Befund des *AEWTAASS* Analysekollektivs, dass Afrika besonders in GW-Schulbüchern als homogenisiertes ‚Agrarland‘ ohne dynamische, urbane Bevölkerung und unter Ausbleiben moderner Raumordnungen dargestellt wird. Mittels einseitiger Essentialisierungen und Naturalisierungen von Schwarzen Menschen und deren Kulturen wird ein ‚niedriger‘ Entwicklungsstand impliziert. Die Urbanisierung in vielen Ländern Afrikas (nicht nur im nördlichen Teil) wird weder thematisiert noch abgebildet.



Abb. 8.2. „Bauernhof in Äthiopien im Hintergrund ein Erntehain“⁵⁴¹

Entworfen werden sehr eindimensionale Bilder von Schwarzen Menschen, die beim Ernteeinsatz oder im Kontext von Jäger-Sammler-Kulturen bzw. im Setting von Dörfern und Landwirtschaft eingebettet sind. Dadurch wird ein sehr monolithisches Bild von Afrikaner*innen und den ihnen kulturell zugeschriebenen Tätigkeiten und Eigenschaften entworfen.

⁵⁴⁰ Ndemo, Bitange, How Kenya became the cradle of Africa’s technological innovation, 2016, <https://www.newsweek.com/how-kenya-became-cradle-africas-ict-innovation-534694> (abgerufen am 25.03.2024).

⁵⁴¹ Hofmann-Schneller/Atzmanstorfer/Derflinger/Menschik/Rak, *Durchblick 5 kompetent*, 133.



Abb. 8.3. „Zwei Jäger aus der Volksgruppe der San“⁵⁴²

Ihre Werkzeuge und Hilfsmittel werden als rudimentär und einfach dargestellt. Diese Form der Exotisierung bedeutet neben der Naturalisierung eine Entsubjektivierung von Schwarzen Menschen, deren bloße Körper durchgängig *weißen* bekleideten Personen im Schulbuch gegenübergestellt werden.⁵⁴³ Einer dichotomischen Lesart, die an ein *weißes* Zivilisationsnarrativ anknüpft, kommt eine stark funktionalisierende Bedeutung zu. Europäisch-sein ist im Schulbuch an *weiß*-sein und sehr konsumorientierte Handlungen und Bilder geknüpft, die *weiße* Menschen beim Konsumieren und bei Tätigkeiten zeigen, die mit technischem Fortschritt in Verbindung gebracht werden. In solchen Darstellungen gibt es keine sichtbare Diversität von Personen, die von *weiß*-sein abweicht, obwohl die österreichische Gesellschaft divers ist.

In der Behandlung der globalen Zentren und Peripherien in dem GW-Schulbuch *Genial! Duo 4* bewerten wir den Umstand, dass die Beispiele aus afrikanischen Ländern nicht ausschließlich mit ‚Peripherie‘ in Zusammenhang gebracht werden, sondern eine möglichst ausgewogene Darstellung, die für alle Länderbeispiele angestrebt wurde, als eine positive Entwicklung, die zu einer nuancierten Darstellung Afrikas im Unterricht beiträgt.⁵⁴⁴ Dennoch gelingt es den Schulbuchautor*innen bei der Abbildung einer ‚Peripherie in Äthiopien‘ und ‚Accra ist das größte Zentrum Ghanas‘ nicht, die tradierten Bilder eines ‚ländlichen‘ Afrikas bei letzterem Beispiel bildlich aufzubrechen. Das Bild mit dem Titel ‚Accra ist das größte Zentrum

⁵⁴² Hofmann-Schneller/Atzmanstorfer/Derflinger/Menschik/Rak, *Durchblick 5 kompetent*, 2017, 132.

⁵⁴³ Christa Markom, Heidemarie Weinhäupl, *Die Anderen im Schulbuch*. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern, 2007, 134.

⁵⁴⁴ Klaus Zeugner et al., *Genial! Duo Geographie und Wirtschaftskunde 4 kompakt*, Wien: Lemberger Verlag, Hölzel Verlag 2023, 66f.

Ghanas“ zeigt eine weitläufige Straße mit wenig erkennbaren großstädtischen Merkmalen. Hier drängt sich die Frage auf, welche Botschaft damit vermittelt werden soll, nicht die Wolkenkratzer, Businessviertel und Stadtautobahnen der Metropole zu zeigen, sondern diesen Aspekt, der einen geringen Gegensatz zu dem ländlichen Beispiel aus Äthiopien darstellt?



Abb. 8.4. „Accra ist das größte Zentrum Ghanas“⁵⁴⁵



Abb. 8.5. „Toronto ist das größte Zentrum Kanadas“⁵⁴⁶

⁵⁴⁵ Zeugner et al., *Genial! Duo Geographie und Wirtschaftskunde 4*, 34.

⁵⁴⁶ Zeugner et al., *Genial! Duo Geographie und Wirtschaftskunde 4*, 34.



Abb. 8.6. „Blick auf die Skyline Accras“⁵⁴⁷

Insgesamt zeigt die vergleichende Analyse auf, dass die implizite Vorstellung von Afrika als ‚Agrarland‘ ohne urbane Produktions- und Wirtschaftszentren durch zahlreiche, in den Schulbüchern abgedruckte, Bilder und Texte verfestigt wird. Texte wie Bilder orientieren sich sehr stark an ein kolonialgeprägtes ethnozentrisches Konzept und eine antithetische Lesart eines ‚exotischen‘, ausschließlich ländlichen Afrikas als homogenisierten Raum.

Das Geographiebuch *Geospots 7–8* befasst sich mit der Entwicklung technischer Geräte im globalen Maßstab und erklärt im Zuge dessen, dass „jeder zweite Bewohner der Industriestaaten (heute) einen PC oder Laptop“ besitze.⁵⁴⁸ Auf der darauffolgenden Seite befindet sich die Abbildung 144, auf welcher Schwarze Personen/Kinder auf einer Computerschrottanlage „in Afrika“ (S. 144) zu sehen sind.

⁵⁴⁷ <https://media.istockphoto.com/id/1451750784/photo/business-centre-in-accra-ghana.jpg?s=612x612&w=0&k=20&c=tPT-36CZ9pEfQe04YTPFUnZ9BCGqEmDnD4pSsNulZ8c=> (abgerufen am 10.07.2024).

⁵⁴⁸ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots 7–8*, 143.



Abb. 8.7. „Computerschrott wird meistens in Afrika recycelt“⁵⁴⁹

Die Wahl dieser Abbildung ist aus mehrfacher Hinsicht problematisch. Zunächst erfolgt durch die direkte Verbindung von Text und Abbildung erneut eine hierarchisierende Gegenüberstellung ‚reicher Industriestaaten‘ und ‚Afrika‘: Technik und Leistung werden dem Globalen Norden zugeschrieben, während der afrikanische Kontinent anhand der ausgewählten Abbildung äußerst defizitär dargestellt wird, indem er als Abfallanlage für die im Norden produzierten, aber nun nicht mehr funktionstüchtigen, Geräte fungiert.

Des Weiteren erweckt die dazugehörige Beschriftung „in Afrika“ den Eindruck, dass Personen in ganz Afrika auf Computerschrottanlagen wühlen, während die Bewohner*innen der ‚reichen Industrienationen‘ Computer im Überfluss besitzen. Die Beschriftung generalisiert damit diesen prekären Zustand auf den gesamten afrikanischen Kontinent. Annette Schmidt kritisiert, dass volkstümliche Darstellungen und Medien den afrikanischen Kontinent regelmäßig als einen zusammenhängenden Raum darstellen bzw. auf ‚ein Land‘ reduzieren, statt der großen Vielfalt des Kontinents gerecht zu werden. Mit dieser reduzierenden Darstellung gehe ihrer Meinung nach einher, dass die Unterschiede der afrikanischen Staaten geleugnet sowie die diversen globalen Diasporagemeinschaften ausgeblendet werden.⁵⁵⁰ Daher spricht sich das **AEWTASS-**

⁵⁴⁹ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots* 7–8, 144.

⁵⁵⁰ Annette Schmidt, *Africa Is Not a Country*, in: *Words Matter*, 40-42, 41.

Analysekollektiv ausdrücklich dafür aus, die Bezeichnung „in Afrika“ zu vermeiden, sollte kein Bezug zum gesamten Kontinent bestehen.

Durch die derzeitige Gestaltung des Kapitels besteht die Gefahr, dass bei Schüler*innen die Wahrnehmung entstehen kann, dass Afrikaner*innen generell keine Computer besitzen, dafür jedoch im dazugehörigen Schrott wühlen. Dieses Beispiel verdeutlicht, wie Diskurse durch das Zusammenspiel von Text und Bild verstärkt werden können. Sollte das Bild in der nächsten Auflage noch immer verwendet werden, sollte es zumindest stärker kontextualisiert werden: Wo wurde dieses Bild genau gemacht? Wo gibt es Anlagen wie diese auf anderen Kontinenten? Aufgrund der erläuterten problematischen Gegenüberstellung empfehlen wir jedoch den generellen Verzicht auf diese Abbildung.

In weiterer Folge thematisieren die Autor*innen das Thema ‚Internet‘. Es wird über die „weltweite Vernetzung“ und die Beschaffung von Daten gesprochen sowie generell über die Vor- und Nachteile des Internets berichtet.⁵⁵¹ Außerdem verweisen die Autor*innen auf die großen Unterschiede betreffend der Nutzungsdaten weltweit („in Europa sind es etwas über 78 % der Menschen, in Afrika nur 18 %“) und verweisen infolgedessen auf das Phänomen ‚digital divide‘.⁵⁵² Im Zuge dessen erklärt der dazugehörige Infokasten, dass darunter „die große Kluft zwischen entwickelten und weniger entwickelten Staaten bezüglich der Versorgung mit Kommunikations- und Informationsmitteln und dazugehörigen Technologien“ zu verstehen sei.⁵⁵³ Der Infokasten lässt vermuten, dass es sich dabei um eine allgemeingültige Definition handelt. Allerdings verstehe man darunter laut Jan van Dijk sowie Srinuan und Bohlin generell die Unterteilung zwischen Menschen, die Zugang zu digitalen Medien haben und diese nutzen, und jenen, die dies nicht tun.⁵⁵⁴ Die allgemeine Definition bezieht dementsprechend nicht den Aspekt ‚Staat‘ mit ein, so wie es der Infokasten ‚digital divide‘ macht („weniger entwickelte Staaten“). Erneut wird durch diese Differenzierung eine hierarchische Gegenüberstellung des ‚entwickelten‘ Europas mit Afrika deutlich. Sollten die Autor*innen den Aspekt ‚Staat‘ miteinbeziehen, um das Phänomen anhand eines Beispiels zu erklären, so empfehlen wir, unterschiedliche Aspekte, wie Geschlecht, Alter, Stadt-Land-Gefälle etc. ebenfalls heranzuziehen, um bei der Erläuterung nicht zu kurz zu greifen. Des Weiteren sollten die Angaben zu den Nutzungsdaten dringend überarbeitet werden. Wir empfehlen den ‚Digital 2022‘ Report von *We are Social*, welcher aktuelle, weltweite

⁵⁵¹ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots* 7-8, 144.

⁵⁵² Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots* 7-8, 144.

⁵⁵³ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots* 7-8, 144.

⁵⁵⁴ Jan van Dijk, *The Digital Divide*, Wiley 2020; Chalita Srinuan/Erik Bohlin, *Understanding the digital divide: A literature survey and ways forward*, 22nd European Regional Conference of the International Telecommunications Society (ITS): “Innovative ICT Applications - Emerging Regulatory, Economic and Policy Issues”, Budapest, Hungary, 18th-21st September, 2011.

Daten zum Onlineverhalten veröffentlicht.⁵⁵⁵ Laut des Berichts haben beispielsweise ca. 68 % der Südafrikaner*innen, 43 % der Westafrikaner*innen und 65 % der Nordafrikaner*innen einen Internetzugang.⁵⁵⁶

Generell ist die Darstellung des Kapitels in *Geospots 7–8* in Bezug auf den afrikanischen Kontinent stark einseitig, da es sich um eine rein defizitäre Darstellung handelt. Mögliche (positive) Gegenbeispiele, um Internet/Telefon/Technik in Bezug auf den afrikanischen Kontinent zu thematisieren, wären z. B. die Nutzung von Mobiltelefonen für Geldtransfers, bei welchem afrikanische Unternehmen weltweit führend sind,⁵⁵⁷ sowie die Gesundheitsberatung via Handy, worin laut Expert*innen der afrikanische Kontinent eine Vorreiterrolle einnimmt.⁵⁵⁸ Des Weiteren könnten die erheblichen Fortschritte Ruandas betreffend eines erschwinglichen Breitbandanschlusses für die gesamte Bevölkerung als positives Beispiel genannt werden.⁵⁵⁹ Das Land gehört zu den drei führenden afrikanischen Ländern betreffend die Internetanbindung und verfügt über ein ständig wachsendes Glasfasernetz.⁵⁶⁰

8.4 Von ‚fragilen‘ und ‚gescheiterten‘ Staaten

Ausführungen zu ‚fragilen‘ und ‚gescheiterten‘ Staaten befinden sich im achten Kapitel (Politische und ökonomische Systeme im Vergleich, S. 181-238) des Schulbuches *Geospots 7–8*. Das Kapitel setzt sich aus einer Aufstellung unterschiedlicher Politik- und Wirtschaftssysteme zusammen. Die einzelnen Unterkapitel sind anhand unterschiedlicher Länder gegliedert. Jedes Unterkapitel bzw. jedes Land wird mit einer weiteren Bezeichnung ergänzt. Beispielsweise wird von „USA – Supermacht mit ‚angekratztem‘ Image“ oder von „Brasilien – der südamerikanische Gigant“ gesprochen.⁵⁶¹ In dieser Aufstellung ist eine eindeutige Gliederung von ‚machtvoll‘ zu ‚machtlos‘ zu erkennen. Beginnend mit der „Supermacht“ USA, berichtet das Kapitel

⁵⁵⁵ The Global State of Digital in October 2022, in: We are Social, 2022, <https://wearesocial.com/us/blog/2022/10/the-global-state-of-digital-in-october-2022/> (abgerufen am 08.07.2023).

⁵⁵⁶ We are Social, Global State, 2022, Folie 24.

⁵⁵⁷ Kai Biermann, Afrikas mobiles Wirtschaftswunder, in: Zeit Online, 2013, https://www.zeit.de/digital/internet/2013-03/afrika-mobilfunk-wirtschaft?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F (abgerufen am 08.07.2023).

⁵⁵⁸ Martina Schwikowski, Afrika: Gesundheitsberatung per Handy nimmt zu, in: Deutsche Welle, 2023, <https://www.dw.com/de/afrika-gesundheitsberatung-per-handy-nimmt-zu/a-64353581> (abgerufen am 08.07.2023).

⁵⁵⁹ In Rwanda, Broadband Internet connects rural communities to a bright future, in: ITU News, 2020, <https://www.itu.int/hub/2020/05/in-rwanda-broadband-internet-connects-rural-communities-to-a-bright-future/> (abgerufen am 08.07.2023).

⁵⁶⁰ Connectivity, in: Visit Rwanda, <https://www.visitrwanda.com/facts/connectivity/> (abgerufen am 08.07.2023).

⁵⁶¹ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots 7-8*, 188, 201.

weiterhin von den „zwei neuen Wirtschaftsmächten“ VR China und Indien,⁵⁶² dem „Giganten“ Brasilien und der „Regionalmacht“ Russland.⁵⁶³ Demgegenüber wird in Folge von dem „schwierigen Erbe der Apartheid“ Südafrikas,⁵⁶⁴ dem „Spannungsfeld von Tradition und Moderne“ der Arabischen Halbinsel,⁵⁶⁵ den „Entwicklungspfaden“ Koreas und Vietnams sowie abschließend von den „Fragilen Staaten und das Erfolgsbeispiel Mosambik“ gesprochen.⁵⁶⁶ Während die ‚machtvollen‘ Länder in der Regel mit positiven Untertiteln ergänzt werden (‚Wirtschaftsmächte‘, ‚Gigant‘) folgen auf die zweite Gruppe meist negativ konnotierte Bezeichnungen (‚schwieriges Erbe‘, ‚Spannungsfeld‘ und ‚Fragile Staaten‘).

Das Unterkapitel 8.9 „Fragile Staaten und das Erfolgsbeispiel Mosambik“ (S. 229-231) gliedert sich nochmals in die zwei Teilbereiche „Alert“ – Fallbeispiel Somalia“ und „Mosambik – südostafrikanischer Staat mit Potenzial“, welches im Folgenden detaillierter analysiert wird. Zuvor wird an dieser Stelle jedoch darauf verwiesen, dass das Unterkapitel 8.9 zu Beginn (nur) eine relativ kurze Erklärung „Fragiler Staaten“ abgibt,⁵⁶⁷ jedoch nicht die Umstände nennt, wie es zu diesen ‚fragilen‘ Zuständen kommt. Außerdem beinhaltet die ‚Erklärung‘ erneut eine gegenüberstellende Auflistung, welche sich auf die zehn Gruppen des „Fragile State Index“ bezieht. So wird an dieser Stelle sowohl das Land mit dem besten Wert (Finnland) als auch „das andere Ende der Skala [mit den] afrikanischen Staaten Südsudan, Somalia, die Zentralafrikanische Republik und der Jemen“ aufgelistet.⁵⁶⁸ Erneut wird ein Entgegensetzen eines positiven Beispiels (erster Platz, Finnland, Staat des Globalen Nordens) von den drei Letztplatzierten (alles afrikanische Staaten und der geografisch in Asien gelegene Jemen auf dem viertletzten Platz) vorgenommen. Dies hebt nicht nur wiederholt eine wertende Dichotomisierung hervor, sondern erweckt zudem den Eindruck, dass der afrikanische Kontinent vor allem aus „Fragilen Staaten“ besteht. Positiv ist an dieser Stelle zu nennen, dass Schüler*innen zum Ende des Kapitels dazu aufgefordert werden, die Vor- und Nachteile solcher Listen zu erläutern.⁵⁶⁹ Das kritische Hinterfragen solch einer Kategorisierung würde jedoch noch mehr Bedeutung erhalten, sofern Schüler*innen nicht in einem nächsten Schritt ersucht werden, einen Staat ihrer Wahl in den ‚Fragile State Index‘ einzuordnen.

⁵⁶² Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots* 7-8, 193.

⁵⁶³ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots* 7-8, 206.

⁵⁶⁴ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots* 7-8, 212.

⁵⁶⁵ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots* 7-8, 217.

⁵⁶⁶ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots* 7-8, 223, 229.

⁵⁶⁷ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots* 7-8, 230.

⁵⁶⁸ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots* 7-8, 230.

⁵⁶⁹ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots* 7-8:232.

Der Abschnitt „Mosambik – südostafrikanischer Staat mit Potenzial“ gliedert sich in sieben Absätze, einen Kartenausschnitt und einer SWOT-Analyse⁵⁷⁰ von Mosambik (Abbildung 231.1). Die Textabschnitte erläutern einen kurzen geschichtlichen Abriss des Landes (Abs. 1), den internationalen Handel (Abs. 2), die wirtschaftliche Partnerschaft mit der Republik Südafrika (Abs. 3), Infrastruktur und Energie (Abs. 4), Landwirtschaft (Abs. 5), HDI und Probleme des Landes (Abs. 6) sowie das touristische Potenzial Mosambiks (Abs. 7). Aufgrund des vorherigen Abschnitts („Alert“ – Fallbeispiel Somalia“) sind zusätzlich Bilder eines Flüchtlingslagers (Abb. 230.1), von „Rebellen in Somalia“ (Abb. 230.3) sowie ein Kartenausschnitt Somalias auf den Seiten zu sehen.

Durch die Textabschnitte werden im Kontext dieses Kapitels gleich mehrere Themen aufgegriffen. Abs. 1 (geschichtlicher Abriss) berichtet beispielsweise von einem „Schlittern“ des Staates „in einen 16-jährigen Bürgerkrieg [...] einer Million Toten, Millionen von Flüchtlingen und dem wirtschaftlichen Zusammenbruch des Staates“ nach Erlangen der Unabhängigkeit.⁵⁷¹ Zwar wird zuvor die portugiesische Kolonialherrschaft erwähnt, jedoch nicht ihr Anteil für das „Schlittern“ in die „fragilen Zustände“. Demzufolge erweckt die Beschreibung den Eindruck, dass der „fragile Zustand“ allein auf ein Scheitern Mosambiks bzw. mosambikanische Entscheidungsträger*innen zurückzuführen sei, ohne weitere Faktoren – wie Kolonialismus, Postkolonialismus, ungleiche wirtschaftliche Machtverhältnisse etc. – zu kontextualisieren. Dadurch wird die Bedeutung externer Faktoren bei der Entstehung des „Fragilen Staates“ außer Betracht gelassen. Laut dem britischen Afrikahistoriker David Birmingham spielte jedoch vor allem das Ausland eine große Rolle in der Destabilisierung des Landes bzw. beim Bürger*innenkrieg.⁵⁷² Im Kontext von Mosambik sind insbesondere die Rolle (Süd)-Rhodesiens (die heutige Republik Zimbabwe, die erst 1980 eine von Schwarzen geführte Regierung erlangte) und des Apartheidregimes in Südafrika,⁵⁷³ sowie der RENAMO (*Resistência Nacional Moçambicana*, mosambikanische Guerillaorganisation und politische Partei) zu nennen.⁵⁷⁴ Außerdem sollte zweifellos der Einfluss des portugiesischen kolonialen Systems (repressive koloniale Führung, keine lokalen grundbesitzenden Eliten oder mächtige Handelsschicht sowie viele weitere Faktoren) für die konfliktreichen Zustände nach der erkämpften Unabhängigkeit genauer erläutert werden.⁵⁷⁵

⁵⁷⁰ SWOT ist das englische Akronym für Strengths, Weakness, Opportunities und Threats. Die Analyse „zeigt Stärken, Schwächen, Chancen und Gefahren/Risiken des Wirtschaftsstandorts Mosambik für potenzielle Investoren.“ (Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots* 7-8, 231).

⁵⁷¹ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots* 7-8, 230.

⁵⁷² David Birmingham, *The Decolonization of Africa*, London/New York: Routledge 1995, 56.

⁵⁷³ Basil Davidson, *Modern Africa – A Social and Political History*, 3. Aufl., London/ New York: Routledge 1994.

⁵⁷⁴ Alex Vines, *Renamo. Terrorism in Mozambique*, 1. Aufl., York [u. a.]: Centre for Southern African Studies [u. a.] 1991.

⁵⁷⁵ Jason Sumich/João Honwana, *Strong Party, Weak State? Frelimo and State Survival Through the Mozambican Civil War: An analytical narrative on state-making*, working paper, Crisis States Research Centre 2007, 2.

An dieser Stelle empfehlen wir ebenfalls die Passivkonstruktion, Mosambik ‚gelangte‘ 1975 zur Unabhängigkeit,⁵⁷⁶ zu vermeiden, um die aktive Rolle von Mosambikaner*innen in den 1961 beginnenden und maßgeblich von den damaligen staatssozialistischen Staaten sowie von Skandinavien unterstützten Unabhängigkeitskämpfen hervorzuheben.

Insgesamt wurde mit diesem Unterkapitel der lobenswerte Versuch unternommen, ein Land des Globalen Südens als ‚positives‘ Beispiel anzuführen. Allerdings wird Mosambik trotz der ‚positiveren‘ Darstellung weiterhin als ein ‚schwaches‘ Land, das „eine Reihe von Problemen“ mit sich bringt, vermittelt. Auch wenn der erste Absatz den Bürger*innenkrieg, Tote und Geflüchtete in der Vergangenheit beschreibt, so prägen die Bilder der „Rebellen in Somalia“ (Abb. 230.3) und das „Flüchtlingslager Yida Südsudan“ (Abb. 230.1), die sich auf derselben Seite befinden, einen Diskurs, der afrikanische Länder vor allem mit Krieg, Flucht und Terror in Verbindung bringt. ‚Potenzial‘ lässt sich im Kontext des Kapitels dahingehend interpretieren, dass Mosambik es mit ‚Entwicklung‘ schaffen könnte, dorthin zu kommen, wo andere Staaten („Supermächte“, „Wirtschaftsmächte“, „Giganten“) bereits sind.⁵⁷⁷ Die Gegenüberstellung von ‚machtvoll‘ und ‚machtlos‘ geht in diesem Beispiel Hand in Hand mit der Unterscheidung von ‚erstrebenswerten‘ Gesellschaften auf der einen und einem afrikanischen Land auf der anderen Seite.

8.5 Die globale (Ungleich-)verteilung von Ressourcen und ‚Neokolonialismus‘

Eine zentrale Frage in einer eng vernetzten, ‚globalisierten‘ Welt ist die Ausbeutung und Verteilung natürlicher Ressourcen. Das Schulbuch *Geschichte für alle 4, Modular* nimmt sich dieser bedeutenden Thematik im Kapitel „Globalisierung im 20. und 21. Jahrhundert“ an. Auf Seite 56 des Buches werden globale Güterketten und die globale Verteilung der Ressourcen thematisiert. An der Darstellung im Schulbuch ist positiv zu bewerten, dass die Schulbuchautor*innen diejenigen Akteur*innen, die „einheimische Arbeitskräfte“⁵⁷⁸ ausbeuten, benennen: Unternehmen aus sogenannten Industrieländern. An dieser Stelle wäre es spannend, auch den österreichischen Kontext bzw. die Verantwortung von hiesigen Unternehmen miteinzubeziehen: Beteiligen sich österreichische Unternehmen am Abbau von Rohöl, Metallen oder Erzen am afrikanischen Kontinent? Falls ja, in welchem Ausmaß und um welche Unternehmen handelt es sich?

Generell ist positiv zu bemerken, dass die ungleiche Verteilung von Ressourcen und Wertschöpfung problematisiert wird („kaum dort weiterverarbeitet werden, wo sie gewonnen werden“)⁵⁷⁹. Die Erläuterungen, dass die natürlichen Ressourcen in sogenannten Niedriglohnländern abgebaut werden und die Wertschöpfung

⁵⁷⁶ Germ/Hochreiner/Mayrhofer/Part, *Geospots* 7-8, 230.

⁵⁷⁷ Ziai, Kritik des Entwicklungsdiskurses, 24.

⁵⁷⁸ Monyk/Schreiner, *Geschichte für alle 4*, 56.

⁵⁷⁹ Monyk/Schreiner, *Geschichte für alle 4*, 56.

größtenteils in Ländern des Globalen Nordens erfolgt, ist an dieser Stelle positiv hervorzuheben. Um die Ungleichheitsdimension deutlich zu machen, könnte der Titel dieser Seite folgendermaßen lauten: „Globale Ungleichverteilung von Ressourcen / ungerechte Verteilung der Wertschöpfung“.

Gleichwohl sticht die negative und stereotypisierende Bildsprache in Bezug auf den Abbau natürlicher Ressourcen durch Schwarze Menschen bzw. Menschen afrikanischer Herkunft besonders hervor. Eine Option könnte es sein, den Fokus auf z. B. Verbraucher*innen im Globalen Norden zu legen, um im Sinne einer Konsumkritik auf die ungleiche Verteilung aufmerksam zu machen. Die Darstellung von Regionen des afrikanischen Kontinents, welche oft von Problemdiskursen geprägt ist und aus einer ‚defizitorientierten, ethno- und eurozentrischen‘ Perspektive erfolgt, führt dazu, dass Stereotype, Vorurteile, Rassismus und die Verwendung von kolonialen Begriffen reproduziert werden. Darüber hinaus birgt dies die Gefahr, historische Zusammenhänge wie europäische Versklavung, Kolonialherrschaft und neokoloniale Strukturen zu relativieren.⁵⁸⁰

Ein positives Beispiel für eine facettenreichere Darstellung der Verteilung von Rohstoffen, Ressourcen und Feldfrüchten findet sich in *Geografie für alle 1*. So werden im Schulbuch mehrere Weltkarten präsentiert, die die Anbauggebiete verschiedener Obst- und Getreidesorten veranschaulichen. Hier scheinen mehrmals afrikanische Staaten bzw. Regionen als Anbauggebiete auf, konkret bei den Darstellungen zu Ananas, Reis und Mais.

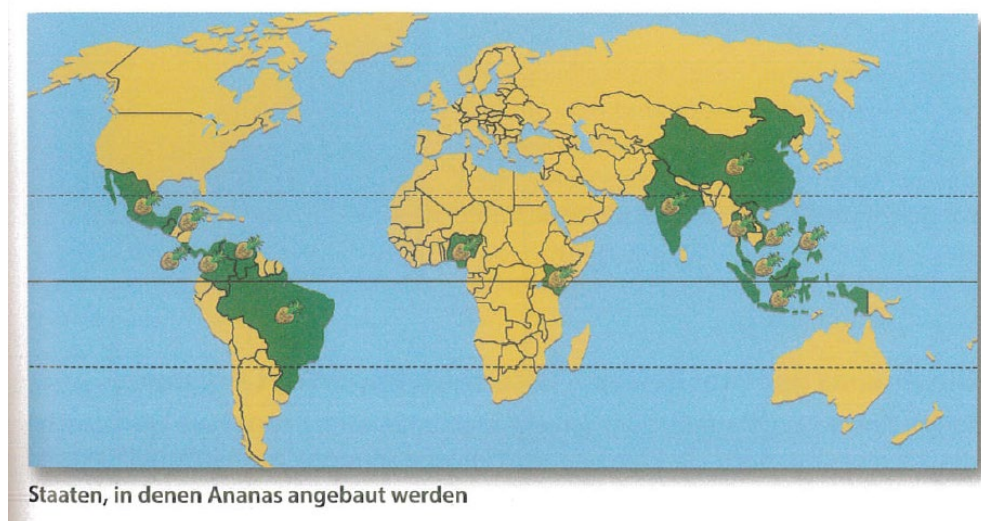


Abb. 8.8. „Tropische Früchte – Exoten aus der tropischen Zone“⁵⁸¹

⁵⁸⁰ Awet, *Die Darstellung Subsahara-Afrikas*, 70f.

⁵⁸¹ Herndl/Schreiner, *Geografie für alle 1*, 2019, 105.

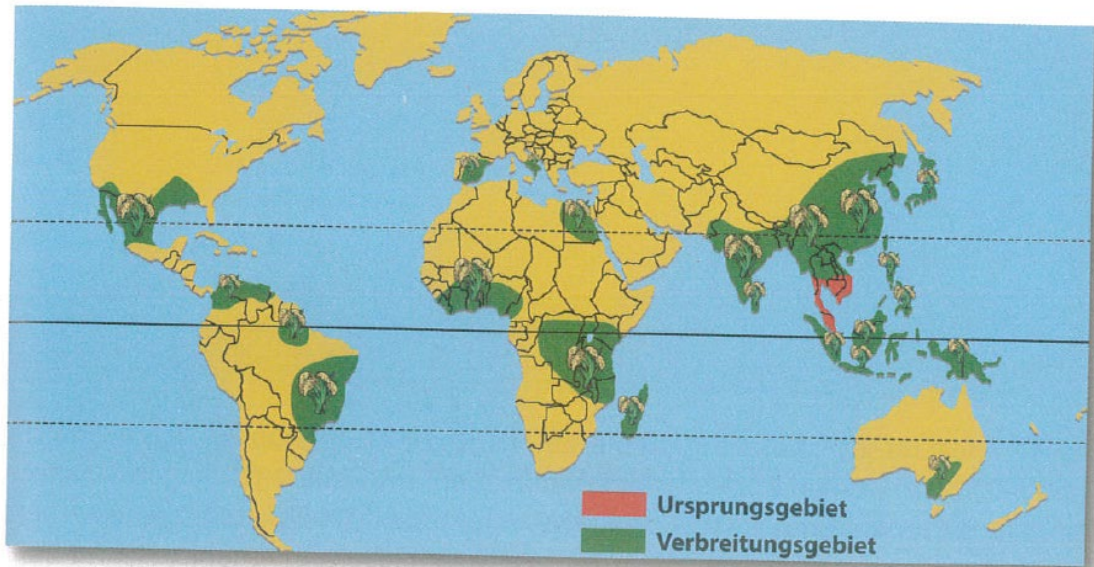


Abb. 8.9. „Reis – Nahrungsmittel für Millionen Menschen“⁵⁸²

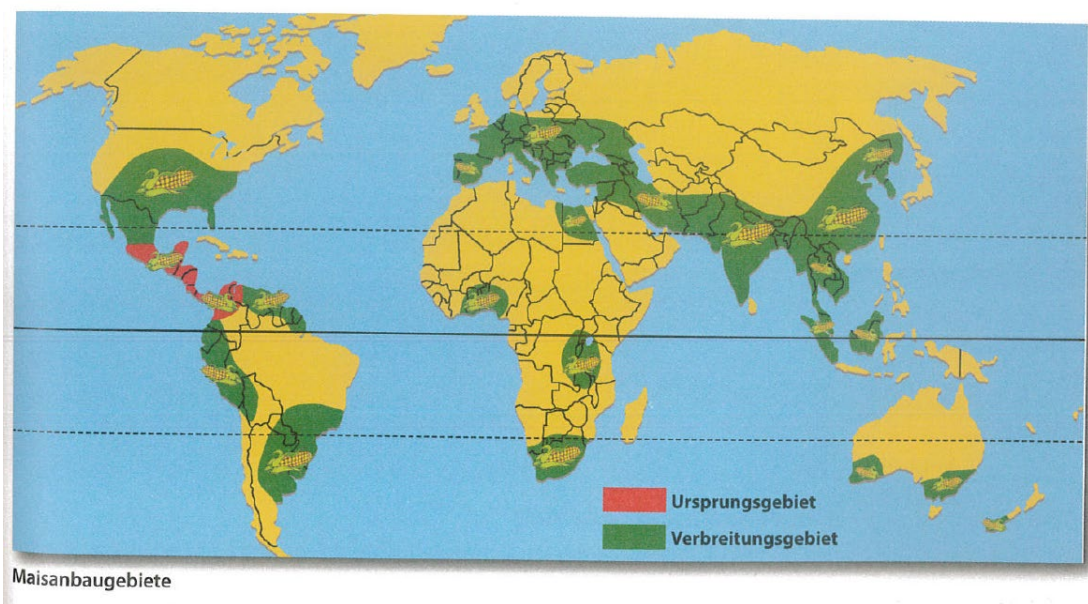


Abb. 8.10. „Mais – vielseitig verwendbares Korn“⁵⁸³

⁵⁸² Herndl/Schreiner, *Geografie für alle 1*, 2019, 109.

⁵⁸³ Herndl/Schreiner, *Geografie für alle 1*, 2019, 113.

Positiv hervorzuheben ist hier, dass Anbaugebiete und somit fruchtbarer Boden und der Anbau von Lebensmitteln Einzug in *Geografie für alle, 1. Klasse* finden. Damit wirken die Autor*innen dem Stereotyp entgegen, dass der afrikanische Kontinent zur Gänze von fehlender Ernte, Hunger und Dürre geplagt wird. Zum selben Ergebnis kamen bereits auch andere Analysen⁵⁸⁴, auch wenn die Karten Fehler aufweisen. So werden Ananas z. B. auch in Tansania angebaut.⁵⁸⁵ Trotzdem zeigt sich anhand dieses Beispiels, dass insbesondere im Rahmen dieses Lehrplanpunktes ohne großen Aufwand jede Region vielseitig und mit positiven Bildern verbunden dargestellt werden kann.

Generell könnte aus Sicht von *AETWASS* im Schulbuch deutlich sichtbarer sein, in welchem Umfang der sogenannte Westen bzw. Globale Norden beispielsweise vom Rohstoffreichtum Afrikas profitiert, wie in der folgenden Grafik dargestellt ist.

⁵⁸⁴ Steinbauer, Das Afrikabild in österreichischen GW-Schulbüchern, 109f.

⁵⁸⁵ Farm Africa, *Pineapple farming*, <https://www.farmafrica.org/tanzania/pineapple-farming> (abgerufen am 30.05.2024).

MAPPING AFRICA'S MINERAL WEALTH: SELECTED COUNTRIES AND COMMODITIES

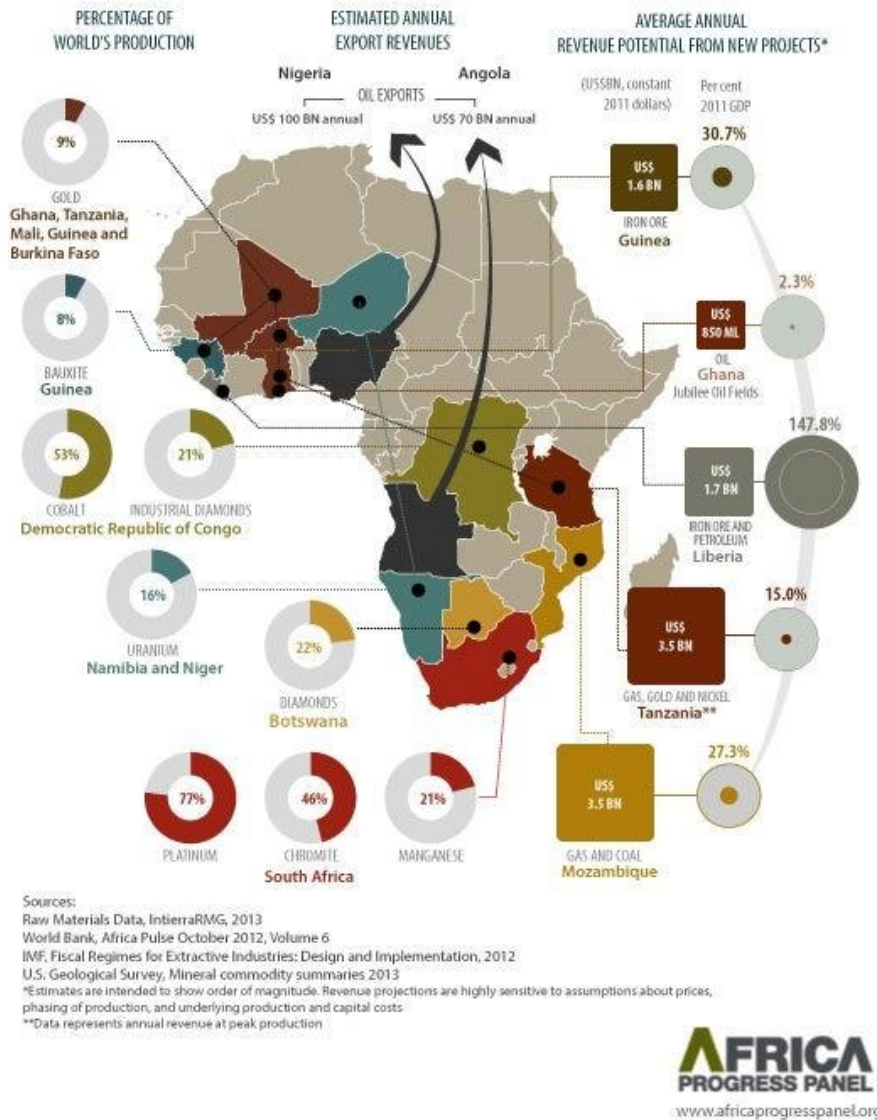


Abb. 8.11. „Mapping Africa’s Mineral Wealth”⁵⁸⁶

⁵⁸⁶ Heidi Vella, “Mining in Africa – now is the time for change”, <http://dms.progressivemediagroup.com/uploads/attachmentlibrary/Africa%20mineral%20wealth%20L.jpg> (abgerufen am 20.07.2024). Die Schätzungen in der Grafik sollen die Größenordnung aufzeigen. Die Einnahmeprognosen hängen in hohem Maße von den Annahmen über die Preise, von der Staffelung der Produkte und von der zugrundeliegenden Produktions- und Kapitalkosten ab. Die Daten stellen die jährlichen Einnahmen bei Spitzenproduktion dar.

An dieser Stelle positiv hervorzuheben ist das Schulbuch *Zeitbilder 7*, das sich unter der Überschrift „Afrika – politische Unabhängigkeit allein genügt nicht“ mit Aspekten neokolonialen Einflusses auf afrikanische Staaten auseinandersetzt. Das Konzept des ‚Neokolonialismus‘, vertreten u. a. durch Ghanas ersten Präsidenten Nkrumah, wird definiert.⁵⁸⁷ Die Schulbuchautor*innen nehmen hier einen bemerkenswert kritischen Standpunkt ein, argumentieren sie doch, dass die hohe Auslandsverschuldung für afrikanische Staaten verheerende Auswirkungen, wie hohe Arbeitslosigkeit, hatte. Zudem musste ein erheblicher Teil für Zinsrückzahlungen für die „reichen ‚Geldverleiher‘ im Norden“ aufgewendet werden. Zudem wird die hohe Ungleichheit in vielen afrikanischen Staaten aufgezeigt, wo sich „bewachte ‚Wohlstandsinseln““ inmitten armer Stadtviertel etablieren.⁵⁸⁸ Diese Kritik an der Abhängigkeit durch die Auslandsverschuldung, sowie die verheerenden Auswirkungen der ‚Strukturanpassungsprogramme‘ des IWF und der Weltbank decken sich sowohl mit kritischer Entwicklungsliteratur als auch einer Vielzahl afrikawissenschaftlicher Studien.⁵⁸⁹

8.6 Postkoloniales Afrika im Fokus

Die absolute Mehrheit der Thematisierung des postkolonialen Afrikas in Schulbüchern aus den Fächern Geschichte / Politische Bildung sowie Geographie/Wirtschaftskunde erfolgt aus einer defizitären Perspektive. So nennt das Schulbuch *Genial! Duo 4* folgende Auswirkungen von ‚Globalisierung‘ auf afrikanische Staaten: Eine einseitige Darstellung wirtschaftlicher Verflechtungen beschreibt am Beispiel Ghanas eine sogenannte Fehlentwicklung⁵⁹⁰, am Beispiel ‚Afrikas‘ die Auswirkungen von Chinas Außenpolitik⁵⁹¹ und am Beispiel Kenias den ‚Nachholbedarf‘ an Computerschulungen sogenannter ‚Entwicklungsländer‘.⁵⁹² Dabei wird unter anderem auch der Eindruck vermittelt, dass der Lösung globaler Problematiken nur mit internationaler Unterstützung begegnet werden könne, ohne die Notwendigkeit internationaler Regulierungen zu thematisieren. Dies untergräbt nicht nur die Komplexität globaler Zusammenhänge, sondern perpetuiert auch ein Bild eines ‚homogenen Afrika‘, das von Passivität und Hilfsbedürftigkeit geprägt ist.

⁵⁸⁷ Staudinger/Ebenhoch/Scheucher/Scheipl, *Zeitbilder 7*, 120.

⁵⁸⁸ Staudinger/Ebenhoch/Scheucher/Scheipl, *Zeitbilder 7*, 122.

⁵⁸⁹ Severine Mushambampale Rugumamu, *Lethal Aid: The Illusion of Socialism and Self-Reliance in Tanzania* (Trenton, NJ: Africa World Press, 1997); Walter Schicho, *Geschichte Afrikas* (Stuttgart: Konrad Theiss, 2010); Johannes Jäger und Elisabeth Springler, *Ökonomie der internationalen Entwicklung: eine kritische Einführung in die Volkswirtschaftslehre*, 3. Auflage, Gesellschaft - Entwicklung - Politik (GEP), Band 14 (Wien: Mandelbaum Verlag, 2015); Lukas Schmidt und Sabine Schröder, *Entwicklungstheorien: Klassiker, Kritik und Alternativen* (Vienna: Mandelbaum, 2016). Siehe auch: Thandika Mkandawire/Charles C. Soludo, *Our Continent, Our Future. African Perspectives on Structural Adjustment*, Trenton 1998.

⁵⁹⁰ Zeugner et al., *Genial! Duo 4 kompakt*, 133.

⁵⁹¹ Zeugner et al., *Genial! Duo 4 kompakt*, 131.

⁵⁹² Zeugner et al., *Genial! Duo 4 kompakt*, 127.

Ebenfalls im Kapitel zu „Globalisierung im 20. und 21. Jahrhundert“ im Schulbuch *Geschichte für alle 4* werden politischen Entwicklungen am afrikanischen Kontinent im Kontext der Globalisierung noch eine Seite gewidmet. In der Darstellung des Apartheidregimes in Südafrika gilt es einige Dinge positiv hervorzuheben. Die versklavenden Akteur*innen – die niederländischen Bur*innen – werden klar benannt und die rassistische Unterdrückung Schwarzer Menschen (und Menschen Afro-Europäischer und asiatischer Herkunft) während des Apartheidregimes deutlich gemacht. Begrüßenswert ist, dass Widerstand benannt wird und auf die Geschichte Nelson Mandelas bezogen wird. Awet argumentiert hierzu, dass Schwarze Menschen und Menschen afrikanischer Herkunft in einflussreichen Positionen in Schulbüchern allgemein zu wenig vorkommen. Weitere bedeutende afrikanische Persönlichkeiten, wie Wangari Maathai und Ken Saro-Wiwa, die gesellschaftlich anerkannt und für ihre Leistungen bekannt sind, finden keine Beachtung.⁵⁹³ Schüler*innen sollte verdeutlicht werden, dass diese Menschen bedeutende Beiträge zu Frieden, Gerechtigkeit, Emanzipation sowie politischen, wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Entwicklungen geleistet haben, die über ihre Ländergrenzen hinweg reichen.⁵⁹⁴

Hingegen besteht bei der Darstellung der Unterstützer*innen des südafrikanischen Befreiungskampfes, den größtenteils der African National Congress und seine Befreiungsarmee Umkhonto we Sizwe (MK) führten, großer Überarbeitungsbedarf. Dies trifft auch auf die Darstellung in anderen Schulbüchern zu. In *MEHRfach Geschichte 4* heißt es in einem Abschnitt zu „Internationale Kritik“⁵⁹⁵: „Auch wenn viele Staaten der Welt die ungerechte Apartheid-Politik in RSA verurteilten, [...]“⁵⁹⁶. Es fehlt eine Präzisierung darüber, welche Staaten die Schulbuchautor*innen meinen.

Denn es war während der 1960er- bis in die 1980er-Jahre keineswegs so, dass „viele westliche Staaten“ Kritik am Apartheid Regime übten. In den USA stand Nelson Mandela bis in die 1990er-Jahre auf einer Liste von ‚Terrorist*innen‘, und das *weiße* Apartheid-Regime Südafrikas wurde von den US-amerikanischen Regierungen als wichtiges ‚Bollwerk‘ gegen die Ausbreitung des ‚Kommunismus‘ unterstützt.⁵⁹⁷ Großbritannien entschied sich in den 1970er-Jahren sogar dazu, wieder Waffensysteme an das Apartheidregime zu verkaufen – unter großem Protest von Anrainerstaaten wie Sambia und Tansania⁵⁹⁸; die

⁵⁹³ Awet, *Die Darstellung Subsahara-Afrikas*, 116.

⁵⁹⁴ Awet, *Die Darstellung Subsahara-Afrikas*, 220.

⁵⁹⁵ Graf/Halbartschlager/Vogel-Waldhütter, *MEHRfach Geschichte 4*, 62.

⁵⁹⁶ Graf/Halbartschlager/Vogel-Waldhütter, *MEHRfach Geschichte 4*, 62.

⁵⁹⁷ Piero Gleijeses, *Conflicting Missions: Havana, Washington, and Africa, 1959-1976*, Chapel Hill 2002; Piero Gleijeses, *Visions of freedom: Havana, Washington, Pretoria and the struggle for Southern Africa, 1976-1991*, Chapel Hill 2016.

⁵⁹⁸ Rodrigo Fracalossi de Moares, *Transnational Activism and Domestic Politics: Arms Exports and the Anti-Apartheid Struggle in the UK–South Africa Relations (1959–1994)*, in: *Foreign Policy Analysis* 17/4 (2021), 1–21; Jan Pettman, *Zambia. Security and Conflict*, Dorset, 1974.

Bundesrepublik Deutschland war einer der wichtigsten Handelspartner Südafrikas und viel westdeutsches Kapital floss als Foreign Direct Investitions (FDIs) nach Südafrika – was fraglos die wirtschaftliche Situation des Apartheidregimes stabilisierte.⁵⁹⁹ Helmut Lorscheid bemerkt z. B.:

„Wenn in Deutschland heute der Freiheitskampf Nelson Mandelas gelobt wird, ist das nicht selten Heuchelei. Denn die Bundesrepublik unterstützte den Apartheid-Staat politisch und militärisch, umging dabei sogar ein Waffen-Embargo. Das umfasste auch Atomlieferungen.“⁶⁰⁰

„Westliche“ Kritik kam während der 1960er- bis in die 1990er-Jahre vor allem von linken Solidaritätsgruppen und kirchlichen Netzwerken.⁶⁰¹ Die wichtigsten Unterstützer*innen des südafrikanischen Befreiungskampfes waren einerseits die staatssozialistischen Staaten Osteuropas wie die Sowjetunion, die DDR, die Tschechoslowakei oder Jugoslawien,⁶⁰² Solidaritätsgruppen und Regierungen in Skandinavien⁶⁰³, sowie die afrikanischen „Front Line“ Staaten wie Sambia und Tansania.⁶⁰⁴ Es waren die Regierungen *dieser* Länder – und *nicht* die westlichen Staaten, deren Kritik erst Mitte der 1980er-Jahre lauter wurde – die den Befreiungskampf des ANC und des MK nicht nur auf die Agenda der UN brachten, sondern auch Unterstützung in Form von militärischer Ausbildung, Waffen, entsandtem militärischen Personal sowie finanzieller Hilfe boten.⁶⁰⁵

⁵⁹⁹ Odd Arne Westad, *The global Cold War: Third world interventions and the making of our times*, Cambridge 2007, 207–249.

⁶⁰⁰ Helmut Lorscheid, „Waffenlieferungen - Wie Deutschland den Apartheid-Staat nuklear aufrüstete“, Cicero, 8. Januar 2014, <https://www.cicero.de/aussenpolitik/verbotene-waffenlieferungen-wie-deutschland-den-apartheid-staat-suedafrika-aufruestete/56789> (abgerufen am 07.08.2023).

⁶⁰¹ Heike Hartmann/Susann Lewerenz, Campaigning against Apartheid in East and West Germany, in: *Radical History Review* 2014/119 (2014), 191–204; Für Österreich siehe: Walter Sauer, *Die Apartheid-Connection: Österreichs Bedeutung für Südafrika*, Wien 1984.

⁶⁰² Siehe vor allem den eben erst erschienenen Sammelband: Chris Saunders/Helder Adegar Fonseca/Lena Dallywater (Hg.), *Eastern Europe, the Soviet Union, and Africa: new perspectives on the era of decolonization, 1950s to 1990s*, Boston 2023; Anja Schade, *Das Exil von ANC-Mitgliedern in der DDR: eine transnationale Verflechtungsgeschichte um Solidarität im Kalten Krieg*, Berlin Münster 2022.

⁶⁰³ Siehe z. B. Richard Dale u. a., *The Nordic States and Liberation in Southern Africa*, in: *African Studies Review* 44/1 (2001), 79. Für spannende Einblicke in Primärquellen siehe auch die Webseite ‘The Nordic Documentation on the Liberation Struggle in Southern Africa Project’ <https://nai.uu.se/library/resources/liberation-africa.html> (abgerufen am 07.08.2023).

⁶⁰⁴ Arnold J. Temu/Neville Z. Reuben/Sarah N. Seme, *Tanzania and the Liberation Struggle of Southern Africa, 1961 to 1994*, in: Arnold Temu/Joel Das Neves Tembe (Hg.), *Southern African Liberation Struggles 1960-1994: Contemporaneous Documents*, Dar es Salaam 2014, 1–78; Clarence Chongo, *A Good Measure of Sacrifice: Aspects of Zambia’s Contribution to the Liberation Wars in Southern Africa, 1964-1975*, in: *Zambia Social Science Journal* 6/1, 1–27.

⁶⁰⁵ Thula Simpson, *Umkhonto we Sizwe: the ANC’s armed struggle*, Cape Town, South Africa 2016.

In einigen der analysierten Schulbücher erfolgt eine Fokussierung auf die Republik Südafrika als ein Staat im postkolonialen Afrika. Vielerorts wird Südafrika als „das wichtigste und einflussreichste Land in Afrika“⁶⁰⁶ deklariert und bisweilen sogar als „Supermacht.“⁶⁰⁷ Wir von *AEWTASS* halten diese Verengung auf Superlative für problematisch, da diese Beschreibungen subjektiv sind und unterschiedlich interpretiert werden können. Einfluss und Erfolg erstrecken sich über ökonomische, soziale, politische und kulturelle Aspekte. Beispielsweise zeigen weitere wirtschaftliche Daten, dass Nigeria mit einem Bruttoinlandsprodukt (BIP) von rund 477,4 Milliarden US-Dollar die größte Volkswirtschaft Afrikas ist. Südafrika hingegen steht auf der BIP-Rangliste auf Platz drei nach den afrikanischen Staaten Nigeria und Ägypten.⁶⁰⁸ In Bezug auf die Anzahl der Gesamtbevölkerung liegen Nigeria, Äthiopien, Ägypten, DR Kongo und Tansania vor Südafrika.⁶⁰⁹ Auch Faktoren wie Stabilität oder Verwundbarkeit von Staaten anhand sozialer, ökonomischer und politischer Kriterien oder Sicherheit könnten Schulbuchautor*innen heranziehen, um auf gesellschaftspolitische Veränderungen afrikanischer Länder hinzuweisen. So sei beispielsweise der Inselstaat Mauritius 2023 „der stabilste Staat in Afrika und gleichzeitig der einzige in Afrika mit der Risikostufe ‚Very Stable‘“.⁶¹⁰

Die Erläuterung des Schulbuches zu den Grenzziehungen zwischen afrikanischen Staaten ohne „Rücksicht darauf [...], welche afrikanischen Volksgruppen in diesen Gebieten lebten“⁶¹¹, und zu daraus resultierenden Konflikten ist positiv hervorzuheben. Diese Darstellung greift dennoch zu kurz, da die willkürlichen Grenzziehungen u. a. auf der sogenannten Berliner-Konferenz/Afrika/Kongokonferenz Ende 1884 und Anfang 1885 in Berlin stattfanden und von den ehemaligen Kolonialmächten durchgeführt wurden. Die Aufteilung des afrikanischen Kontinents durch die Kolonialmächte kann als Schlüsselmoment für „das Verhältnis zwischen Europa und Afrika“ begriffen werden.⁶¹² Die Schulbuchautor*innen sollten die Verantwortlichkeit von Akteur*innen der ehemaligen Kolonialmächte – vor allem in Hinblick auf koloniale Grenzziehungen – hier

⁶⁰⁶ Graf/Halbartschlager/Vogel-Waldhütter, *MEHRfach Geschichte 4*, 62.

⁶⁰⁷ Graf/Halbartschlager/Vogel-Waldhütter, *MEHRfach Geschichte 4*, 62.

⁶⁰⁸ Afrika: Rangliste der 20 Länder Afrikas mit dem höchsten Bruttoinlandsprodukt in 2022 <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1104928/umfrage/top-10-laender-afrikas-mit-dem-hoechsten-bruttoinlandsprodukt-bip/> (abgerufen am 10.03.2024).

⁶⁰⁹ Afrika: Rangliste der Länder Afrikas mit der größten Einwohnerzahl in 2022 <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1312943/umfrage/laender-afrikas-mit-der-hoechsten-gesamtbevoelkerung/> (abgerufen am 10.03.2024).

⁶¹⁰ Afrika: Ranking der 20 stabilsten Staaten nach dem Fragile States Index 2023 STATISTA <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/525207/umfrage/top-10-stabilste-staaten-im-fragile-states-index-in-afrika/> (abgerufen am 10.03.2024).

⁶¹¹ Monyk/Schreiner, *Geschichte für alle 4*, 60.

⁶¹² Christian Kopp, Christian, Das Schlüsselereignis des modernen Kolonialismus. Vorgeschichte, Ziele, Verlauf und Folgen der Berliner Afrika-Konferenz, in: *Der Kolonialismus und seine Folgen, 125 Jahre nach der Berliner Afrika-Konferenz*, 2009, 5. https://eineweltstadt.berlin/wp-content/uploads/2009_dossier_kolonialismus-und-folgen.pdf

noch deutlicher machen. Ansonsten erhalten Schüler*innen weiterhin den Eindruck, die Grenzziehungen und koloniale Auswirkungen seien nicht menschengemacht. Gleiches gilt für den anschließenden Absatz zu konfliktbehafteten Regionen mit dem Beispiel Sudan, der ebenfalls diese einseitige Betrachtung vermittelt. Länder des Globalen Nordens tragen durchaus Verantwortung für die gewaltvollen Konflikte und sind darin zum Teil weiterhin involviert. Es gilt, die Verantwortlichkeit und dahinterliegende Interessen europäischer Kolonialmächte zu benennen sowie den Zusammenhang herzustellen, inwiefern diese Länder für heutige Zustände eine Mitverantwortung tragen.⁶¹³ Ebenso ist die Erläuterung der politischen Dekolonialisierung afrikanischer Länder ausbaufähig. Afrikanische Länder und Menschen haben nicht ‚einfach‘ so die Unabhängigkeit von den europäischen Kolonialmächten ‚erlangt‘.⁶¹⁴ Hierbei geht es u. a. um die Anerkennung und Würdigung jahrelanger Widerstandskämpfe und Bewegungen. Es geht um Gewalt- und Verbrechensdimensionen, Ausbeutung und Rassismus im Zuge kolonialer Herrschaft. In vielen Fällen, auch dort wo es schlussendlich zu einer friedlichen Übergabe der Macht an afrikanische postkoloniale Politiker*innen kam, wurde die politische Unabhängigkeit erkämpft, entweder an den Wahlurnen oder durch militärischen Befreiungskampf, wie im Südlichen Afrika während der 1970er- bis 1990er-Jahre.

Im letzten Abschnitt werden von den Schulbuchautor*innen Afrika und seine rezenten ‚Globalisierungsprozesse‘ sehr positiv dargestellt: Es wird auf rasantes Wirtschaftswachstum und beachtliche Smartphonennutzungsraten verwiesen. Die Schulbuchautor*innen verweisen hier konkret auf die Smartphonennutzung in Verbindung mit der virtuellen Währung „M-Pesa“. Fraglich ist, weshalb dazu kein Bild ausgewählt wurde und stattdessen erneut auf eine negativ assoziierende Bildsprache, die eine defizitäre Darstellung aufrechterhält, zurückgegriffen wurde. Die Abbildung 6 „Flüchtlingscamp in der Stadt Wau (Südsudan 2016)“ vermittelt erneut ein defizitäres und auf Krisen und Konflikte, Armut und ‚Unterentwicklung‘ reduziertes Bild einer Region des afrikanischen Kontinents. Dies ist insofern kritikwürdig, denn „[d]ie in Bezug auf Afrika bis heute vorherrschenden, historisch tradierten Bilder – beispielsweise eines armen, gewalttätigen und von Unterernährung geplagten Afrika – fördern die Vorstellung eines als homogenes Ganzes betrachteten Kontinents und öffnen damit einer rassistischen Lesart Tür und Tor.“⁶¹⁵ Entgegen dieser Lesart wäre es eine gute Option, das negativ assoziierte Bild aufzubrechen und beispielsweise Großstädte, Menschen mit („westlich assoziierter“) Kleidung und erkennbaren Gesichtern in einflussreichen Positionen zu zeigen.

⁶¹³ Awet, *Die Darstellung Subsahara-Afrikas*, 177.

⁶¹⁴ Es gilt zu unterscheiden in „weniger gewaltvolle“ Erreichung der Unabhängigkeit (z. B. Französisches Westafrika, Britisches Ostafrika) und die Fälle, in denen Menschen erheblichen Widerstand leisteten oder Waffengewalt einsetzten (z. B. Algerien, Mosambik, Angola, Simbabwe, Südafrika), meistens in *weißen* Siedlerkolonien oder Regimen.

⁶¹⁵ Aping et. al, *Narrative und Repräsentationen von Afrika*.

9 Fazit

Schulbücher sind Bedeutungsträger, weil ihre Inhalte staatlich legitimiert sind und als normatives Wissen gelten. Es ist evident, dass aufgrund des Umfangs an möglichen Themen in Schulbüchern für Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung sowie Geographie und Wirtschaftskunde / wirtschaftliche Bildung eine Auswahl getroffen und Lehrinhalte vereinfacht werden müssen. Allerdings sollte dabei auch beachtet werden, welche Auswirkungen diese Kürzungen und Simplifizierungen haben.⁶¹⁶ Entgegen einer diskriminierungsfreien Wissensvermittlung dominieren nach wie vor stereotype Bilder über den afrikanischen Kontinent und über Menschen, deren Herkunft Schulbuchautor*innen davon ableiten. Konzepte von Schwarzsein und Weißsein und damit zusammenhängende „[f]ortbestehende rassistische Projektionen sind das Ergebnis von struktureller Gewalt, die europäische Herrschaftssysteme wie Sklaverei, Segregation und Apartheid jahrhundertlang auf Menschen vom afrikanischen Kontinent und aus den afrikanischen Diasporen ausgeübt haben“.⁶¹⁷

Im zweiten Kapitel dieser Studie wurde gezeigt, dass in vielen der untersuchten Schulbücher problematische Begriffe wie ‚Stamm‘, ‚Stammesgrenzen‘, ‚Häuptling‘, ‚unterentwickelt‘ etc. verwendet werden. Wir haben ferner vorgeschlagen, den Begriff ‚Sklave‘ bzw. ‚Sklavin‘ durch ‚versklavte Person‘ zu ersetzen, um diesen aktiv von Täter*innen betriebenen Prozess der Entmenschlichung sichtbar zu machen. Tradierte, nur auf den ersten Blick ‚universelle‘ Konzepte wie die veraltete Vorstellung einer ‚Dritten Welt‘, eines homogenen, geeinten ‚Westens‘ und von einer universellen Vorstellung von ‚Entwicklung‘ sollten in den ersten Absätzen der jeweiligen Schulbuchkapitel kritisch reflektiert werden. Es wurde klar aufgezeigt, dass hier großer Handlungsbedarf besteht indem nicht nur Problematiken erörtert, sondern auch alternative Begrifflichkeiten und Konzepte vorgeschlagen wurden.

Das nachfolgende Kapitel 3 befasste sich mit der Darstellung der Geschichte Afrikas bis ins 16. Jahrhundert in den untersuchten Schulbüchern. Es konnte gezeigt werden, dass das Alte Ägypten zwar in der Regel in den Schulbüchern als Hochkultur detaillierter beschrieben wird, jedoch häufig als vom afrikanischen Kontinent räumlich und zeitlich entkoppelt dargestellt wird. Positiv hervorzuheben ist, dass es einigen Schulbuchautor*innen ein Anliegen war, andere Hochkulturen und präkoloniale Reiche wie das Malireich oder das Reich der Songhay auf dem afrikanischen Kontinent zu erwähnen.

In Kapitel 4, das den Fokus auf die (eurozentrische) Darstellung von ‚Expansion‘, ‚Sklaverei‘, (Anti-)Kolonialismus und Imperialismus legte, wurde gezeigt, dass die facettenreiche Geschichte des

⁶¹⁶ Ziermann-Österreicher, Die Darstellung „afrikanischer“ Geschichte, 9.

⁶¹⁷ Modupe Laja, Rassismus in Schulbüchern dekolonialisieren! Reines Kernanliegen zivilgesellschaftlicher Initiativen oder institutionelle Kernaufgabe deutscher Bildungspolitik?, in: Marmer, *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht*, 268.

afrikanischen Kontinents, welche von Verflechtungen mit verschiedenen Weltregionen geprägt ist, im Schulbuch häufig auf eine Geschichte der Unterdrückung und der Versklavung reduziert wird. Dadurch werden die bekannten Stereotype Afrikas als homogener Kontinent der Geschichtslosigkeit, der ‚Unterentwicklung‘, der Krisen, des Exotischen usw. tradiert. Auch wenn einige Schulbuchautor*innen den Fokus auf Begegnungen und Interaktionen gelegt haben und sich somit einer komplexeren Darstellung der kolonialen Periode annäherten, besteht aus unserer Sicht noch viel Überarbeitungsbedarf. Die regional und je nach historischer Periode und involvierten Akteur*innen unterschiedlichen Auswirkungen sollten in Schulbüchern genauer aufgearbeitet werden. Wenngleich uns erhalten gebliebene Schriftstücke afrikanischer Protagonist*innen aus dieser Periode rar sind – aber dennoch vorhanden⁶¹⁸ –, bieten Reiseberichte von Europäer*innen oder muslimischen Gelehrten ebenfalls eine Grundlage für die historische Rekonstruktion. Generell wird in den meisten hier analysierten Schulbüchern nicht auf die Geschichte des afrikanischen Kontinents jenseits von ‚Entdeckung‘, Kolonialismus und Verschleppung eingegangen. Vielmehr wird in Bezug auf Afrika eine Geschichte von translozierten, versklavten und/oder kolonisierten Menschen – im Kontext der Sklaverei und des europäischen Imperialismus – erörtert. Das Schulbuch stellt die Phase der Kolonialzeit damit in den Mittelpunkt afrikanischer Geschichtsschreibung, ebenso wie es eine Periodisierung in präkoloniales, koloniales und postkoloniales Afrika tun würde.⁶¹⁹ Die Kolonialzeit ist jedoch nur eine von vielen Episoden der afrikanischen Geschichte und die Geschichte Afrikas kann und darf daher nicht auf diese eine Erfahrung allein reduziert werden, unabhängig davon wie einschneidend die imperiale Überwältigung des Kontinents auch veranschlagt wird.⁶²⁰ Während mit Henry Morton Stanley, David Livingston, Cecil Rhodes, Otto von Bismarck und Queen Victoria mehrere europäische Akteur*innen im Kontext der kolonialen Inbesitznahme Afrikas südlich der Sahara genannt werden, finden sich keine afrikanischen Akteur*innen aus dieser Zeit.

In Kapitel 5 zu Rassismus, Diskriminierung und Stereotype wurde aufgezeigt, dass die bildlichen Darstellungen Schwarzer Menschen aus kolonialen Quellen im Schulbuch kolonial-rassistische Stereotype reproduzieren und Schüler*innen mit einem eindimensionalen Bild Afrikas konfrontieren. In Hinblick auf die historische Kontextualisierung und Diskussion von Rassismen im Schulbuch empfehlen wir, durch die

⁶¹⁸ Siehe z. B. den handgeschriebenen Brief von König Affonso II. Das Königreich Kongos nach Lissabon aus dem Jahr 1526, in: Davidson, *Africa in History*, 156, 212–13.

⁶¹⁹ Der Begriff „präkoloniales Afrika“ ist dabei ob seiner ahistorischen Betrachtung ebenso kritisch zu hinterfragen, wie z. B. Olúfẹ̀mi Táíwò 2023 im Artikel “It never existed. The idea of a ‘precolonial’ Africa is theoretically vacuous, racist and plain wrong about the continent’s actual history” (<https://aeon.co/essays/the-idea-of-precolonial-africa-is-vacuous-and-wrong>) festhält.

⁶²⁰ Jacob F. Ade Ajayi, Colonialism: An Episode in African History, in: L.H. Gann/Peter Duignan (Hg.): *Colonialism in Africa 1870–1960. Volume 1. The History and Politics of Colonialism 1870–1914*, Cambridge, 1969, 496–509, 499; Olúfẹ̀mi Táíwò, *Against Decolonisation*, 139–154; Valentin-Yves Mudimbe, *The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy, and the order of knowledge*, Bloomington, 1988, 1; Baló Saho, *The European Conquest of Africa, 1879–1914*, in: Toyin Falola/Mohammed B. Salau (Hg.), *Africa in global history. A Handbook*, Berlin, 2022, 141–152.

Erstellung von rassismuskritischen Unterrichtsmaterialien positive Verbindungen für Schwarze Schüler*innen zu schaffen und gleichzeitig *weißen* Schüler*innen alternative Wissensquellen zugänglich zu machen.⁶²¹ Zur Auseinandersetzung mit kolonialen Kontinuitäten und Rassismus empfehlen wir, postkoloniale Ansätze miteinzubeziehen. Aikins und Bendix⁶²² betonen die Bedeutung einer dekolonialen Perspektive⁶²³, die darauf abzielt, koloniale Denkmuster und Strukturen zu überwinden.⁶²⁴ Zudem wird empfohlen, Definitionen von Rassismus und Kolonialismus von Schwarzen Wissenschaftler*innen stärker zu berücksichtigen.⁶²⁵

In Kapitel 6 konnte dargestellt werden, dass einige ausgewählte Schulbücher die Denkweisen, die in bisherigen Schulbuchanalysen schon kritisiert wurden, teilweise weiter reproduzieren: Der afrikanische Kontinent wird hauptsächlich mit ‚Versklavung‘, ‚Krieg‘ und ‚Gewalt‘ in Verbindung gebracht, die abgebildeten Menschen bzw. Kinder werden vordergründig als Zwangsarbeiter*innen und Kindersoldat*innen dargestellt. In größerem Rahmen konnte anhand mehrerer Feinanalysen aufgezeigt werden, dass Schwarze Kinder ausschließlich im Kontext von Krieg, Armut oder Kinderarbeit dargestellt werden. Wenn im Bezug zu Kinderarbeit auch *weiße* Kinder zu sehen sind,⁶²⁶ so werden diese Bilder einerseits in vergangenen Zeiten dargestellt, andererseits werden *weiße* Kinder auch beim Sporttreiben, beim Lesen oder bei Diskussionen im Schulkontext präsentiert,⁶²⁷ was als differenzierte, heterogene Darstellung der Lebensrealitäten von *weißen* europäischen bzw. österreichischen Kindern gewertet werden kann. Schwarze Kinder und alle Menschen, die von den Schulbuchautor*innen in Ländern des Globalen Südens verortet werden, erfahren hingegen eine Darstellung, die sie überwiegend mit Armut, Krieg, Arbeit und Ungleichheit in Verbindung bringt, ohne ein ebenso nuanciertes Bild zu zeichnen.

Die in Kapitel 5 und Kapitel 6 vorgenommene, systematische Analyse der bildlichen Darstellungen Schwarzer Menschen in den untersuchten österreichischen Schulbüchern legt offen, dass in vielerlei Hinsicht stereotypische Bilder reproduziert werden. Auch wenn in einigen Schulbüchern die Abbildungen rassismuskritisch reflektiert werden, wiederholt sich hier das bereits beschriebene Problem einer *single story*. Afrikaner*innen werden nur im Kontext von Rassismus, Kolonialismus und Sklaverei dargestellt. In der Regel

⁶²¹ Autor*innenKollektiv, Rassismuskritischer Leitfaden, 2015, 8.

⁶²² Joshua Aikins/Daniel Bendix, Postkoloniale Kritik. Vom Finden und Überwinden kolonialer Spuren, in: *ZAG - Antirassistische Zeitschrift* 70, 2015, 13-14.

⁶²³ Im Sinne von Dekolonisierungsprozessen geht es darum, Kolonialitäten in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen sichtbar zu machen und aufzubrechen.

⁶²⁴ Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag, BER, Mainstreaming Decolonize! Koloniale Kontinuitäten in der Entwicklungspolitik, Berlin 2022.

⁶²⁵ Beispielsweise: Noah Sow, *Deutschland Schwarz weiss*. BoD-Books on Demand, Norderstedt., 2018.

⁶²⁶ Mychalewicz/Spies/Sutner, *Genial! Duo* 2, 125.

⁶²⁷ Mychalewicz/Spies/Sutner, *Genial! Duo* 2, 23, 128, 173.

handelt es sich um anonyme Menschen, die, auch wenn sie fiktiv sind, auf ihre Körper beziehungsweise phänotypischen Merkmale reduziert oder als machtlos, weil in Ketten gelegt, dargestellt werden. Afrikaner*innen als Akteur*innen mit Handlungsmacht suchen Schüler*innen in der absoluten Mehrheit der hier untersuchten Schulbücher vergeblich.⁶²⁸

Die im Zusammenhang mit dem afrikanischen Kontinent beschriebenen Krisen überwiegen und zwingen Lesende in eine voreingenommene und oftmals rassistische Perspektive, da es kaum positive Gegenbilder gibt, die Afrika als den diversen und innovativen Kontinent mit urbanen Räumen zeigen, der er ist. Texte wie Bilder orientieren sich sehr stark an ein kolonialgeprägtes, ethnozentrisches Konzept. Aufgrund der Stereotypisierungen steht Schwarzen Schüler*innen nur ein „beschränktes Repertoire an Rollen zur Verfügung.“⁶²⁹ Vermittelt wird insgesamt das Bild eines intellektuell und zivilisatorisch fortgeschrittenen Europas von moralischer Überlegenheit gegenüber außereuropäischen Gesellschaften aus Lateinamerika, Asien und Afrika, ohne die eklatanten Folgen des kolonialen europäischen Vermächtnisses aufzuarbeiten, das auf jahrhundertelangen Gewaltstrukturen beruhte und seine Fortsetzung in neokolonialen Beziehungen findet. Die implizite Vorstellung von Afrika als ‚Agrarland‘ ohne urbane Produktions- und Wirtschaftszentren manifestiert sich in Texten und Bildern. Urbane Strukturen in afrikanischen Ländern und Verstädterung auf dem Kontinent werden als Themengebiete sowohl aus historischer (z. B. Stadtgeschichte, Urbanisierung) als auch geografischer Perspektive weitestgehend ausgeklammert. Dies geschieht zu Unrecht, denn gerade die *Urban Studies* mit Afrikabezug sind ein im Moment aufblühendes wissenschaftliches Feld, das Entwicklungen sowohl aus der kolonialen, spätkolonialen und postkolonialen Periode berücksichtigt.⁶³⁰

In Kapitel 7, das sich mit der Darstellung von Gegenwartsphänomenen im Lichte der ‚Globalisierung‘ befasst hat, wurden Ausführungen zu ‚Entwicklung‘, Migration, Technologie und der globalen Ungleichverteilung der Ressourcen in Schulbüchern für Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung (GSPB) sowie Geographie und Wirtschaftskunde / wirtschaftliche Bildung (GW) untersucht. GW-Schulbüchern ist die Tendenz gemein, Länder im Verhältnis zueinander im globalen Vergleich auf Basis bestimmter Parameter zu kategorisieren. Wir argumentieren, dass Indizes nur einen eingeschränkten Blick auf die Welt ermöglichen, da die Sichtweise stark von der Konzeption der Indizes abhängt und eine Metabotschaft subtil mitschwingt. Das BIP pro Kopf, z. B., gibt weder Aufschluss über die Vermögensverteilung in einem bestimmten Land, noch lassen sich Parameter

⁶²⁸ Elina Marmer, „Man denkt, man kann sich alles erlauben, weil sie Schwarz sind“ – Schüler_innen afrikanischer Herkunft über Rassismus in ihren Schulbüchern, in: Karim Fereidooni/Meral El (Hg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, Wiesbaden 2017 (Research), 557–585, 559.

⁶²⁹ Laja, Rassismus in Schulbüchern dekolonialisieren! 270.

⁶³⁰ Siehe z. B. David Morton, *Age of concrete: Housing and the shape of aspiration in the capital of Mozambique*, Athens, Ohio 2019; Martina Barker-Ciganikova u. a. (Hg.), *The Politics of Housing in (Post)colonial Africa. Accommodating Workers and Urban Residents*, Berlin 2020.

wie Ernährung, Unterkunft, Gesundheit, Arbeit, Bildung, Wahlrecht, Mitgestaltungsmöglichkeit in der Gemeinschaft oder allgemeine Wahlfreiheit bei Lebensentscheidungen der Menschen festmachen. Wir empfehlen daher, sich an komplexeren Indizes wie dem Human Development Index (HDI) zu orientieren – und gleichzeitig Konzepte wie ‚Unterentwicklung‘, aber auch ‚Entwicklungsland‘ für einen gesamten Staat kritisch zu hinterfragen. Im Hinblick auf Flucht und Migration wurde gezeigt, dass das häufig medial verbreitete Narrativ über afrikanische migrierte Arbeitskräfte im Niedriglohnsektor reproduziert wird. Die konstruierte Binarität zwischen Europa und Afrika verstärkt eine sehr afropessimistische Sichtweise und entspricht einem einfachen Erklärungsmuster. Näher behandelt werden könnten in Überarbeitungen zu afrikanischer Arbeitsmigration z. B. ökonomische und soziale Motive wie Profitorientierung europäischer Unternehmen sowie die rechtliche Diskriminierung. In Darstellungen zu Computern und Smartphones könnten die sich teilweise rasant vollziehenden jüngeren Entwicklungen in einigen afrikanischen Staaten stärker akzentuiert werden – um der Reproduktion von Diskursen, die ‚Afrika‘ als ‚Müllhalde‘ für europäischen Elektronikabfall in den Mittelpunkt rücken, entgegenzuwirken. Durch diese Diskurse besteht die Gefahr, dass bei den Schüler*innen die Wahrnehmung entsteht, dass Afrikaner*innen generell keine Computer bzw. andere elektronische Geräte besitzen, dafür jedoch im dazugehörigen Schrott wühlen.

Insgesamt zeigt sich, dass viele der analysierten Schulbücher überwiegend ein einseitiges, stereotypes und negativ behaftetes Afrikabild aufweisen, das teilweise bereits anhand der Kapitelbezeichnungen sichtbar wird. Es finden sich überwiegend Einzelschicksale wieder, die durch keine positiven Beispiele vom afrikanischen Kontinent und seiner Bevölkerung aufgewogen werden. Explizit und implizit ruft das Medium Schulbuch u. a. folgende Vorurteile hervor: Afrika ist als Ganzes ein armer, beinahe homogener Kontinent, der mit vielen Problemen zu kämpfen hat (Kriege, Hunger, Armut, Kinderarbeit) und auf Hilfe – vordergründig aus dem ‚Westen‘ – angewiesen ist. Auch verfestigte Narrative wie jene des ‚bösen‘ oder ‚gefährlichen‘ Schwarzen Mannes⁶³¹ werden durch die Abbildung des Kindersoldaten und Beschreibungen von (Bürger*innen-)Kriegen, die auf den afrikanischen Kontinent begrenzt sind, weitergeführt. Afrika wird fast ausschließlich in Zusammenhang mit negativen Themen genannt; in Einzelbeispielen zu Staaten wie Mauritius oder Mosambik werden positive Veränderungen beschrieben, allerdings aus eurozentrischer Sichtweise. Aufgrund dessen, dass der afrikanische Kontinent mit seinen 54 von der UNO anerkannten Staaten beinahe nur mit negativen Kontexten verknüpft wird, kann kein sachlicher Vergleich weltweiter politischer und ökonomischer Zustände stattfinden.

In einer Fülle von Beispielen konnte demnach gezeigt werden, dass Afrika hauptsächlich in Verbindung mit dem europäischen Kontinent erwähnt und vordergründig als Antithese zu Europa bzw. der ‚westlichen

⁶³¹ Ortrud Krickau, *Die Welt bei uns zuhause – Fremdbilder im Alltag, Ein Beitrag zur interkulturellen Bildung*, Frankfurt am Main/London 2007, 24.

Welt‘ herangezogen wird. Diese negative, einseitige Darstellung des afrikanischen Kontinents reproduziert rassistische, durch Vorurteile geprägte Diskurse, denn: Eine einseitige Perspektive führt zu Standardannahmen, Schlussfolgerungen und ‚Wahrheiten‘, die unvollständig sind, da kein komplexes Verständnis über den afrikanischen Kontinent entstehen kann. In dieser Hinsicht besteht ein klarer Überarbeitungsbedarf für eine differenziertere Darstellung des afrikanischen Kontinents, seiner Länder sowie von Schwarzen Menschen. In Anlehnung an den Ted Talk „*The Danger of a Single Story*“ von Chimamanda Adichie (2019) möchten wir betonen, dass diese einseitige Darstellung erhebliche Auswirkungen auf die Wahrnehmung von Schüler*innen hat, insbesondere wenn sie nicht hinterfragt wird. Um diese Gefahr einer *single story* Schüler*innen näher zu bringen, empfehlen wir ebenfalls, Literatur von Schwarzen Wissenschaftler*innen im Schulbuch zu integrieren.⁶³²

Erneut möchten wir betonen, dass diese einseitige, defizitäre Darstellung zu einer negativen Selbstwahrnehmung von Personen aus der afrikanischen Diaspora in Österreich führen kann und dass wiederholt dargestellte, ungleiche Dominanzverhältnisse interpersonelle Auswirkungen auf Beziehungen zwischen *weißen* Schüler*innen und Lehrenden gegenüber Schwarzen Schüler*innen und Lehrenden haben und Differenzerfahrungen fördern können.⁶³³ Vor allem, wenn Lehrinhalte in Wechselwirkung mit denjenigen Schüler*innen stehen, die von solchen negativen stereotypen Reproduktionen im besonderen Maße betroffen sind, hat diese Form der Gegenüberstellung Folgen und kann Ungleichbeziehungen und ein Gefühl von Fremdheit bei Schüler*innen, Jugendlichen und allgemein bei weiten Teilen der Bevölkerung verstärken.⁶³⁴ Dies kann in weiterer Folge erhebliche Auswirkungen haben, u. a. auf die Partizipation und Chancen am Arbeitsmarkt und in Bildungsinstitutionen. Daneben wird eine multiperspektivische kritische Meinungsbildung von Schüler*innen verhindert. Deshalb sind Abbildungen und Assoziationsketten in Verbindung mit Afrika, die wiederholt auf ein Bild von Rückständigkeit rekurrieren, zu vermeiden. Wenn sich Schulbuchwissen auf eindimensionales Erzählen beschränkt, steht dies oft diametral zum Wissen und zur Lebensrealität von Schüler*innen mit afrodiasporischen Bezügen, die einen anderen Zugang zur Thematik haben und durch diskriminierende Botschaften Differenzerfahrungen machen.⁶³⁵ Dementsprechend ist es von zentraler Bedeutung, den afrikanischen Kontinent in seiner Vielfalt darzustellen, insbesondere mit mehr positiven Beispielen. Ein Ansatz des kompetenzorientierten Unterrichts sollte es deshalb sein, Material mit

⁶³² Chimamanda Ngozi Adichie, *The Danger of a Single Story*, in: TED. Ideas worth spreading, 2019, https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/c#t-1101088 (abgerufen am 25.06.2023).

⁶³³ Nederveen Pieterse, *White on black*, 9ff.

⁶³⁴ Paul Mecheril, *Migrationspädagogik: ein Projekt*. In: Paul Mecheril (Hg.). *Handbuch: Migrationspädagogik*. Weinheim, 2016.

⁶³⁵ Apraku, *Das Schulbuch – eine eindimensionale Erzählung*, 120-141.

alternativen Deutungsmustern anzubieten und Perspektiven von afrikanischen/afrodiasporischen Expert*innen miteinzubeziehen, die lokal an gesellschaftskritische Bewegungen angebunden sind.⁶³⁶ Daneben ist gerade im Kontext von Afrika und themenrelevanten Bezügen für eine kritische Meinungsbildung von Schüler*innen die Befassung mit Bildungsansätzen relevant, die eine rassismuskritische Perspektive mitberücksichtigen. Das Schulbuch als denkbare Mittel zur „Menschenrechtsbildung von Kindern und Jugendlichen in der Schule legt die Grundlage für ein Menschenbild, das das Verständnis von Gleichheit in den Schulalltag verankert und Differenz nicht als Problem, sondern als Bereicherung sieht.“⁶³⁷

Abschließend sei noch etwas zu den erhofften Effekten dieser Studie bemerkt. Die Forscherinnen Elisabeth Dulko und Anke Namgalies stellten im Laufe ihrer Schulbuchanalysen in der Bundesrepublik Deutschland fest, dass, je aktueller die Auflagen der Schulbücher waren, desto positiver war auch die Darstellung Afrikas.⁶³⁸ Das *AEWTASS*-Autor*innenkollektiv setzt große Hoffnungen darauf, dass diese Analyse einen konstruktiven Beitrag dazu leisten kann, ein noch komplexeres Bild des afrikanischen Kontinents in österreichischen Schulbüchern zu zeichnen und global asymmetrische Machtverhältnisse historisch zu kontextualisieren sowie, dass durch eine facettenreiche Darstellung des afrikanischen Kontinents, seiner Menschen und der Schwarzen Diaspora junge Schwarze Personen eine positivere Selbstwahrnehmung erhalten.

⁶³⁶ Das Team von ((Re))-imagining Africa des *AEWTASS*-Kollektivs arbeitet an alternativen Unterrichtsmaterialien. Siehe: <https://aewtass.org/en/group-a/> (abgerufen am 10.07.2024).

⁶³⁷ Laja, Rassismus in Schulbüchern dekolonialisieren!, 282.

⁶³⁸ Dulko/ Namgalies, „Repräsentationen“ Afrikas in deutschen Schulbüchern, 13.

10 ANNEX

10.1 Lehrplananalyseraster Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Modultitel	Räumliche Dimension(en)							
	off	Ö	E	W	Af	As	Am	Oz
4. Klasse Mittelschule 4. Klasse AHS								
Zwischen zwei Weltkriegen								
Europa nach dem Ersten Weltkrieg		x	x	x			x	
Der Weg in die Weltwirtschaftskrise		x	x			x	x	
Faschismus in Europa		x	x					
Deutschland: Hitler kommt an die Macht		x	x					
Deutschland: der totalitäre NS-Staat		x	x					
Juden werden im NS-Staat verfolgt		x	x					
Diktaturen in anderen Teilen Europas			x					
Österreich – die Erste Republik								
Der Beginn der Ersten Republik		x						
Erste Wahlen und Bundesverfassung		x						
Der Schilling wird als Währung eingeführt		x						
Parteienstreit und Bürgerkrieg in Österreich		x						
Wissenschaft und Kultur		x						
Juden in Wien		x						
Der „Anschluss“ 1938		x	x					
Der Zweite Weltkrieg								
Auf dem Weg in den Krieg		x	x					
Der deutsche „Blitzkrieg“		x	x					
Krieg gegen die Sowjetunion		x	x					
Krieg im Pazifik			x			x	x	
„Totaler Krieg“ und Widerstand			x					
Der Holocaust			x					
Die Niederlage Deutschlands und Japans			x			x		
Das Ausmaß der Katastrophe		x	x					
Die Welt in der Nachkriegszeit								
Die Vereinten Nationen			x	x	x	x	x	
Wiederaufbau nach dem Zweiten Weltkrieg		x	x				x	
Die Supermächte Sowjetunion und USA			x		x		x	
Der „Kalte Krieg“		x	x			x	x	
Das Ende der Kolonialreiche			x		x			
Ghandi und die Unabhängigkeit Indiens			x			x		
Die Volksrepublik China wird gegründet						x		
Der europäische Einigungsprozess beginnt			x					
Österreich – Die Zweite Republik								
Besatzungszeit und Wiederaufbau		x						
Erinnerungskultur in Österreich		x						
Staatsvertrag und Neutralität		x						
Regierungen und Meilensteine ab 1945		x						
Die Gesellschaft verändert sich		x						
Sozialstaat Österreich		x						
Veränderte Lebenswelten								
Technischer Fortschritt		x	x	x			x	
Längsschnitt Veränderte Arbeitswelten		x	x			x		
Neue Medien		x	x					
Generationenkonflikt und Jugendkultur				x			x	

Die Welt im Umbruch

Zusammenbruch des Ostblocks									
Der Zerfall Jugoslawiens									
Der ungelöste Nahost-Konflikt					x	x	x		
Republik Südafrika: „Supermacht“ in Afrika					x				
Brasilien: Ordnung und Fortschritt								x	
Der europäische Einigungsprozess									
Arm und Reich auf der Welt					x	x	x		
Leben in Zeiten der Globalisierung	x			x					
Summe	-	29	32	5	6	10	12	0	

Themenbereiche	Räumliche Dimension(en)							
	off	Ö	E	W	Af	As	Am	Oz
5 & 6. Klasse								
Politische Organisation, gesellschaftliche Entwicklung, Wirtschaft und Kultur des mediterranen Raumes		X	X		X	X	X	
Herrschafts- und Staatsformen und ihre Auswirkungen auf Gesellschaft und Kultur		X	X		X			
Kolonialistische und imperialistische Expansionen mit ihren Auswirkungen auf Herrschende und Beherrschte; Darstellung von Kolonialismus in geschichtskulturellen Produkten		X	X		X	X	X	
Instrumentalisierungen von Kultur und Ideologie in Politik und Gesellschaft über Geschichtsbilder und -mythen sowie historische Legitimationsversuche in Gegenwart und Vergangenheit		X	X		X		X	

Modultitel	Räumliche Dimension(en)							
	off	Ö	E	W	Af	As	Am	Oz
Modul 1: Historische Quellen und Darstellungen der Vergangenheit	x ⁶³⁹							
Modul 2: Alte Kulturen	x							
Modul 3: Mittelalter	x			x				
Modul 4: Ausbeutung und Menschenrechte - ein Längsschnitt	x							
Modul 5: Bedeutung von Religionen in verschiedenen Kulturen der Vergangenheit	x							
Modul 6: Welt- und Vernetzungsgeschichte zur Zeit der europäischen Antike	x		x	x		x		
Modul 7: Vergangene und gegenwärtige Herrschaftsformen	x		x ⁶⁴⁰					
Modul 8: Möglichkeiten für politisches Handeln	x	x ⁶⁴¹	x					
Modul 9: Gesetze, Regeln und Werte	x	x						

Tabelle 1: Lehrplananalyse Lehrplan 2016, 2. Klasse (6. Schulstufe).⁶⁴²

⁶³⁹ In der Analyse werden alle genannten räumlichen Dimensionen angeführt. Da jedes Modul auch räumlich offene Element enthält, wird folglich jeweils auch „offen“ angeführt.

⁶⁴⁰ Hier wird die attische Demokratie genannt, daher wird hier auch „Europa“ angeführt.

⁶⁴¹ Hier und für Modul 9 wird auch „Österreich“ angeführt, da der Lehrplan auf die „eigene Lebenswelt“ bzw. „die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler“ verweist.

⁶⁴² Republik Österreich, Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. 113. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen, Wien, 2016.

Modultitel	Räumliche Dimension(en)							
	of f	Ö	E	W	A f	As	A m	Oz
7. Klasse								
Kompetenzmodul 5								
Nationale und internationale Politik zwischen 1918 und 1945, z.B. Friedensverträge, Krisen der Zwischenkriegszeit, Zweiter Weltkrieg		x	x	x				
demokratische, autoritäre und totalitäre Staatensysteme und ihre Ideologien in Europa; Darstellung von Ideologien in geschichtskulturellen Produkten		x	x					
nationalsozialistisches System und Holocaust; Erinnerungskulturen im Umgang mit dem Holocaust		x	x					
das bipolare Weltsystem 1945-1990, sein Zusammenbruch und die Transformation des europäischen Systems		x	x	x				
Kompetenzmodul 6								
Soziale, ökologische, politische, wirtschaftliche, geschlechterbezogene und kulturelle Ungleichheiten und die Entwicklung von nachhaltigen Lösungsstrategien, z.B. Befreiungs- und Unabhängigkeitsbewegungen als Reaktion auf Kolonialismus und Imperialismus; Nord-Süd-Konflikt; Entwicklungshilfepolitik; das österreichische Sozial- und Wirtschaftssystem im internationalen Vergleich; kritischer Vergleich von		x	x	x	x	x		

Geschichtsschulbuchdarstellungen zum gleichen Thema								
Gesellschaftliche Veränderungen nach 1945 und ihre Auswirkungen auf den Alltag	x							
politisches Alltagsverständnis – die verschiedenen Dimensionen und Ebenen von Politik, Formen und Grundwerte der Demokratie und der Menschenrechte, Frauen- und Gleichstellungspolitik, Motivationen und Möglichkeiten politischer Beteiligungs-, Entscheidungs- und Konfliktlösungsprozesse	x							
Summe	2	5	5	3	1	1	0	0

10.2 Lehrplananalyseraster Geographie und wirtschaftliche Bildung / Wirtschaftskunde

Modultitel	Räumliche Dimension(en)							
	off	Ö	E	W	Af	As	Am	Oz
1. Klasse								
Ein Blick auf die Erde								
Erwerben grundlegender Informationen über die Erde mit Globus, Karten, Atlas und Bildern				X				
Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften								
Erkennen, dass sich Menschen in ihren Lebens- und Konsumgewohnheiten auf regionale und kulturelle Voraussetzungen einstellen und dass die Lebensweise einem Wandel unterliegt				X				
Erkennen, wie einfache Wirtschaftsformen von Natur- und Gesellschaftsbedingungen beeinflusst werden, und erfassen, dass Menschen unterschiedliche, sich verändernde Techniken und Produktionsweisen anwenden				X				
Erkennen, wie Menschen mit Naturgefahren umgehen				X				
Wie Menschen Rohstoffe und Energie gewinnen und nutzen								
Erkennen, wie Rohstoffe und Nutzenergie gewonnen und zu den Verbraucherinnen und Verbrauchern gebracht werden				X				
Einsehen, dass Rohstoffe und Energieträger auf der Erde ungleichmäßig verteilt und begrenzt vorhanden sind und dass ihre Nutzung oft die Umwelt belastet				X				
Ein erster Überblick								
Regionale bzw. zonale Einordnung der im Unterricht durchgenommenen Beispiele	X	X	X					

Erkennen der Grundstrukturen einfacher
Wirtschaftsformen: von der agrarisch dominierten X
Selbstversorgerwirtschaft zu arbeitsteiligen Systemen

Erfassen, dass es auf der Erde eine Regelhaftigkeit in der X
Anordnung klimatischer Erscheinungen gibt

Summe 1 1 1 8 0 0 0 0

Modultitel	Räumliche Dimension(en)							
	off	Ö	E	W	Af	As	Am	Oz
2. Klasse GWK								
1. Stadt und Land								
Energieträger in Zusammenhang mit Nachhaltigkeit und Klimawandel erkennen	x					x		
Umgang mit natürlichen Ressourcen und Rohstoffkreisläufe erkennen	x				x	x		
Arbeitswelt und Berufsorientierung		x			x	x	x	
Sparen und Risiko verstehen								
Arbeitsteiliges und spezialisiertes nachhaltiges Wirtschaften erkennen		x			x	x	x	
Digitalisierung und ihre Folgen erkennen	x							
Projektplanung und -durchführung im Rahmen der Entrepreneurship Education erkennen								
Unternehmerisches Denken und Handeln erkennen								

Menschen leisten füreinander Dienste								
Energieträger in Zusammenhang mit Nachhaltigkeit und Klimawandel erkennen								
Umgang mit natürlichen Ressourcen und Rohstoffkreisläufe erkennen		x						
Arbeitswelt und Berufsorientierung		x						
Sparen und Risiko verstehen		x						
Arbeitsteiliges und spezialisiertes nachhaltiges Wirtschaften erkennen		x						
Digitalisierung und ihre Folgen erkennen		x						
Projektplanung und -durchführung im Rahmen der Entrepreneurship Education erkennen								
Unternehmerisches Denken und Handeln erkennen		x						
Menschen erzeugen verschiedene Güter								
Energieträger in Zusammenhang mit Nachhaltigkeit und Klimawandel erkennen			x			x	x	
Umgang mit natürlichen Ressourcen und Rohstoffkreisläufe erkennen		x						
Arbeitswelt und Berufsorientierung		x	x					
Sparen und Risiko verstehen								
Arbeitsteiliges und spezialisiertes nachhaltiges Wirtschaften erkennen		x	x			x		
Digitalisierung und ihre Folgen erkennen								
Projektplanung und -durchführung im Rahmen der Entrepreneurship Education erkennen								

Unternehmerisches Denken und Handeln erkennen								
Menschen fahren und fliegen								
Energieträger in Zusammenhang mit Nachhaltigkeit und Klimawandel erkennen				x				
Umgang mit natürlichen Ressourcen und Rohstoffkreisläufe erkennen				x				
Arbeitswelt und Berufsorientierung				x				
Sparen und Risiko verstehen								
Arbeitsteiliges und spezialisiertes nachhaltiges Wirtschaften erkennen		x	x	x				
Digitalisierung und ihre Folgen erkennen								
Projektplanung und -durchführung im Rahmen der Entrepreneurship Education erkennen		x						
Unternehmerisches Denken und Handeln erkennen	x							
Summe	4	13	4	4	3	6	3	0

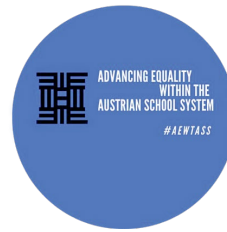
Modultitel	Räumliche Dimension(en)									
	of f	Ö	E	W	Af	As	A m	O z		
<i>GWK 4. Klasse</i>										
1. Vielfalt in Europa	x	x	x	x						
2. Zentrum und Peripherie			x	x	x	x	x	x		
3. Leben in einer vielfältigen Welt & 4. Leben in der „Einen Welt“ – Globalisierung (zusammengefasst in „Die Eine Welt“)		x	x	x	x	x	x	x		
Summe		2	3	3	2	2	2	2		

Modultitel	Räumliche Dimension(en)							
	off	Ö	E	W	Af	As	Am	Oz
5. Klasse (1. und 2. Semester)								
<i>Gliederungsprinzipien der Erde nach unterschiedlichen Sichtweisen reflektieren</i>								
Gliederungsmöglichkeiten der Erde nach naturräumlichen, kulturellen, politischen und ökonomischen Merkmalen analysieren				X				
Interessensgebundenheit von Gliederungen vergleichen	X							
Geographien durch Zonierungen/Gliederungen/Grenzziehungen machen und reflektieren	X							
<i>Geoökosysteme der Erde analysieren</i>								
Klimadaten in Diagramme umsetzen	X							
Klimagliederungen der Erde vergleichen und hinterfragen				X				
Wechselwirkungen von Klima, Relief, Boden, Wasser und Vegetation analysieren	X							
Geoökosysteme und deren anthropogene Überformung erklären	X							
<i>Bevölkerung und Gesellschaft diskutieren</i>								
Die heutige und die mögliche zukünftige Verteilung der Weltbevölkerung darstellen				X				
Dynamik der Weltbevölkerung analysieren				X				
Ursachen und Auswirkungen der räumlichen und sozialen Mobilität in verschiedenen Gesellschaften diskutieren	X							
<i>Die wirtschaftlichen Bedürfnisse der Menschen bewerten</i>								
Bedeutung von Markt und Marktversagen erläutern	X							
Wirtschaftliche Ungleichheiten auf der Erde darstellen				X				
Ursachen wirtschaftlicher Ungleichheiten beurteilen (politisches Handeln, Ressourcen, weltwirtschaftliche Strukturen)				X				
Die Produktion von Bedürfnissen hinsichtlich Konzepte der Nachhaltigkeit bewerten	X							
<i>Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen reflektieren</i>								
Regionale Konflikte über die Verfügbarkeit von knappen Ressourcen (Boden, Wasser, Bodenschätze, usw.) und dahinterstehende politische Interessen erklären	X							
Unterschiedliche Folgen von Naturereignissen aufgrund des sozialen und ökonomischen Gefüges beurteilen	X							
Tragfähigkeit der Einen Welt zukunftsorientiert reflektieren				X				
6. Klasse (3. und 4. Semester)								
<i>Raubegriff und Strukturierung Europas diskutieren</i>								
Gliederung Europas nach naturräumlichen, gesellschaftlichen und ökonomischen Merkmalen vergleichen				X				
Heterogene räumliche und ökonomische Auswirkungen des Integrationsprozesses der Europäischen Union untersuchen				X				
Europa-Konzepte kritisch reflektieren				X				
<i>Konvergenzen und Divergenzen europäischer Gesellschaften erörtern</i>								
Gesellschaftliche und politische Entwicklungen im europäischen Kontext erläutern und deren Bedeutung für das eigene Leben hinterfragen				X				
Migrationen in und nach Europa erörtern				X				
Chancen der europäischen Bildungs- und Arbeitsmärkte für die eigene Lebens- und Berufsplanung erkennen				X				
<i>Außerwert- und Inwertsetzung von Produktionsgebieten beurteilen</i>								

Abhängigkeit landwirtschaftlicher Nutzung vom Naturraumpotential untersuchen	X							
Strukturen und Wandel landwirtschaftlicher und industrieller Produktionsbedingungen in Europa vergleichen		X						
Eignung von Räumen für die Tourismusentwicklung sowie Folgen der Erschließung beurteilen	X							
<i>Wettbewerbspolitik und Regionalpolitik bewerten</i>								
Maßnahmen und Auswirkungen des europäischen Binnenmarktes erörtern		X						
Räumliche Disparitäten theoretisch begründen und anhand ausgewählter Beispiele veranschaulichen	X							
Träger, Instrumente, Funktionsweise und Ziele der Wettbewerbs- und Regionalpolitik erkennen und kritisch bewerten	X							
<i>Regionale Entwicklungspfade vergleichen</i>								
Anhand ausgewählter Beispiele die Veränderungen in Raum, Wirtschaft und Gesellschaft durch Beitritt und Mitgliedschaft in der Europäischen Union erörtern		X						
Die Bedeutung grenzüberschreitender Zusammenarbeit für die Raumentwicklung erfassen	X							
(National) Staatlichkeit und Bildung neuer europäischer Regionen hinsichtlich ihrer Zukunftsfähigkeit reflektieren		X						
Summe	15	0	10	7	0	0	0	0

Herausgeber

VIAD / AEWTASS - Team ((Re))-flecting realities



Die Studie wurde im Auftrag von
VIAD - Vienna Institute for the African Diaspora erstellt.

AEWTASS - Schulbuchanalyse

- Projektnummer: OEZA-Projekt Nr.: 2397-12/2021

Vorliegende wissenschaftliche Arbeit wurde durch die
Austrian Development Agency ermöglicht.

Die geäußerten Inhalte und Ansichten reflektieren
nicht zwingend die Positionen der Förderorganisation
und liegen in der alleinigen Verantwortung des
Autor*innen Kollektives

Projekt: „Optimierung der Darstellung Afrikas“, in Kooperation
mit der Austrian Development Agency (ADA), der Agentur der
Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit