



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Das Afrikabild in gegenwärtigen österreichischen Geographieschulbüchern

Eine ideologiekritische Analyse der Unterrichtswerke der HS und
der AHS-Unterstufe des Schuljahres 2007/2008

Verfasser

Mag. phil. Peter Lintner

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:

A 307
Kultur- und Sozialanthropologie

Betreuer:

ao. Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Kraus

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis.....	i
Vorwort und Danksagung.....	ii

Einleitung und Aufbau der Arbeit.....	S. 1
---------------------------------------	------

I Theoretische Grundlagen

Kapitel 1: Zentrale Begriffe.....	S. 6
1.1. Vorurteile und Stereotype.....	S. 7
1.2. Ethnozentrismus und Eurozentrismus.....	S. 12
1.3. Rassismus.....	S. 15
1.4. Exotismus.....	S. 25

Kapitel 2: Afrikabilder.....	S. 29
2.1. Die geschichtliche Entwicklung der europäischen Afrikabilder.....	S. 30
2.1.1. Antike bis Mittelalter.....	S. 33
2.1.2. 15. Jahrhundert bis Mitte 19. Jahrhundert.....	S. 36
2.1.3. Mitte 19. Jahrhundert bis zur Dekolonisation Afrikas.....	S. 55
2.2. Afrika und die deutsche Sprache.....	S. 60
2.2.1. Rassistischer Sprachgebrauch.....	S. 61
2.2.1.1. Koloniale Benennungspraxis.....	S. 61
2.2.1.2. Rassismus ohne rassistische Wörter.....	S. 64
2.2.2. Strategien zur Erkennung und Vermeidung rassistischer Sprache.....	S. 69
2.3. Afrikabilder in außerschulischen Medien.....	S. 73
2.3.1. Massenmedien.....	S. 74
2.3.1.1. Fernsehen und Film.....	S. 74
2.3.1.2. Printmedien.....	S. 78
2.3.2. Andere Medien.....	S. 84
2.3.2.1. Literatur.....	S. 85
2.3.2.2. Comics und Cartoons.....	S. 89
2.3.2.3. Werbung.....	S. 90
2.3.3. Weitere Quellen.....	S. 91

2.4. Afrikabilder in den Köpfen der Menschen.....	S. 92
2.4.1. Studien zu Afrikabildern bei Erwachsenen.....	S. 92
2.4.2. Studien zu Afrikabildern bei Kindern und Jugendlichen.....	S. 95
 Kapitel 3: Afrika und Schulbuch.....	S. 99
3.1. Das Schulbuch.....	S. 100
3.1.1. Das Schulbuch als „Informatorium“, „Paedagogicum“ und „Politicum“.....	S. 101
3.1.2. Elementarisierung im Schulbuch.....	S. 103
3.1.3. Einsatz und Wirkung von Schulbüchern.....	S. 104
3.2. Der Geographieunterricht.....	S. 107
3.2.1. Der österreichische Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde.....	S. 107
3.2.2. Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“.....	S. 111
3.2.3. Didaktische Ansätze im Geographieunterricht.....	S. 114
3.2.4. Elementarisierung im Geographieunterricht.....	S. 120
3.3. Schulbuchforschung.....	S. 123
3.4. Bisherige Studien zum Afrikabild in Schulbüchern.....	S. 125

II Theoriegeleitete Schulbuchanalyse

Kapitel 4: Methodischer Zugang.....	S. 131
4.1. Auswahl, Erhebung und Aufbereitung des Materials.....	S. 131
4.2. Der theoriegeleitete Fragenkatalog.....	S. 133
 Kapitel 5: Quantitative Analyse.....	S. 138
5.1. Quantitative Aspekte der Inhalte.....	S. 138
5.2. Quantitative Aspekte des Bildmaterials.....	S. 146
 Kapitel 6: Qualitative und themenbezogene Analysen.....	S. 148
6.1. Vorurteile, Eurozentrismus, Rassismus und Exotismus in den Schulbüchern.....	S. 148
6.1.1. Vorurteile und ihre Thematisierung in den Schulbüchern.....	S. 149
6.1.2. Eurozentrismus und seine Thematisierung in den Schulbüchern.....	S. 157
6.1.3. Rassismus und seine Thematisierung in den Schulbüchern.....	S. 160
6.1.4. Exotismus und seine Thematisierung in den Schulbüchern.....	S. 163

6.2. Homogenisierungen in den Schulbüchern.....	S. 168
6.2.1. „Kulturerdteile“ und „Kulturkreise“.....	S. 168
6.2.2. „Schwarzafrika“.....	S. 172
6.2.3. Nordafrika als Teil des „Orients“?.....	S. 173
6.2.4. Die Sammelbezeichnungen „Dritte Welt“.....	S. 181
6.3. Afrika als „Elends- und Katastrophenkontinent“?.....	S. 186
6.4.1. „Afropessimistische“ Sichtweisen.....	S. 187
6.4.2. „Afrooptimistische“ Sichtweisen.....	S. 192
6.4.3. Eine afrikanische Perspektive?.....	S. 195
6.4. Aspekte der Geschichte Afrikas in den Schulbüchern.....	S. 197
6.4.1. „Präkoloniales Afrika“ (ohne das alte Ägypten).....	S. 197
6.4.2. Sklaverei.....	S. 199
6.4.3. Kolonialismus.....	S. 200
6.5. Qualitative Analyse des Bildmaterials.....	S. 205
Kapitel 7: Zusammenfassung und Schlussfolgerungen.....	S. 212

III Anhang

Literaturverzeichnis.....	S. 219
Liste der untersuchten Schulbücher (inkl. Schulbuchserien-Schlüssel).....	S. 228
Abstract.....	S. 234
Der Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde.....	S. 235
Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“.....	S. 240
Fünf Anschauungsbeispiel.....	S. 241
Lebenslauf.....	S. 246

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Afrikaanteil in den Schulbüchern der 1. Klasse.....	S. 139
Tabelle 2: Afrikaanteil in den Schulbüchern der 2. Klasse.....	S. 139
Tabelle 3: Afrikaanteil in den Schulbüchern der 3. Klasse.....	S. 140
Tabelle 4: Afrikaanteil in den Schulbüchern der 4. Klasse.....	S. 141
Tabelle 5: Afrikaanteil in den Schulbuchserien und Einzelbüchern.....	S. 142
Tabelle 6: Länderspezifische Informationen in den zehn Schulbuchserien.....	S. 144
Tabelle 7: Länderspezifische Informationen in den allen Schulbüchern.....	S. 145
Tabelle 8: Anzahl der Fotos von Afrika und AfrikanerInnen in den Schulbüchern.....	S. 146
Tabelle 9: Kategorien von Fotos von AfrikanerInnen.....	S. 207

Vorwort und Danksagungen

Die vorliegende Diplomarbeit hat eine lange Entstehungsgeschichte. Dies erklärt die augenscheinliche zeitliche Diskrepanz, dass einerseits Geographieschulbücher aus dem Schuljahr 2007/2008 untersucht werden, andererseits aber die vorliegende Diplomarbeit erst im September 2012 vollendet wurde. Zwischen den Jahren 2008 und 2012 ist mir die Motivation, an meiner Diplomarbeit weiterzuschreiben, fast gänzlich abhandengekommen. Nur ab und zu habe ich ein neues aufschlussreiches Buch entdeckt und dazu einige Notizen herausgeschrieben. Aber alles in allem ging das Schreiben meiner Diplomarbeit keineswegs voran.

Dies änderte sich erst im August 2012. Der Diplomstudienplan des Studiums der Kultur- und Sozialanthropologie war mit Ende des Sommersemesters kurz vor dem Auslaufen. Es war also sprichwörtlich „fünf vor zwölf“ und meine Hoffnung, doch noch mein Studium abschließen zu können, war mehr als gering. An dieser Stelle möchte ich meinem alten Schulfreund, der mittlerweile Anästhesist im Landeskrankenhaus Salzburg ist, Dr. Florian Mitter herzlichst danken, dass er mich dazu motiviert hat, den Kampf gegen meine Schreibblockade aufzunehmen. Letztlich ist es seinen strengen Worten zu verdanken, dass diese Diplomarbeit doch noch fertiggeschrieben wurde.

Ein besonderer Dank gebührt auch meinen Eltern, die mich während meiner gesamten Studienlaufbahn immer unterstützt haben. Speziell meinem Vater möchte ich hier danken, dass auch er mich immer wieder dazu ermuntert hat, diese Diplomarbeit und damit mein Studium zu Ende zu führen. Auch für das Korrekturlesen der vorliegenden Arbeit, wodurch er mir viel Zeit und Mühe erspart hat, möchte ich mich herzlichst bei ihm bedanken.

Ein großes Dankeschön möchte ich auch an meinen Diplomarbeitsbetreuer, Herrn ao. Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Kraus, richten. Er hat extrem kurzfristig die Betreuung dieser Diplomarbeit übernommen, was angesichts der stressigen Situation am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie alles andere als selbstverständlich ist. Denn gerade in einer Zeit, in der viele Studierende – wie ich – noch ihr Diplomstudium zum letztmöglichen Termin beenden wollen, sind die Betreuungskapazitäten am Institut mehr als ausgelastet. Zudem hat Herr ao. Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Kraus diese Arbeit in ihrer aktuellen Form übernommen, ohne dass er lenkend eingreifen konnte. Auch dies ist ganz und gar nicht selbstverständlich und dafür möchte ich ihm meinen besonderen Dank aussprechen.

Schließlich gilt mein Dank all jenen FreundInnen und Bekannten, die mich immer wieder moralisch unterstützt haben, und mit denen ich immer wieder fruchtbare Diskussionen über die Inhalte meiner Diplomarbeit geführt habe.

An dieser Stelle möchte ich auch noch auf zwei in dieser Arbeit verwendete sprachliche Konventionen aufmerksam machen:

Bezüglich gendergerechter Sprache habe ich mich dafür entschieden, bei Wörtern im Plural, die sich auf Personen beziehen, konsequent ein großes Binnen-I zu benutzen. Dadurch soll sichtbar gemacht werden, dass bei einem Begriff wie z.B. AfrikanerInnen Männer wie Frauen gemeint sind. Wenn kein Binnen-I bei Pluralwörtern, die sich auf Personen beziehen, verwendet wird, ist damit nur das eine oder andere Geschlecht gemeint. Bei Worten im Singular, die sich auf eine unbestimmte Person beziehen, wird nur die Form des männlichen Geschlechts (stellvertretend für beide Geschlechter) benutzt. Dies begründet sich damit, dass der Lesefluss nicht durch komplizierte gender-orthographische Konstruktionen gestört werden soll.

Eine zweite sprachliche Konvention, eigentlich mehr eine Irritation, die in dieser Diplomarbeit Anwendung findet, ist das Großschreiben der Adjektive Schwarz und Weiß. Damit soll dem/der Leser/in bewusst gemacht werden, dass mit diesen Adjektiven nicht auf ein biologisches Merkmal, die Hautfarbe, verwiesen wird. Vielmehr soll dadurch zum Ausdruck kommen, dass es sich bei Schwarzen und Weißen Menschen um Konstrukte des Rassismus handelt. Durch das Großschreiben von Schwarz und Weiß in adjektivischer Verwendung, soll markiert werden, dass der Rassismus Weiße wie Schwarze konstruiert hat und dass Weiß-Sein eine kulturelle und politische Implikation und Wirkkraft hat, die unabhängig davon besteht, ob Weiße Individuen sich dessen bewusst sind oder nicht (vgl. Arndt und Hornscheidt, 2004, S. 13 sowie Kapitel 2.2. dieser Arbeit). Wenn die Adjektive schwarz und weiß in Kleinschreibung verwendet werden, beziehen sie sich auf die Farben Schwarz und Weiß.

Ich hoffe, dass sich der/die Leser/in mit diesen sprachlichen Konventionen anfreunden kann und wünsche ihm/ihr viel Vergnügen beim Lesen dieser Arbeit.

Wien, am 25. September 2012

Peter Lintner

Einleitung

„Krieg, Nigger, Hunger, unzivilisiert, Apartheid [sic!], Süd-Afrika, es wird deutsches Geld in punkto Entwicklungshilfe dahin verschwendet. Wilde, dicke Bäuche, dicke Nasen, wenig Geist, Primaten. Bis auf den Süden ist Afrika ein primitives, unterentwickeltes, blutrünstiges Land, welches ohne den ‚weißen Mann‘ nicht lebensfähig wäre, weil sich die Neger selbst erschlagen oder (sie) verhungern würden, sie erinnern mit ihrem [sic!] Verhaltensweisen mehr an Tiere als an Menschen. Für mich liegen die Neger in ihrer Entwicklung (Verhalten, Äußeres, Geist) mehrere 1000 Jahre hinter den Weißen zurück und erinnern mich an die Ur-Menschen (Neandertaler...).“ (Text eines 20-jährigen Berufschülers zu Afrika, zit. n. Krickau, 2007, S. 41)

Dieses Zitat eines 20-jährigen Berufschülers stammt aus einer Studie über das Afrikabild bei Kindern und Jugendlichen und illustriert auf erschreckende Weise einen Großteil der gängigen negativen Konzepte über Afrika. Es strotzt vor Vorurteilen und zeugt von der weit verbreiteten eurozentrischen Anschauung, welche die „europäische Zivilisation“ als den Gipfel der menschlichen Entwicklung betrachtet und andere außereuropäische Gesellschaften auf einer niedrigeren „Evolutionsstufe“ verortet. Außerdem verwendet der Berufsschüler eine klar rassistische Sprache, welche auf eindeutig abwertende Begriffe zurückgreift und das Augenmerk auf die physische Erscheinung der „Anderen“ legt. Diese Biologisierung geht sogar so weit, dass die AfrikanerInnen in die Nähe des Tierreiches gerückt werden. Die auf Basis der physischen Erscheinung aufgebaute Differenz zum „weißen Mann“ wird über Verallgemeinerungen und Homogenisierungen einzementiert und auch mit geistig-kulturellen Eigenschaften verknüpft. Letztlich wird daraus die Notwendigkeit der „Hilfe“ des „weißen Mannes“ abgeleitet, ohne die Afrika im Chaos versinken würde.

Derartige Fehlkonzeptionen von Afrika und seinen BewohnerInnen lassen sich relativ leicht analysieren, wenn man sich mit jenen grundlegenden sozialen Phänomenen befasst, die zu einer derartig verzerrten Wahrnehmung und Darstellung fremder Gesellschaften und Menschen führen. Aus diesem Grund legt die vorliegende Arbeit großen Wert darauf, die sozialen Phänomene „Vorurteile“, „Ethno- und Eurozentrismus“, „Rassismus“ und „Exotismus“ ausführlicher zu beleuchten.

Doch woher kommen derartig negative Sichtweisen von Afrika? Um diese Frage zu beantworten, muss noch weiter ausgeholt werden. In der einschlägigen Literatur stößt man immer wieder auf drei Themenbereiche, die Erklärungen für die heute gängigen, meist negativen Bilder von Afrika und seinen BewohnerInnen bieten:

1) Der erste Erklärungsansatz beruht auf der Tatsache, dass die heute gängigen Afrikabilder eine lange historische Genese haben, von der sie bis in die Gegenwart gespeist werden. Durch die Betrachtung der geschichtlichen Entwicklung des europäischen Afrikabildes lassen sich jene zentralen historischen und ideengeschichtlichen Momente identifizieren, welche maßgeblich zu den heute gängigen Afrikabildern beigetragen haben. Die vielfältigen Verbindungen zwischen dem europäischen und dem afrikanischen Kontinent reichen bis in die Antike zurück. Doch erst ab dem 15. Jahrhundert setzten jene Entwicklungen ein, die Afrika als das „unterlegene Andere“ konstruieren sollten. Diese Entwicklungen waren vornehmlich von wissenschaftlichem Erkenntnisdrang, der in der Formulierung von „Rassentheorien“ mündete, sowie von zunehmender ökonomischer Ausbeutung (transatlantischer Sklavenhandel, Kolonialismus und Imperialismus) und deren theoretischer Rechtfertigung geprägt.

2) Eine weitere Erklärung für die heutigen Afrikabilder wird in der (deutschen) Sprache gesehen, durch welche viele Fehlkonzeptionen von Afrika und seinen BewohnerInnen unreflektiert weitertradiert werden. Susann Arndt und Antje Hornscheidt zeigen in ihrem Buch „Afrika und die deutsche Sprache“ (2004) anschaulich, wie kolonialistisch und rassistisch geprägte Begriffe in der deutschen Sprache zum begrifflichen Allgemeingut wurden, mit dem über Afrika gesprochen wird. Darüber hinaus machen die Autorinnen auf andere sprachliche Figuren aufmerksam, die Unterschiede zwischen Afrika und Europa wie auch zwischen EuropäerInnen und AfrikanerInnen festschreiben. Dazu gehört etwa eine asymmetrische Begriffsverwendung, die sich beispielsweise darin äußert, dass man bei der Beschreibung von Afrika die Wörter „Hütten“ und „Dialekte“ verwendet, während im europäischen Kontext von „Häusern“ und „Sprachen“ die Rede ist.

3) Last but not least werden die heute gängigen Afrikabilder in großem Ausmaß von der medialen Berichterstattung beeinflusst. Gerade die Massenmedien wie das Fernsehen und die Presse vermitteln dabei oft vorurteilsbehaftete bis gänzlich falsche Bilder von Afrika und seinen BewohnerInnen, was sich in erster Linie auf mangelndes Interesse und auf die daraus resultierende oberflächliche und einseitige Berichterstattung gründet. In der Nachrichtenberichterstattung überwiegen Horror- und Sensationsmeldungen aus Afrika, die maßgeblich zu einem Bild eines „Kontinents der Katastrophen“ beitragen und positive

Entwicklungen außer Acht lassen. Aber nicht nur die Massenmedien tragen zu den heute gängigen Afrikabildern bei, sondern auch andere Medien wie Literatur, Comics und Werbung sind an der Ausbildung von Fehlkonzeptionen von Afrika und seinen BewohnerInnen beteiligt.

Welchen Beitrag leistet nun das Schulbuch zu den gängigen Afrikabildern? Werden im Schulbuch negative Vorurteile, eurozentrische Sichtweisen, Rassismen und Exotismen unhinterfragt weitertradiert? Oder setzt sich das Schulbuch mit diesen aktiv auseinander und fördert somit ein „interkulturelles“ Verständnis? Die vorliegende Arbeit versucht diese Fragen zumindest für die gegenwärtigen österreichischen Geographieschulbücher der Hauptschule (HS) und der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) auf Basis der in der Schulbuchanalyse gewonnenen Erkenntnisse zu beantworten.

Auf der theoretischen Ebene muss man sich zunächst Gedanken über das Forschungsfeld „Schulbuch“ im Allgemeinen und „Geographieschulbuch“ im Speziellen machen. Dies dient der Absteckung der theoretischen Rahmenbedingungen, ohne die eine faire Beurteilung der in der vorliegenden Arbeit dargelegten Analyseergebnisse nicht möglich wäre. Es gilt die Charakteristika des Schulbuches zu beschreiben und auf dessen Limitationen hinzuweisen. Die Betrachtung des Lehrplans für Geographie und Wirtschaftskunde sowie der didaktischen Grundlagen des Geographieunterrichts ist ebenso essentiell, um die Auswahl der Inhalte sowie deren methodische Behandlung in den Geographieschulbüchern zu verstehen. Ein Streiflicht auf das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ zeigt die „neuen“ Anforderungen an das Bildungssystem im Allgemeinen und an das Schulbuch im Speziellen auf. Das Schulbuch hat definitiv das Potential, einen wertvollen Betrag für ein respektvolles Zusammenleben in einer multikulturellen und globalisierten Weltgesellschaft zu leisten. Eine Bedingung dafür stellt sicherlich die angemessene Repräsentation und Darstellung außereuropäischer Gesellschaften und Menschen im Schulbuch dar. Auch der Schulbuchforschung und bislang durchgeführten Studien zum Afrikabild in Schulbüchern muss Beachtung geschenkt werden. Dies hilft die Arbeit im Kontext der einschlägigen Forschung zu verorten, und gibt wertvolle Anregungen für die Schulbuchanalyse in dieser Arbeit.

Zum Aufbau dieser Arbeit

Entsprechend den eben dargelegten Überlegungen nähert sich die vorliegende Arbeit der Analyse des Afrikabildes in den gegenwärtigen österreichischen Geographieschulbüchern über drei Kapitel an, wobei das Prinzip „vom Allgemeinen zum Speziellen“ zur Anwendung kommt.

Im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit wird das Problem der Wahrnehmung und Darstellung fremder Menschen und Gesellschaften auf einer allgemeinen Ebene behandelt. Dazu werden die sozialen Phänomene „Vorurteil“, „Ethno- und Eurozentrismus“, „Rassismus“ und „Exotismus“ besprochen.

Im zweiten Kapitel wird den Ursachen und den Inhalten der heute gängigen Afrikabilder nachgespürt. Dies geschieht über eine Betrachtung der geschichtlichen Entwicklung des europäischen Afrikabildes, über eine Analyse sprachlicher Ausdrucksweisen, welche rassistisch-kolonialistische Inhalte fortschreiben, sowie über eine Darstellung jener Afrikabilder, die in (außerschulischen) Medien verbreitet werden. Schließlich werden Studienergebnisse angeführt, die belegen, dass sich die besprochenen Afrikabilder auch tatsächlich in den Köpfen von Menschen aus „westlichen“ Gesellschaften festsetzen.

Das dritte Kapitel dient der weiteren Konkretisierung der Überlegungen in Hinblick auf die nachfolgende Schulbuchanalyse. In diesem Kapitel werden kontextuelle Informationen zum Untersuchungsgegenstand „Geographieschulbuch“ dargelegt. Dazu werden Charakteristika des Schulbuchs sowie dessen Einsatz im Unterricht und seine möglichen Wirkungen auf die SchülerInnen besprochen. Auch der Lehrplan für das Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“, das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ sowie spezielle geographiedidaktische Ansätze werden behandelt. Schließlich wird noch ein Überblick über die Schulbuchforschung gegeben und auf bisher durchgeführte Studien zum Afrikabild in Schulbüchern eingegangen.

Die Summe der Ausführungen in den ersten drei Kapiteln bildet die theoretische Grundlage für die Schulbuchanalyse, welche Gegenstand der nächsten drei Kapitel ist.

Im vierten Kapitel dieser Arbeit wird beschrieben, wie das Untersuchungsmaterial ausgewählt, erhoben und für die Analyse aufbereitet wurde. Zudem wird ein theoriegeleiteter Fragenkatalog präsentiert, der die Grundlage für die anschließende Schulbuchanalyse darstellt.

Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse der quantitativen Analyse dargelegt. Hier wird unter anderem dargestellt, wie oft Afrika in den einzelnen Schulbüchern vorkommt, und welche afrikanischen Staaten wie oft in den untersuchten Schulbüchern behandelt werden.

Das sechste Kapitel widmet sich den qualitativen und themenbezogenen Analysen. Dabei wird zunächst auf Vorurteile sowie eurozentrische, rassistische und exotisierende Sichtweisen in den untersuchten Geographieschulbüchern eingegangen. Anschließend wird die Verwendung homogenisierender Begriffe in den Schulbüchern einer kritischen Betrachtung unterzogen. Darauf folgt eine Analyse, ob die Schulbücher ein Bild von Afrika als „Kontinent des Elends und der Katastrophen“ zeichnen und ob sie Beispiele bringen, die ein solches Bild durchbrechen. Danach werden in den Schulbüchern vorkommende problematische Begriffe thematisiert. Anschließend wird auf Aspekte der Geschichte Afrikas in den Schulbüchern eingegangen. Den Abschluss der qualitativen und themenbezogenen Analysen stellt die qualitative Analyse des Bildmaterials dar.

I. Theoretische Grundlagen

Kapitel 1: Zentrale Begriffe

In diesem Kapitel soll eine erste Grundlage erarbeitet werden, um sich theoretisch an die Frage der Darstellung von Afrika und AfrikanerInnen in gegenwärtigen österreichischen Geographieschulbüchern anzunähern. Bevor in den folgenden Kapiteln die spezifischeren Grundlagen der nachfolgenden empirischen Analysen erarbeitet werden, sollen nun allgemeine Probleme bei der Wahrnehmung und Darstellung fremder Menschen und Gesellschaften behandelt werden.

Im ersten Abschnitt dieses Kapitels stehen *Vorurteile* und *Stereotype* im Zentrum der Betrachtung. Ausgehend von einer allgemeinen Begriffsdefinition wird versucht, Fragen zu verschiedenen Aspekten dieser sozialen Phänomene zu beantworten: Wie bedingen sich Fremd- und Selbstbild gegenseitig? Wie entstehen Vorurteile und warum lassen sie sich nur schwer korrigieren? Welche sozialen Funktionen haben Vorurteile? Sind Vorurteile – im Sinne einer notwendigen Vereinfachung der komplexen Realität – eine unumgängliche Notwendigkeit? Welche Auswirkung haben unterschiedliche Machtverhältnisse auf die Auswirkungen von Vorurteilen?

Der zweite Abschnitt dieses Kapitels befasst sich mit dem *Ethnozentrismus* und einer speziellen Variante desselben, dem *Eurozentrismus*. Zunächst wird definiert, was unter Ethnozentrismus zu verstehen ist, und es wird gezeigt, dass ethnozentrische Weltanschauungen in allen Gesellschaften anzutreffen sind. Anschließend wird herausgearbeitet, wie sich der Eurozentrismus durch seinen universellen Geltungsanspruch und die historisch evidente Durchsetzungsmacht der EuropäerInnen von anderen Ethnozentrismen abgrenzt. Schließlich werden die zentralen Elemente einer eurozentrischen Weltsicht, nämlich der Glaube an eine unilineare Evolutionsgeschichte der Menschheit mit dem Endpunkt der europäischen Zivilisation, dargestellt und ihre Auswirkungen auf die Wahrnehmung fremder Gesellschaften bis in die Gegenwart aufgezeigt.

Im dritten Abschnitt dieses Kapitels wird ausführlich auf den *Rassismus* eingegangen. Nach einem kurzen historischen Abriss zur Entstehung und zu den Auswirkungen des Rassismus, wird anhand dreier einschlägiger Definitionen ein genaueres Verständnis des Rassismus erarbeitet. Im Anschluss daran werden drei unterschiedliche Praxisformen – Rassismus als

Denksystem, rassistische Handlungen und struktureller Rassismus – besprochen. Den Abschluss dieses Unterkapitels bildet eine Betrachtung des „Neo-Rassismus“, eines Rassismus, der bewusst auf die Annahme, es gäbe biologisch unterschiedliche „Menschenrassen“, verzichtet und stattdessen die Unvereinbarkeit unterschiedlicher Kulturen postuliert.

Der vierte Abschnitt dieses Kapitels geht auf den *Exotismus* ein, welcher eine scheinbare Gegenposition zu den vorher besprochen Betrachtungsweisen fremder Menschen und Gesellschaft darstellt. Die genauere Analyse zeigt jedoch schnell, dass sich hinter dem scheinbar wohlwollenden Blick auf das Exotisch-Fremde Problematiken verbergen: Das Fremde wird erneut homogenisiert, und Unterschiede werden konstruiert. Der Grat zwischen dem „edlen Wilden“ und dem „Barbaren“ stellt sich als ein äußerst schmaler heraus. Und schließlich billigt die exotisierende Betrachtungsweise dem Fremden nur einen Status als Objekt zu, das man je nach Bedarf als Reflexions- und Projektionsfläche benutzen oder für die eigenen Zwecke vereinnahmen kann.

1.1. Vorurteile und Stereotype

Als erste zentrale Begriffe bei der Wahrnehmung und Darstellung fremder Menschen und Gesellschaften sollen Vorurteile und Stereotype behandelt werden. In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe „Vorurteil“ und „Stereotyp“ – wie dies beispielsweise Quasthoff (1973) tut – synonym verwendet.

Der Begriff „Vorurteil“ geht auf „praeiudicium“ im antiken Rom zurück. „Praeiudicium“ stand für eine gerichtliche Voruntersuchung, die vor einem Prozess durchgeführt wurde, um den sozialen Status der Prozessierenden zu bestimmen. Die ursprüngliche Absicht, mehr über die betreffenden Personen zu wissen und aufgrund dessen zu einem „Vor-Urteil“ zu kommen, widerspricht der heutigen Begriffsverwendung (vgl. Pichlhöfer, 1999, S. 67f), was in Folge zu zeigen sein wird.

Eine sehr allgemeine Definition des Begriffs „Vorurteil“ findet sich bei Traber (1971, S. 23), der Vorurteile als „affekt- und emotionsgeladene Haltungen gegenüber der Außengruppe“ definiert. Diese affekt- und emotionsgeladene Haltung wird von Überzeugungen getragen, die sich auf eine fehlerhafte und starre Verallgemeinerung gründen, und kann sich gegen eine

Gruppe als ganze richten oder gegen ein Individuum, weil es Mitglied einer solchen Gruppe ist (vgl. Allport, 1954/1971, S. 23).

Die Haltung gegenüber der Außengruppe resp. einem Mitglied dieser Gruppe muss nicht immer negativ oder ablehnend sein, sondern kann durchaus auch positiv sein (siehe Kapitel 1.4.). Nach Harald Pichlhöfer (1999, S. 68) steigt die Wahrscheinlichkeit, eine Außengruppe mit positiven Werturteilen zu versehen, umso mehr, je weniger über sie gewusst wird und je weiter sie entfernt ist. Hingegen nimmt mit der Kenntnis über die Anderen und der sozialen Nähe zu ihnen die Wahrscheinlichkeit zu, dass die andere Gruppe mit negativen Stereotypen beschrieben wird. Dieses Phänomen der negativen Bewertung lässt sich beispielsweise bei Vorurteilen der „Einheimischen“ gegenüber „AusländerInnen“ beobachten.

Was sowohl das negative als auch das positive Vorurteil jedoch gemeinsam haben, ist, dass die Außengruppe (Outgroup) und ihre Mitglieder in beiden Fällen homogenisiert werden und ihnen verallgemeinernd Eigenschaften zugeschrieben werden, während die Innengruppe (Ingroup) weit differenzierter betrachtet wird (vgl. ebd.). Zudem hat das Individuum nach Zick die Tendenz, „ein Mitglied einer Outgroup oder die Outgroup als ganze negativ zu beurteilen und damit die Ingroup, zu der sich das Individuum zugehörig fühlt, positiv zu beurteilen“ (1997, S. 39). Im Falle des Exotismus wäre es hingegen umgekehrt: Hier würde die Outgroup positiv und die Ingroup negativ bewertet werden. Da die Bewertung der Außengruppe immer mit einer (expliziten oder impliziten) Bewertung der eigenen Gruppe einhergeht, gibt es in der Literatur die Unterscheidung zwischen zwei Arten von Vorurteilen: „Stereotype lassen sich in Auto- und Heterostereotype unterscheiden, also in festsitzende Werturteile über die eigene bzw. die andere, fremde Gruppe. Tendenziell wird, wenn ein negatives Heterostereotyp benutzt wird, das positive Autostereotyp mitgedacht“ (Matthes, 2004, S. 233). Ein Vorurteil transportiert damit neben dem offensichtlichen Fremdbild auch immer ein Selbstbild des Vorurteilenden.

Was die Entstehung von Vorurteilen anbelangt, so wird in der Literatur davon ausgegangen, dass diese im Laufe der Sozialisation erworben werden. Prinz (1970, S. 198) spricht davon, dass Stereotype durch die Einflüsse der Kultur, der Familie und Schule, der Massenmedien u.a. erlernt sind. Auch Adam Schaff nennt als ein Merkmal des Stereotyps, dass „seine Genese sozial [ist], das heißt, es wird dem Individuum als Ausdruck der öffentlichen Meinung durch Erziehung seitens der Familie oder des Milieu vermittelt, unabhängig von seiner persönlichen Erfahrung“ (1980, S. 86f). Das Vorurteil stellt damit eine Denkweise dar, die das Individuum in seiner Sozialisation in erster Linie „aus zweiter Hand“ vermittelt bekommt.

Dass ein Vorurteil meist nicht mit der direkten Erfahrung einer Person zusammenhängt, hat auch Auswirkungen auf seinen Wahrheitsgehalt. So meint Adam Schaff (1980, S. 86) bezüglich des Wahrheitsgehalts eines Stereotyps, dass das Stereotyp entweder völlig tatsachenwidrig oder partiell im Einklang mit den Tatsachen ist, wodurch es erst recht den Anschein einer vollen Wahrhaftigkeit erzeugt. Die volle Wahrhaftigkeit eines Vorurteils wird bestätigt, wenn jemand diesem entspricht. Wenn jemand ihm widerspricht, wird dies lediglich als eine Ausnahme gedeutet, welche die prinzipielle Wahrheit des Vorurteils nicht in Frage stellt (vgl. Markom und Weinhäupl, 2007, S. 7). So kommt es, dass sich ein Vorurteil selbst bei widersprüchlichen Erfahrungen schwer korrigieren lässt (vgl. Davis, 1964, S. 78). Daraus ergibt sich eine Resistenz gegen Veränderungen und damit eine Dauerhaftigkeit, die Schaff (1980, S. 86) auf die Unabhängigkeit des Stereotyps von der Erfahrung und auf seine emotionale Ladung zurückführt.

Um zu verstehen, warum Menschen trotz der meist gegebenen Unwahrheit eines Vorurteils und trotz besseren Wissens – jeder weiß, man sollte keine Vorurteile haben – an Vorurteilen festhalten, müssen die verschiedensten sozialen Funktionen von Vorurteilen betrachtet werden. In der einschlägigen Literatur werden einige Funktionen von Vorurteilen besprochen:

- *Definition des „Eigenen“ in Abgrenzung zum „Fremden“*

Wie oben schon erwähnt wurde, wird bei der Äußerung eines negativen Heterostereotyps meist das positive Autostereotyp mitgedacht. Beispielsweise schwingt bei der Aussage „Die Deutschen sind pingelig“ oft das positive Autostereotyp „Wir nehmen es ein bisschen lockerer“ mit. Christa Markom und Heidi Weinhäupl (2007) weisen auf die Zweischneidigkeit einer solchen Stereotypisierung hin: „Zwar ist es das gute Recht jeder Gruppe zu sagen ‚Wir sind wir‘. Und da Identität immer auch Ausschluss bedeutet [...], wird dieses ‚Wir‘ eben häufig über die Abgrenzung von ‚den Anderen‘ gebildet. Doch in der Praxis ist damit oft eine Aufwertung des ‚Wir‘ über eine Abwertung ‚der Anderen‘ verbunden [...]“ (S. 8). Auch Metin (1990) hebt diesen Punkt hervor und spricht dem Vorurteil die Funktion zu, durch eine Herabsetzung des anderen bzw. der anderen sich selbst bzw. die eigene Gruppe aufzuwerten.

- *Integration nach Innen und Abgrenzung nach Außen*

Ähnlich dem vorherigen Punkt wird von AutorInnen die Funktion eines Vorurteils darin gesehen, nach Innen zu integrieren und nach Außen abzugrenzen, indem klare Grenzen zwischen einer „Wir“-Gruppe und den Anderen aufgebaut werden (vgl. Matthes, 2004, S. 233). Adam Schaff (1980) sieht die soziale Funktion von Stereotypen in erster Linie darin,

„die von der Gesellschaft oder der Gruppe akzeptierten Werte und Urteile, deren Internalisierung als verbindliche soziale Norm Voraussetzung für die Integration des Individuums in der Gruppe ist, zu verteidigen“ (S. 87). Vorurteile transportieren Werte, die von den Mitgliedern der Ingroup geteilt werden und diese zusammenhalten.

- *Festigung des Kommunikationsflusses durch Herstellung einer Scheinstruktur*

Für Harald Pichlhöfer (1999, S. 69) hat das Äußern von Vorurteilen hauptsächlich eine phatische Funktion, die darin besteht, den fragilen Kommunikationsfluss zu festigen, indem eine Scheinstruktur unterschoben wird. Wenn etwa im Smalltalk Vorurteile geäußert werden, schafft dies für die Kommunikationsteilnehmer eine gemeinsame Basis – sofern sie das betreffende Vorurteil teilen. Wird aber im Gespräch detaillierter auf ein geäußertes Vorurteil eingegangen, wird eine solche Äußerung als Störung betrachtet, der mit Erstaunen und Abwehr begegnet wird (vgl. ebd.).

- *Schaffung eines Sündenbocks*

Eine weitere Funktion von Vorurteilen sieht Metin (1990) in der Schaffung eines Sündenbocks für Schwierigkeiten. Ein Beispiel dafür wären die Vorurteile, dass „Ausländer“ kriminell oder „Afrikaner“ Drogendealer seien. Wenn die Kriminalität oder der Handel mit Drogen zunimmt, weiß man dann scheinbar genau, wer daran schuld ist. Eine derartige Stereotypisierung manifestiert sich auch darin, dass ein Vorurteil begrifflich an eine Gruppe gebunden wird. Für die eben bemühten Vorurteile wären solche Begriffszusammenführungen „Ausländerkriminalität“ oder „Nigerianische Drogendealer“. Durch die Verknüpfung beider Begriffe wird eine assoziative Verbindung zwischen diesen hergestellt. Je frequenter man diesen Verknüpfungen begegnet, umso eher wird die eine Komponente automatisch bei der anderen mitgedacht (vgl. Arndt und Hornscheidt, 2004, S. 50f).

Bei all den negativen Aspekten von Vorurteilen, die eben behandelt wurden, muss jedoch auch angeführt werden, dass es auch etwas Positives bzw. Natürliches an Vorurteilen gibt: Man ist gezwungen, die komplexe Realität um einen herum zu vereinfachen und schafft aus diesem Grund Schubladen in Form von Vorurteilen, um das Erfahrene effizienter verarbeiten zu können und eine gewisse Handlungssicherheit zu erlangen (vgl. Markom und Weinhäupl, 2007, S. 7). Auch Lippmann sieht im Vorurteil eine „Methode, der großen, blühenden, summenden Unordnung der Wirklichkeit eine Ordnung unterzuschieben“ (1964, S. 71f zit. n. Attikpoe, 2003, S. 34f). Für Lippmann sind Vorurteile sogar noch mehr. Sie sind „die Garantie unsere Selbstachtung“ und die „Projektion unseres eigenen Wertbewußtseins,

unserer eigenen Stellung und unserer eigenen Rechte auf die Welt“ (ebd.). Auch wenn viele nicht soweit gehen würden wie Lippmann, bleibt doch festzuhalten, dass die Verwendung von Vorurteilen in gewisser Weise natürlich ist und an und für sich nicht negativ bewertet werden kann. Die kognitive Operation der Kategorisierung ist an und für sich notwendig und im wertfreien Sinne gut.

Bei all der „Natürlichkeit“ und den positiven sozialen Funktionen von Vorurteilen (wie der Herstellung und Absicherung von Gruppenidentitäten in notwendiger Abgrenzung zu Anderen) dürfen die negativen Seiten von Vorurteilen keinesfalls außer Acht gelassen werden. Problematisch wirken Vorurteile dort, wo andere Menschen abgewertet oder für minderwertig erklärt werden. Die Problematik spitzt sich zu, wenn es nicht alleine bei Vorurteilen bleibt, sondern die Vorurteile weitere Konsequenzen (wie Gewalt) mit sich ziehen.

Hinsichtlich der Wirkung von Vorurteilen spielt die Machtverteilung zwischen Wertenden und Bewertenden eine entscheidende Rolle. Christa Markom und Heidi Weinhäupl weisen darauf hin, dass Vorurteile je nachdem wirken, in welcher Machtposition sich die Bezeichneten befinden: Vorurteile, die z.B. Deutschen in Österreich entgegengebracht werden, können für die Betroffenen zwar ärgerlich, aber wohl kaum existenzbedrohlich sein. Hingegen entfalten Vorurteile gegen MigrantInnen, die sich gegenüber den „Einheimischen“ in einer untergeordneten Machtposition befinden, eine für die Betroffenen gefährliche Dynamik – sie reicht von Benachteiligungen am Wohnungsmarkt bis hin zu tätlichen Übergriffen. Gerade Vorurteile, die bereits bestehende Machtgefälle festigen oder gar verstärken, sind besonders kritisch zu hinterfragen (vgl. Markom und Weinhäupl, 2007, S. 8f).

Auch Roland Barthes (1984, S. 353) betont den Machtaspekt des Vorurteils. Für ihn hat das Stereotyp zutiefst opportunistischen Charakter, weil es sich in der herrschenden Sprache oder vielmehr in dem, was SprecherInnen dafür halten, formt. Jemand, der in Stereotypen spricht, schlägt sich damit auf die Seite der mächtigen Sprache. So betrachtet, kann man Barthes folgend Stereotype als Ausdruck eines opportunistischen Verhaltens in einer Machtstruktur begreifen (vgl. Pichelhöfer, 1999, S. 70).

1.2. Ethnozentrismus und Eurozentrismus

Als zweite zentrale Begriffe bei der Wahrnehmung und Darstellung fremder Menschen und Gesellschaften sollen der Ethnozentrismus und eine spezielle Variante desselben, der Eurozentrismus, behandelt werden.

Ethnozentrismus kann als „kultureller Zentrismus“ (Melber, 1992, S. 10) verstanden werden und bezeichnet die Haltung, die Welt und insbesondere andere Gesellschaften nach den (Wert-)Maßstäben der eigenen Gesellschaft zu beurteilen. In den meisten Kulturen – einschließlich der „Europäischen“, auf die später ausführlicher eingegangen wird – herrscht die Ansicht vor, dass die eigene Kultur der Mittelpunkt der Welt ist. Die Einstellung und auch das Verhalten gegenüber anderen Gesellschaften werden meist unbewusst durch die in der eigenen Kultur erlernten Wahrnehmungs-, Wertungs- und Verhaltensmuster gelenkt. Damit stellt der Ethnozentrismus eine „unbewußte Grundhaltung fast jeder geschlossenen sozialen Gruppe gegenüber ihrer jeweiligen sozialen Umwelt“ (Kohl, 1987, S. 125f) dar.

Ein Beweis für die ethnozentrische Grundhaltung der meisten Gesellschaften wird oftmals darin gesehen, dass die Übersetzung der Eigenbezeichnungen vieler Gesellschaften einfach „Mensch“ bzw. „Menschen“ lautet – dass also die Bezeichnung „Mensch“ exklusiv den Mitglieder der eigenen Gesellschaft vorbehalten ist. Im Extremfall kann dies dazu führen, dass den Anderen ihre Menschlichkeit grundsätzlich abgesprochen wird.

Ähnlich dem Vorurteil ist die ethnozentrische Wahrnehmung anderer Gesellschaften oftmals mit einer Herabstufung der Anderen zum Zwecke der eigenen Aufwertung verbunden. Den Anderen werden all jene schlechten Eigenschaften zugeschrieben, die man in der eigenen Gesellschaft nicht wahrnehmen will. Zugleich werden die eigenen Werte und die eigene Urteilskraft außer Frage gestellt (vgl. Markom und Weinhäupl, 2007, S. 10f).

Der Eurozentrismus ist die Bezeichnung für den ethnozentrischen Blick Europas auf den „Rest der Welt“. Im Gegensatz zum Ethnozentrismus, der das eher allgemeine Phänomen der „Selbstbezüglichkeit“ einer jeden Gesellschaft beschreibt und damit deren Partikularität hervorhebt, „repräsentiert der Eurozentrismus bereits die ‚Negation‘ verschiedener partikularer Ethnozentrismen und ist Ausdruck eines säkularen Einheitsbewußtseins“ (Melber, 1992, S. 11). Zudem ist der Eurozentrismus auch mit eindeutigen Machtverhältnissen zugunsten der Europäer verbunden. Seine Durchsetzungsmacht sowie sein universeller

Geltungsanspruch sind die entscheidenden Unterschiede, die den Eurozentrismus von den verschiedensten anderen Ethnozentrismen abgrenzen:

„Ethnologen haben zwar in allen Kulturen aller Kontinente herausgefunden, daß man das Fremde als beunruhigend, dämonisch, unberechenbar und gefährlich erfährt; daß man also die eigene Gruppe für den Mittelpunkt der Welt hält, daß man überhaupt nur die eigenen Leute als ‚Menschen‘ bezeichnet, und daß man gegen Fremde misstrauisch oder feindselig sich verhält, kann offenbar nicht als Einzelfall gelten. Aber keine dieser ethnologisch erforschten Kulturen hat sich jemals dazu verstiegen, eine universelle Theorie der Fremdheit und ihre notwendige Aufhebung zu konzipieren, und keine dieser (‚primitiven‘) Kulturen hat sich die Mittel und Möglichkeiten zu verschaffen vermocht, diese universelle Theorie weltgeschichtlich auch durchzusetzen. Dieses ‚Privileg‘ gebührt allein der europäischen Kultur.“ (Stockhammer, 1982, S. 15 zit. n. Melber, 1992, S. 12)

Der Eurozentrismus baut vor allem auf dem säkularen Gedanken einer *unilinearen Evolutionsgeschichte* der Menschheit auf, wobei die „europäische Zivilisation“ als die höchste Evolutionsstufe der Menschheit angesehen wird. Andere, nicht-westliche Gesellschaften werden als auf einer früheren Entwicklungsstufe stehen geblieben und damit als unterlegen angesehen. Zudem wurde eine universelle Entwicklung aller Gesellschaften in Richtung europäischer Zivilisation als zwingend angesehen. Eine derartige Sichtweise hatte klare Konsequenzen für alle nicht-westlichen Gesellschaft: Entweder mußten sie sich dem europäischen Gesellschaftsmodell annähern, indem sie sich „zivilisieren“ ließen, oder sie seien zum Aussterben verurteilt (vgl. Markom und Weinhäupl, 2007, S. 11ff).

Der zentrale Begriff, der am ehesten die eurozentristische Wahrnehmung anderer Gesellschaften und Menschen zum Ausdruck bringt, ist jener der „Zivilisation“. Norbert Elias charakterisiert den Begriff der „Zivilisation“ folgendermaßen:

„Er faßt alles zusammen, was die abendländische Gesellschaft der letzten zwei oder drei Jahrhunderte vor früheren oder vor ‚primitiveren‘ zeitgenössischen Gesellschaften voraus zu haben glaubt. Durch ihn sucht die abendländische Gesellschaft zu charakterisieren, was ihre Eigenart ausmacht, und worauf sie stolz ist: den Stand ihrer Technik, die Art ihrer Manieren, die Entwicklung ihrer wissenschaftlichen Erkenntnis oder ihrer Weltanschauung und vieles andere mehr.“ (Elias, 1997, S. 89f).

Mit dem Begriff „Zivilisation“ sind also in der Regel Assoziationen positiver Errungenschaften wie beispielsweise ein hohes technisch-mechanisches Entwicklungsniveau, eine geordnete Verwaltungsstruktur oder ein gewisses Maß an materiellem Wohlstand verbunden (vgl. Hornscheidt, 2004, S.220f). So betrachtet, stellt der Begriff ein Kennzeichen ganzer Gesellschaften bzw. Kulturen dar, die aus westlicher Sicht als „modern“ oder „fortschrittlich“ betrachtet werden. Als unhinterfragter Maßstab wird der Begriff „Zivilisation“ für die Bewertung anderer, nicht-westlicher Gesellschaften herangezogen. Im Lichte der eigenen „Zivilisation“ und unter Verknennung der eigenen „Barbarei“ erscheinen andere menschliche Lebensformen als „primitiv“ oder „unterentwickelt“. Damit dient der Zivilisationsbegriff in seiner Verwendung dazu, andere Gesellschaften von den so als „Norm“ bestätigten westlichen Gesellschaften in negativer Art und Weise abzugrenzen und westliche Wertvorstellungen und vor allem westlicher Machtausübung zu legitimieren (vgl. ebd.).

Obwohl das Modell des unilinearen Evolutionismus, also die Lehre von der zwingenden Abfolge der Stufen der Menschheitsgeschichte, wissenschaftlich längst widerlegt wurde und der Zivilisationsbegriff schon seit der Aufklärung unter Kritik steht (angefangen von der rousseauschen Zivilisationskritik bis hin zu den kritischen Auseinandersetzungen mit dem Zivilisationsbegriff durch die Frankfurter Schule), finden sich im Alltagsdiskurs und in den Medien nach wie vor unzählige Beispiele für ein eurozentrische, evolutionistische Sichtweise:

„[V]on der ‚Entdeckung der Neuen Welt‘ (‚neu‘ und ‚entdeckt‘ wurde Amerika nur aus Sicht der EuropäerInnen) ist ebenso selbstverständlich die Rede wie von ‚Stämmen‘, die ‚noch‘ in der ‚Altsteinzeit‘ leben. ‚Die Anderen‘ werden in diesem Diskurs auf einer niedrigeren Stufe der ‚Zivilisation‘ verortet, ihnen wird ‚Natürlichkeit‘ und ‚Primitivität‘ zugeschrieben. Sie werden als statisch beschrieben, wie Gesellschaften, die sich über Jahrtausende nicht verändern“ (Markom und Weinhäupl, 2007, S. 13).

Die Ausführungen in den weiteren Kapiteln dieser Arbeit werden zeigen, dass eine derartige eurozentrisch-evolutionistische Sichtweise, welche Menschen auf einer niedrigeren Stufe der „Zivilisation“ verortet und ihnen Natürlichkeit, Primitivität und gesellschaftliche Statik zuschreibt (vgl. ebd., S. 127), noch vielerorts anzutreffen sind.

1. 3. Rassismus

Als dritter zentraler Begriff bei der Wahrnehmung und Darstellung fremder Menschen und Gesellschaften soll nun der Rassismus behandelt werden. Im Gegensatz zu vorher besprochen Vorurteilen und ethnozentrischen Wahrnehmungs- und Bewertungsmustern von Fremden stellt der Rassismus wohl den absoluten Superlativ an Verzerrung dar: Während Vorurteilen und Ethnozentismen (mit Einschränkungen auch der Eurozentrismus) eine gewisse „Natürlichkeit“ zugesprochen werden kann, gilt dies keinesfalls für Rassismus. Die Idee von „Menschenrassen“ ist eine künstliche Kategorisierung, die der „Vermessungswut der Moderne“ (Latour, 1998) entsprang und das Ziel verfolgte, andere Menschen von vornherein als minderwertig zu klassifizieren. Die Klassifizierung anderer Menschen als von Natur aus minderwertig ermöglichte und ermöglicht noch heute eine Rechtfertigung von Eroberung, Ausbeutung und Vernichtung.

Vorweg muss gesagt werden, dass die Grundlage des „klassischen“ Rassismus – die Annahme, es gäbe genetisch distinkte „Menschenrassen“ – mittlerweile von den Naturwissenschaften widerlegt wurde (Cavalli-Sforza, 1994). Aber auch ohne den wissenschaftlichen Gegenbeweis lässt sich der „klassische“ Rassismus durch seine willkürliche Vorgehensweise entlarven: Denn im Prozess der „Rassenkonstruktion“ (Miles, 1989, S. 359) wird nur gewissen biologischen Merkmalen eine Bedeutung zugeschrieben, wodurch sie zum Erkennungszeichen bestimmter Gruppen werden. Die Tatsache, dass nur bestimmte physische Merkmale zu Bedeutungsträgern werden, ist für Harald Pichelhöfer ein klares Anzeichen dafür, „daß es nicht um eine naturgegebene Unterteilung der Weltbevölkerung geht, sondern um die Zuschreibung historisch und kulturell spezifischer Bedeutungen“ (1999, S. 75). So kommt auch Robert Miles zu dem Schluss, dass „Rassen“ „gesellschaftliche Fiktionen, keine biologischen Realitäten“ (1991, S. 96) sind.

Trotz der Tatsache, dass die biologischen Grundlagen des Rassismus unwahr sind, und trotz der Tatsache, dass sich der Rassismus durch seine augenscheinliche Willkür selbst als unwissenschaftlich entlarvt, muss man den Rassismus als „flexible Ideologie der Ausgrenzung“ (Markom und Weinhäupl, 2007, S. 110) und als „wahrhaft totales soziales Phänomen“ (Balibar, 1992, S. 23) ernst nehmen.

Im Folgenden soll dargelegt werden, was unter Rassismus zu verstehen ist, in welchen Erscheinungsformen er auftritt und unter welchen rhetorischen Figuren er sich heutzutage

verbergen kann (kultureller Rassismus). Zunächst soll jedoch in aller Kürze auf die Geschichte des Rassismus und des Rassenbegriffs eingegangen werden.

Ab der Aufklärung wurde die Welt im kolonialen und imperialen Europa immer stärker nach dem Aussehen der Menschen geordnet. Diese Ordnung der Menschheit nach physischen Kriterien kann zunächst durchaus als „aufklärerisches“ Projekt gewertet werden, da damit die christliche Weltsicht in Frage gestellt wurde, welche die Menschen nach ihrer inneren Nähe oder Ferne zu Gott und nicht nach ihrer äußeren Erscheinung ordnete:

„Erst mit dem Zerfall der christlichen Autoritäten und in engem Zusammenhang mit dem sozialen Transformationsprozeß, der den Aufstieg der bürgerlichen Klasse brachte, konnte sich im 17. Jahrhundert Klassifikationssysteme durchsetzen, die die verschiedenen menschlichen Gruppen nicht länger nach spirituellen Qualitäten, sondern nach physischen Gesichtspunkten zu ordnen versuchten. [...]. Der vielgereiste Arzt François Bernier (1620 – 1688) [...] lieferte 1684 die erste ‚Rassengliederung‘ der Menschheit. Er ist der erste, der das Wort ‚Rasse‘ auf die Menschen anzuwenden wagt.“
(Martin, 1993, S. 196)

Bernier unterschied dabei fünf Menschenrassen: Europäer, Afrikaner, Indianer, Chinesen und Lappen. Allerdings ordnete er seinen „Rassen“ noch keine Eigenschaften zu. Erst Carl von Linné (1707 – 1778) ordnete den „Rassen“ Eigenschaften zu: Der Europäer sei kreativ und erfinderisch, der Amerikaner liebe die Freiheit, der Asiate sei habsüchtig und melancholisch, die Afrikaner verschlafen, faul und phlegmatisch. Im Laufe der Jahrhunderte wurden tausende Versuche unternommen, die Menschheit in verschiedenste Rassen zu gliedern. Bei fast allen diesen Gliederungsversuchen wurden die Weißen EuropäerInnen als die höchste und edelste Rasse und die Schwarzen AfrikanerInnen als die niedrigste Rasse angesehen. Letztere wurden auch oftmals in die Nähe des Tierreiches gerückt oder gar dem Tierreich zugeordnet (vgl. Kapitel 2.1.). Die europäischen Rassenkonstruktionen dienten nicht zuletzt der Legitimation von kolonialer Unterwerfung und Ausbeutung (vgl. Markom und Weinhäupl, 2007, S. 109f). Nach der Einteilung der Menschheit in „Rassen“ und der Zuordnung von Eigenschaften wurde bereits früh vor einer Vermischung der Rassen gewarnt. Schon Christian Meiners (1747 – 1810) ging davon aus, dass es bei der Vermischung einer „edlen Rasse“ mit einer niedrigeren „Rasse“ zu einer „Entartung“ der „edlen Rasse“ kommen würde. Ähnlich sah dies auch Joseph Arthur Graf Gobineau (1816 – 1882), der das Verschwinden großer Reiche mit „Rassenvermischungen“ erklärte. Ihm zufolge waren die „Arier“ die schönste Rasse, den

„Asiaten“ schrieb er weniger Fähigkeiten zu, den „Schwarzen“ am wenigsten. Seine Annahmen wurden vor allem in Deutschland aufgegriffen und zu arischen und antisemitischen Theorien weiterentwickelt. In Zusammenhang mit der Theorie des Sozialdarwinismus entstand die rassistische Eugenik. Nach dieser Lehre sollte „schlechtes Erbgut“ an der Fortpflanzung gehindert werden, damit das „gute Erbgut“ erhalten bleibe (vgl. ebd.). Dieser „genetischen Reinheitswahn“ gipfelte schließlich in den unvorstellbaren Gräueltaten des Naziregimes während des zweiten Weltkrieges.

Nachdem nun ein kurzer geschichtlicher Abriss zur Entstehung und zu den verheerenden Auswirkungen des Rassismus gegeben wurde, soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, ein genaueres Verständnis des Rassismus zu erarbeiten. Den Ausgangspunkt dafür sollen drei Definitionen von Rassismus darstellen.

Die erste, viel zitierte Definition von Rassismus stammt von dem britischen Soziologen und Politikwissenschaftler Robert Miles. Dieser definiert den Rassismus wie folgt:

„Rassismus als Ideologie ist durch folgenden Gehalt bestimmt: 1) Gewissen biologischen Merkmalen wird eine Bedeutung zugeschrieben, wodurch sie zum Erkennungszeichen bestimmter Gruppen werden. Status und Herkunft der Gruppen werden so als natürlich und unveränderlich vorgestellt, das Anderssein der Gruppe erscheint als eine ihr innewohnenden Tatsache. ... es kommt zu einem Prozeß der Rassenkonstruktion. 2) Die so gekennzeichnete Gruppe muß mit zusätzlichen, negativ bewerteten (biologischen oder kulturellen) Merkmalen versehen und so dargestellt werden, als verursache sie negative Folgen für andere.“ (Miles, 1989, S. 359)

Die zweite Definition des Rassismus stammt von dem weltberühmten französischen Anthropologen Claude Lévi-Strauss. Dieser nennt vier Merkmale, die den Rassismus als spezifische Doktrin kennzeichnen:

„One, there is a correlation between genetic heritage on the one hand and intellectual aptitudes and moral inclinations on the other. Two, this heritage, on which this aptitudes and inclinations depend, is shared by all members of certain human groups. Three, these groups, called ‘races’, can be evaluated as a function of the quality of their genetic heritage. Four, these differences authorize the so-called superior ‘races’ to command and exploit the others, and eventually destroy them.” (Lévi-Strauss, 1994, S.422f).

Die dritte und eine der wohl am meisten beachteten Definitionen von Rassismus stammt von dem tunesisch-französischen Schriftsteller und Soziologen Albert Memmi:

„Der Rassismus ist die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Vorteil des Anklägers und zum Nachteil seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen.“ (Memmi, 1992, S. 103)

Aus der Zusammenschau dieser drei Definitionen lassen sich die folgenden vier den Rassismus konstituierende Merkmale identifizieren:

1) Differenz

Alle drei Definitionen heben hervor, dass es beim Rassismus zunächst um das *Schaffen von Differenz* geht. Die Definitionen von Robert Miles und Claude Lévi-Strauss kann man als Definitionen des „klassischen“ Rassismus betrachten, der *biologische* Kategorien zur Differenzierung von Menschengruppen heranzieht. Hier stellen bestimmte biologische Merkmale bzw. das ihnen zugrundeliegende „Erbgut“ die Grundlage für Einteilung der Menschheit in „Rassen“ dar. Beide Autoren verweisen auf den willkürlichen Charakter dieser Rassenkonstruktion: Es werden nur bestimmte äußerliche Merkmale ausgewählt (Lévi-Strauss) und diesen wird eine Bedeutung zugeschrieben (Miles). Beide Autoren betonen zudem, dass die biologischen Kategorien mit psychischen, sozialen und kulturellen Kategorien verknüpft werden (können).

Albert Memmi liefert dagegen eine Definition von *Rassismus im weiteren Sinne*, indem er sich nicht dezidiert auf biologische Unterschiede bezieht¹, sondern allgemein von „tatsächlichen und fiktiven Unterschieden“ spricht. Durch die Betonung, dass es sich bei den herangezogenen Unterschieden auch um fiktive handeln kann, verweist auch Memmi auf den willkürlichen Charakter der Differenzkonstruktion.

¹ Die Hauptkritik an dieser Definition von Rassismus besteht darin, dass diese weitgefasste Definition Gefahr läuft, das Besondere des Rassismus aus den Augen zu verlieren, nämlich dass sich dieser auf die Rasse und die Biologie beruft. Dieser Kritik hält Albert Memmi eine leichte Abwandlung seiner weitgefassten Definition entgegen: Dadurch dass man den in der Definition beinhalteten Unterschied als biologischen Unterschied präzisiert, wird die Definition dem „klassischen“ Rassismus bzw. dem Rassismus im engeren Sinne gerecht (ebd. S. 103f). Im engeren Sinne wäre der Rassismus also „die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver *biologischer* Unterschiede zum Vorteil des Anklägers und zum Nachteil seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen.“

2) Wertung

Alle drei Definitionen sind sich darin einig, dass das bloße Schaffen von Differenz allein den Rassismus nicht ausreichend charakterisiert, sondern dass die erzeugte Differenz auch einer Bewertung unterworfen werden muss. Nach Claude Lévi-Strauss kommt es beim Rassismus zu einer Bewertung bzw. Hierarchisierung der konstruierten „Rasse“ aufgrund der Qualität ihres Erbgutes. Für Robert Miles muss die im Prozess der Rassenkonstruktion „erfundene“ Gruppe mit zusätzlichen, negativ bewerteten Merkmalen versehen werden und so dargestellt werden, als verursache sie negative Folgen für andere. Albert Memmi spricht von der verabsolutierten und verallgemeinerten Wertung von Unterschieden. Dies führt auch gleich zum nächsten Merkmal, das den Rassismus kennzeichnet, nämlich die Verallgemeinerung.

3) Verallgemeinerung

Nachdem Differenz geschaffen und einer Wertung unterzogen wurde, muss sie einzementiert werden. Dies geschieht durch Verallgemeinerung und Verabsolutierung, wie es alle drei Definitionen mehr oder weniger explizit ansprechen. Claude Lévi-Strauss spricht von der Homogenisierung einer Menschengruppe bzw. „Rasse“. Robert Miles erwähnt zwar nicht den Aspekt der Homogenisierung und Verallgemeinerung, dafür aber jenen der Verabsolutierung. Der Status und die Herkunft der rassistisch konstruierten Gruppe werden als natürlich und unveränderlich, als eine ihr innewohnenden Tatsache angesehen. Albert Memmi spricht von der verallgemeinerten und verabsolutierten Wertung, was weiter unten noch ausführlicher erläutert werden soll.

4) Funktion

Das vierte den Rassismus konstituierende Moment, die Funktion, wird nicht in allen drei Definitionen erwähnt. Robert Miles führt in seiner Definition von Rassismus keine Funktion an, welche der Rassismus für den Rassisten hat. Bei Claude Lévi-Strauss und Albert Memmi ist dagegen die Funktion des Rassismus ein wesentlicher Bestandteil der Definition. Claude Lévi-Strauss sieht die Funktion des Rassismus darin, dass er die „höhere Rasse“ bevollmächtigt, die „niedrigere Rasse“ zu beherrschen, auszubeuten und eventuell zu vernichten. Albert Memmi spricht die Funktion des Rassismus ganz klar an: Der Rassismus ist zum Vorteil des Anklägers (Rassisten) und zum Nachteil seines Opfers und dient zur Rechtfertigung von Privilegien und Aggressionen.

Nachdem nun anhand dreier einschlägiger Definitionen die konstituierenden Merkmale des Rassismus herausgearbeitet wurden, soll nun das Verständnis für diese noch weiter vertieft werden. Zu diesem Zwecke sollen im Folgenden Albert Memmi's Erläuterungen zu diesen vier Merkmalen zusammenfassend dargelegt werden.

Ad 1) Differenz

Für Albert Memmi ist der Unterschied der „Angelpunkt rassistischer Denk- und Handlungsweise“ (1992, S. 48). Dabei ist es von großer Wichtigkeit festzuhalten, dass es sich nicht zwingend um einen *tatsächlichen* Unterschied handeln muss, sondern dass auch ein *fiktiver*, erfundener Unterschied den rassistischen Zweck erfüllt. Dieses Element macht den Rassismus zu einem sehr flexiblen Werkzeug, zu einer „vielseitig verwendbare[n] Beschuldigung, die von allem Gebrauch macht, was sich anbietet, selbst von dem, was gar nicht greifbar ist, weil sie es je nach Bedarf erfindet. Um zu funktionieren braucht er irgendeinen Aufhänger, die Hautfarbe, die Gesichtszüge, die Form der Finger oder den Charakter, die Sitten ... Kann das alles nicht überzeugen, dann führt er ein mystisches Merkmal an: eine Eigentümlichkeit in der Beschaffenheit des Blutes oder einen altüberlieferten Fluch“ (Memmi, S.83). Ob der Rassist nun auf einen vermeintlichen biologischen Unterschied wie im Falle des „klassischen“ Rassismus zurückgreift, oder ob er sich auf einen anderen Unterschied (wie z.B. „Kultur“ im Falle des „Neo-Rassismus“, s.u.) bezieht, der Ausgangspunkt des Rassisten bleibt eine Annahme von Differenz. Eine alleinige Feststellung von Differenz macht jedoch noch keinen Rassismus aus. Es bedarf weiterer Schritte, deren ersten die Wertung dieser Differenz darstellt.

Ad 2) Wertung

Damit aus der Feststellung eines Unterschieds Rassismus wird, muss dieser Unterschied zunächst gewertet werden: „[Die] Wertung enthält implizit oder explizit eine zweifach Stoßrichtung: Sie zielt darauf ab, die Unterlegenheit des Opfers und die Überlegenheit des Rassisten zu beweisen. Mehr noch, sie beweist das eine durch das andere, die Unterlegenheit der schwarzen Rasse bedeutet automatisch die Überlegenheit der weißen Rasse. Die Minderwertigkeit des Kolonisierten beweist schlagend die Höherwertigkeit des Kolonisators. Kurzum, die Wertung ist zugleich negativ und positiv; sie bekräftigt gleichzeitig die Negativität des Opfers und die Positivität des Anklägers“ (Memmi, 1992, S. 168). An anderer Stelle spricht Memmi davon, dass der Rassist und sein Opfer eine Dyade, eine Zweiheit, bilden, die eben darin besteht, dass die negativen Merkmale des Opfers die positiven

Merkmale des Rassisten bedingen (vgl. ebd., S. 98). Diese dyadische Bedingtheit zwischen Opfer und Rassist führt dazu, dass der Rassist darum bemüht ist, den Unterschied zu maximieren. Denn je verabscheuenswürdiger das Opfer gezeichnet wird, desto positiver und liebenswerter kann sich der Rassist sehen (vgl. ebd., S. 168). Um den so gewerteten Unterschied zu festigen, muss er in einem dritten Schritt verallgemeinert und verabsolutiert werden.

Ad 3) Verallgemeinerung

Für Albert Memmi kommt es beim Rassismus zu einer „doppelten Verallgemeinerung“: „Die Beschuldigung richtet sich fast immer zumindest implizit gegen *fast alle Mitglieder der Gruppe*, so daß jedes andere Mitglied derselben Beschuldigung ausgesetzt ist, und sie ist *zeitlich unbegrenzt*, so dass kein denkbare Ereignis in der Zukunft dem Prozeß jemals ein Ende machen kann“ (Memmi, 1992, S. 114; Hervorhebungen im Original).

Zum einen kommt es zu einer „Entindividualisierung“: Das Opfer des Rassisten wird nicht mehr als Individuum betrachtet, sondern nur mehr als Mitglied einer sozialen Gruppe gesehen, deren Eigenschaften es zwangsläufig a priori besitzt (vgl. ebd., S. 116).

Zum anderen kommt es zu einer „Verewiglichung“, zu einer zeitlichen Unbegrenztheit der rassistischen Beschuldigung: Das Opfer des Rassisten hat seinen Makel für immer, was soviel heißt, dass er seinen Makel immer schon gehabt hat und ihn immer haben wird (vgl. ebd., S. 117f). Auf Basis dieser Verallgemeinerungen kommt es dann zu typischen Aussagen wie „Der Schwarze ist ...“ oder „Der Jude ist ...“, womit Prototypen geschaffen werden, die für eine ganze Gruppe stehen, und immer schon so waren und auch immer so sein werden.

Ad 4) Funktion

Nach Albert Memmi ist man erst dann ein Rassist, wenn man noch den vierten Schritt macht, nämlich den Unterschied gegen den anderen zu verwenden und dabei einen Nutzen für sich herauszuziehen. Als Nutzen des Rassisten kann alles definiert werden, was ihm durch die Stigmatisierung und Entwertung des anderen einen Vorteil bringt. Der Nutzen kann damit psychologischer, ökonomischer, politischer, kultureller oder jedweder anderen Art sein (vgl. Memmi, 1992, S. 64).

Auf individueller wie auf kollektiver Ebene dient der Rassismus der Legitimation und der Verfestigung von Macht und Privilegien und nicht zuletzt der Rechtfertigung der dazu nötigen Gewalt (vgl. Memmi, 1992, S. 46f) oder anders ausgedrückt: Der Sinn und Zweck des

Rassismus liegt in der Vorherrschaft (ebd., S. 60). Zudem ermöglicht die oben erwähnte Dyade von Rassist und Opfer, dass sich der Rassist auf Kosten seines Opfers aufwerten kann.

Nachdem ein tieferes Verständnis des Rassismus erarbeitet wurde, soll nun auf die verschiedenen Erscheinungsformen des Rassismus eingegangen werden. Dem Vorschlag von Christa Markom und Heidi Weinhäupl (2007, S. 113) folgend kann zwischen rassistischen Denkweisen, rassistischen Handlungen und strukturellem Rassismus unterscheiden werden.

Rassismus als Denksystem

Als Denksystem manifestiert sich der Rassismus in den oben beschriebenen kognitiven Operationen der Differenzierung, Kategorisierung, Wertung und Verallgemeinerung. Das Ergebnis dieser Operationen ist ein pseudologisch geschlossenes Orientierungssystem, welches dem Rassisten scheinbare Antworten auf fundamentale Frage wie „Wo gehöre ich hin?“ oder „Was ist gut und was ist böse?“ liefert. Es ermöglicht dem Rassisten eine Orientierung in scheinbar immer komplexer werdenden gesellschaftlichen und globalen Strukturen, weist ihm einen fixen Platz in diesen Strukturen zu und gibt ihm in Bezug auf seine Mitmenschen Handlungssicherheit. Auch Erklärungen für gesellschaftliche und globale Verhältnisse sind dann schnell bei der Hand, ebenso für die eigenen Emotionen wie Wut und Angst.

Auch Étienne Balibar (1992, S. 25ff) ist der Meinung, dass sich im Rassismus die zentrale Funktion der Verknennung (um die eigene Gewalt zu ertragen) mit dem Begehren nach Erkenntnis (nach Einsicht in die gesellschaftlichen Verhältnisse) vermischen. Nach ihm geht es darum, den Menschen einen Schlüssel dafür in die Hand zu geben, das zu interpretieren, was Individuen erleben, und was sie selbst in der gesellschaftlichen Welt sind. Dieses von den Massen begehrte Wissen ist ein ganz elementares Wissen, das nichts anderes tut, als im Vorhinein eine Antwort zu geben und deren spontane Gefühle zu rechtfertigen (vgl. ebd.).

Nicht zuletzt helfen rassistische Anschauungen dem Rassisten, ein positives Bild von sich selbst aufzubauen und aufrechtzuhalten. Denn – wie schon oben erläutert – kann sich der Rassist als das Gegenteil all jener negativen Eigenschaften wännen, mit denen er die Opfer seiner Anschauung versieht.

Rassistische Handlungen

Rassistische Handlungen betreffen sowohl rassistische Äußerungen als auch rassistisches Verhalten, welches von herablassenden Blicken bis hin zu körperlichen Übergriffen und

(Massen-)Mord reichen kann. Auf das Thema des rassistischen Sprachgebrauchs wird in Kapitel 2.2. noch ausführlicher eingegangen werden. An dieser Stelle soll jedoch ein konkretes Beispiel für eine rassistische Äußerung dargebracht werden, weil es auf erschreckend vortreffliche Weise all jenes beinhaltet, was den Rassismus charakterisiert:

„Erkundigen Sie sich doch einmal bei den Beamten über die Art der Schwarzafrikaner! Sie schauen nicht nur anders aus, sondern sie sind auch anders, und zwar sind sie ganz besonders aggressiv. Das liegt offensichtlich in der Natur dieser Menschen. Sie sind meist illegal da, sie sind meistens Drogendealer, und sind ungeheuer aggressiv.“ (Profil, Nr. 22; 31. Mai 1999, S. 59; zit n. Onyeji, 2003, S. 115)

Dieses Beispiel für eine rassistische Äußerung über Schwarze Menschen stammt bedauerlicherweise nicht etwa von einer Stammtischrunde in irgendeinem Gasthaus, sondern aus einer Sondersitzung des österreichischen Parlaments. Das Parlament tagte anlässlich des Todesfalls des nigerianischen Asylwerbers Marcus Omofunma. Dieser starb am 1. Mai 1999 an Bord eines Flugzeuges in Gegenwart von drei österreichischen Polizisten, die ihm Mund und Nase zuklebten, einen qualvollen Erstickungstod. Die Person, die diese Aussage tätigte, war Helene Partik-Pablé, eine Nationalratsabgeordnete der Freiheitlichen Partei Österreichs (FPÖ). Ihre Aussage weist alle Merkmale rassistischen Sprachgebrauchs auf, weil sie

- 1) biologisiert („die Natur dieser Menschen“),
- 2) Unterschiede konstruiert und dabei „Schwarzafrikaner“ zum grundsätzlichen „Anderen“ stilisiert („sie schauen nicht nur anders aus, sondern sie sind auch anders“),
- 3) homogenisiert („die Art der Schwarzafrikaner“, „Sie sind...“),
- 4) Unterschiede konstruiert, verallgemeinert und verabsolutiert („sie sind ganz besonders bzw. ungeheuer aggressiv“ – im impliziten Gegensatz zu den „friedlichen Einheimischen“ oder zu den „gewaltlosen Polizisten“), und schließlich
- 5) klar abwertend ist (Aggressivität ist eindeutig negativ konnotiert).

Neben dem prototypisch rassistischen Charakter dieser Aussage greift sie natürlich auch auf tief sitzende Vorurteile über Menschen afrikanischer Herkunft zurück: Illegalität, Handel mit Drogen wie auch ungezügelter Aggressivität sind gängige Vorurteile, mit denen Menschen afrikanischer Herkunft in europäischen „Aufnahmелändern“ zu kämpfen haben.

Struktureller Rassismus

Rassistische Denkweisen bilden sich nicht nur im Handeln einzelner Menschen sondern auch in gesellschaftlichen Strukturen ab. Dabei werden Menschen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu

einer anderen Gruppe Ressourcen verweigert oder nur erschwert zugänglich gemacht. Struktureller Rassismus zeigt sich beispielsweise durch Benachteiligung am Arbeitsmarkt, bei der Wohnungssuche, im Rechtssystem, Bildungssystem oder Gesundheitssystem (vgl. Markom und Weinhäupl, 2007, S. 113).

An dieser Stelle muss betont werden, dass die Auswirkungen des Rassismus (wie auch die Auswirkungen der anderen in diesem Kapitel besprochenen sozialen Phänomene) von den Machtpositionen abhängen, die Rassisten und ihren Opfern innehaben. Dies spricht Albert Memmi (1992) in folgender Aussage an: „Der Rassismus des Armen ist in der Regel ein Rassismus, dem man die Zähne gezogen hat ..., sofern er sich nicht gegen jene richtet, die noch ärmer sind als er.“ (ebd., S. 113). Auch beim Rassismus ist also der entscheidende Faktor, der über das Ausmaß seiner Auswirkungen bestimmt, die ungleiche Machtverteilung zwischen den Rassisten und den vom Rassismus Betroffenen.

Zu Abschluss dieses Kapitels soll noch dem Phänomen des „Neo-Rassismus“ (Balibar, 1992) bzw. „differentialistischer Rassismus“ (Taguieff, 1991) nachgegangen werden. Was unter diesem „neuen“ Rassismus zu verstehen ist, soll nun anhand der Ausführungen von Étienne Balibar dargelegt werden.

Nach Balibar (1992, S. 27) fungiert die Kategorie der Immigration als Ersatz für jene der Rasse, was weitaus mehr als eine Tarnungsoperation ist, um den problematischen Begriff „Rasse“ zu umgehen. Der neue Rassismus ist ein Rassismus der Epoche der Entkolonialisierung, also einer Epoche, in der sich die Bewegung zwischen ehemaligen Kolonien und „Mutterländern“ umzukehren begann, wodurch sich eine Aufspaltung der Menschheit innerhalb eines einzigen politischen Raums ergab. Es kam zur Entstehung eines „Rassismus ohne Rasse“, eines Rassismus, dessen vorherrschendes Thema nun nicht mehr die biologische Vererbung sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenz ist. Dieser Rassismus postuliert nun nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Gruppen oder Völker über andere, sondern beschränkt sich darauf, die Schädlichkeit der Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit von Lebensweisen und Traditionen zu behaupten. (vgl. ebd., S. 27ff).

Diese Veränderungen des Rassismus zogen Konsequenzen nach sich: Der traditionelle Antirassismus wurde in seiner eigenen Argumentation vom anthropologischen Kulturalismus gespeist, der sich auf die Anerkennung der Unterschiede und der Gleichwertigkeit aller Kulturen konzentrierte. Nun werden dessen Argumente umgekehrt: Rassisten geben ganz offen zu, dass es keine isolierbaren biologischen Rassen gibt, und dass man das Verhalten und

die Eigenschaften von Individuen nicht aus deren biologischen Anlagen, sondern allein aus der Zugehörigkeit zu einer bestimmten historischen Kultur ableiten kann. Das Wegfallen der kulturellen Grenzen (Kulturvermischung) gefährde jedoch die Regulierungsmechanismen der Menschheit und könne zu deren geistigem Tod führen. Dazu komme noch die „spontane“ Tendenz aller menschlichen Gruppen, ihre Tradition und damit ihre Identität zu bewahren. In dieser neuen Argumentation zeigt sich, dass ein biologischer und genetischer Naturalismus keineswegs den einzigen Modus einer Naturalisierung menschlicher Verhaltensweisen und Gesellschaften darstellt. Kultur kann durchaus auch als eine Art Natur fungieren, indem sie Menschen a priori in eine Ursprungsgeschichte und eine Genealogie einschließt, also in ein unveränderliches und unberührbares Bestimmtsein durch den Ursprung (Primordialität). Wenn die irreduzible kulturelle Differenz die quasi „natürliche Atmosphäre“ des Menschen bildet, dann müsse jede Verwischung dieser Differenzen notwendige Abwehrreaktionen auslösen, also zu interethnischen Konflikten und zu einem allgemeinen Anstieg der Aggressivität führen. In dieser Betrachtungsweise wird also nicht die rassistische Zugehörigkeit, sondern das rassistische Verhalten zum natürlichen Faktor erklärt (vgl. ebd. S. 29f).

4. Exotismus

Als vierter zentraler Begriff bei der Wahrnehmung und Darstellung fremder Gesellschaften und Menschen soll der Exotismus behandelt werden. Der Exotismus stellt gegenüber den vorher behandelten Begriffen und besonders gegenüber dem Rassismus einen anderen Extrempunkt dar, weil im Falle exotisierender Zuschreibungen das Fremde positiv bewertet und gegenüber der eigenen Gesellschaft idealisiert wird. Allerdings scheint dies nur bei oberflächlicher Betrachtung ein „wohlwollender“ Blick auf das Fremde zu sein, was im Folgenden zu zeigen sein wird.

Für Henning Melber (1992, S. 68) stellt die Exotisierung einen „ergänzenden Topos“ zum „abgrenzenden und abwertenden Determinismus“ (Rassismus und Evolutionismus) dar. Die Mystifikation des „edlen Wilden“ – als Sinnbild europäischer Projektionen – speist sich in erster Linie aus Zivilisationskritik und damit verbunden Sehnsüchten nach einer Zivilisationsflucht. Im „aufgeklärten“ Europa begannen Intellektuelle wie Voltaire, Montesquieu oder Diderot die eurozentrischen, kolonialistischen und rassistischen Praktiken kritisch zu hinterfragen. „Die Anderen“ dienten dabei als Reflexionsfläche des Eigenen und

auch dazu, die europäische Position des Beurteilens und Bewertens zu hinterfragen (vgl. Markom und Weinhäupl, 2007, S. 129). Dabei mussten aber wiederum Unterschiede herausgestrichen und Grenzen betont werden. Es kam zu einer Idealisierung der „Edlen Wilden“:

„In diesem Diskurs wurde ‚Natur‘ bzw. die ‚natürliche‘ Lebensweise ‚primitiver Völker‘ als Ideal gesehen, frei von den Zwängen der ‚Zivilisation‘; in diesem Fall vor allem den moralischen Zwängen. Doch auch ökonomische Zwänge sowie (später) die Regeln der kapitalistischen Arbeitswelt waren Gründe für die Bevorzugung der als ‚primitiv‘ konstruierten Lebensweisen. Auch körperliche Vorzüge wurden den ‚Edlen Wilden‘ seit der Aufklärung zugeschrieben (gegenüber der ‚Degeneration‘ der verweichlichten EuropäerInnen), [...] Fern jeder Realität wurden über diese Idealisierungen Zuschreibungen gemacht und dafür ‚die Anderen‘ homogenisiert, um ‚das Eigene‘ [...] zu kritisieren [...].“ (Markom und Weinhäupl, 2007, S. 129)

Bei der Exotisierung anderer Gesellschaften und Menschen handelt es sich wie bei den vorher beschriebenen Praktiken der Vorurteile, des Eurozentrismus und des Rassismus um einen Konstruktionsprozess, der zwar unter einem scheinbar positiven Vorzeichen steht, aber die Problematiken der anderen vorher beschriebenen „Verzerrungsmomente“ wiederholt: Unterschiede werden verabsolutiert, die „Anderen“ werden homogenisiert und (indirekt) auf einer niedrigeren „Entwicklungsstufe“ angesiedelt. Gerade Letzteres gibt einigen Autoren Anlass darauf hinzuweisen, dass vermeintlich wohlwollende exotische Zuschreibungen leicht in das Gegenteil umkippen können:

„Ohne Zweifel: das Klischee vom ‚Barbaren‘ ist mit dem Klischee vom ‚edlen Wilden‘, wie dieses sich gegen Ende des achtzehnten Jahrhunderts besonders deutlich herausbilden sollte, eng verwandt. Eine große Zahl der lobenden Attribute, welche das Bild vom ‚edlen Wilden‘ bestimmen sollten, gehen unmittelbar aus dem hervor, was man zuzeiten als Wesensmerkmale des Barbarentums zu erkennen glaubte: Einfachheit und Anspruchslosigkeit stehen in diesem Sinne komplementär zur Primitivität; Unschuld und Unvoreingenommenheit treten an die Stelle kindischer Unvernunft und Dumpfheit; Faulheit wird durch ruhiges Behagen, Gesetzlosigkeit durch natürliche Daseinsharmonie, Triebhaftigkeit durch unbesorgte Lebensfreude ersetzt.“ (Bitterli, 1991, S. 373)

„[D]iese Gruppe der ‚Edlen Wilden‘ wurde dann – je nach Intention der Schreibenden – leicht zu Barbaren [...] und damit klar abgewertet: Aus ‚Einfachheit‘ und

„Anspruchslosigkeit“ wurde „Primitivität“, aus „Unschuld“ und „Unvoreingenommenheit“ wurde „Dummheit“; „ruhiges Behagen“ kann auch als „Faulheit“ gedeutet werden usw.“
(Markom und Weinhäupl, 2007, S. 129)

Die Gefahr, dass aus dem „edlen Wilden“ leicht ein „Barbar“ werden kann, ist jedoch nicht die einzige Problematik einer exotisierenden Betrachtungsweise fremder Menschen und Gesellschaften. Ebenfalls problematisch ist nämlich die Vereinnahmung fremder Menschen durch exotische Betrachtungs- und Denkweise. Nach Henning Melber (1992, S. 62f) billigt eine Vereinnahmung fremder Menschen – ebenso wie die Ausgrenzung – dem anderen letztlich nur einen Status als Objekt zu. Der „Andere“ wird aufgrund seiner (vermeintlichen oder auch realen) Andersartigkeit zum Objekt degradiert. Das „exotische Objekt“ kann dann für die eigenen Zwecke gebraucht werden: Man kann es einfach als Reflexionsfläche für das Eigene benutzen, um z.B. Kritik an den vermeintlichen oder tatsächlichen Mängeln der eigenen Gesellschaft zu üben. Man kann auf es eigene Wünsche und (sexuelle) Bedürfnisse projizieren. Ebenso kann man einfach Elemente des „exotischen Objekts“ der eigenen Sichtweise einverleiben. Christa Markom und Heidi Weinhäupl (2007, S. 130f) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass oft nur Teile des idealisierten „Fremden“ (z.B. Musikstile oder bestimmte religiöse Symbole oder Rituale) ausgewählt und in den eigenen historischen und sozialen Kontext eingerückt werden. Dabei gehe es dann nicht um das Lernen von oder das Interesse an anderen Lebensweisen, sondern um das Einverleiben und Vereinnahmen einzelner Elemente des „Anderen“, um die ihm zugeschriebenen Eigenschaften dem Selbst zuzuführen.

Diese Vereinnahmung ist dann auch oft mit einer Kommerzialisierung eines oder einiger weniger Elemente einer als exotisch geltenden Kultur verbunden. Werbung, Medien, Tourismus- und Sexindustrie machen sich den Reiz des Exotischen gerne zunutze. Dabei werden häufig Minderheiten oder exotisierte Gruppen als anonyme Objekte missbraucht (vgl. ebd.). Auf das Geschäft mit exotischen Menschen, denen ja häufig sexuelle Potenz und Triebhaftigkeit zugeschrieben werden, weist auch Henning Melber pointiert hin:

„In der Fremde suchen unsere zivilisationsgesättigten Gemüter die faszinierende exotisch-erotische Schönheit, die wir dort dank unserer Vorstellungskraft auch finden oder uns von cleveren Reiseveranstaltern oder anderen Geschäftemachern, die mit Exotismen handeln, bereitwillig aufschwätzen lassen. Die Sex-Bomber nach Südostasien, hierzulande die Puffs mit Thai-Frauen oder der Menschenhandel mit Ehefrauen in spe aus fernen Ländern sind aktuelle Beispiele solcher ‚exotischen Dschungelphantasien‘, die aus

„Ingredienzien aller uns fremden, exotisch-erotischen Traum-Welten bestehen und die beabsichtigte, verführende Wirkung ausüben.“ (Melber, 1992, S. 71)

Auf die Geschäftemacherei mit „exotischen Dschungelphantasien“ in der Werbung wird noch im Kapitel über das Afrikabild in außerschulischen Medien ausführlicher eingegangen werden. An dieser Stelle muss noch betont werden, dass sich exotische Zuschreibungen meist stark nach Geschlecht unterscheiden und häufig mit Sexismus verbunden sind (vgl. Markom und Weinhäupl, 2007, S. 130f). Sexismus seinerseits ist wiederum stark mit einem Machtaspekt verbunden:

„Sexualität hat zumindest in Männergesellschaften wie der unseren meist auch mit Macht und Herrschaft zu tun, und letztere sind zugleich elementare Bestandteile eines kolonialen Verhältnisses. [Exotische Schönheiten, P.L.], deren Körper heute zum Lustgewinn feilgeboten werden, sind Beispiele eines solchen sexistischen Kolonialverhältnisses, das auch mit Stereotypen des ‚edlen Wilden‘ operiert.“ (Melber, 1992, S. S. 71)

Letztlich bleibt noch zu erwähnen, dass sich der Exotismus (wie auch Vorurteile, Ethnozentrismus und Rassismus) nicht alleine auf den europäischen Raum beschränkt, sondern in vielen Gesellschaften angetroffen werden kann. Doch auch beim Exotismus unterscheiden sich seine Auswirkungen danach, welche Machtposition die Exotisierenden und die Exotisierten einnehmen (vgl. Markom und Weinhäupl, 2007, S. 131).

Zusammenfassend kann man zu den vier eben besprochenen sozialen Phänomenen festhalten, dass „Vorurteile“, „Eurozentrismus“, „Rassismus“ und „Exotismus“ zumindest zwei gemeinsame Merkmale haben. Ein gemeinsames Merkmal besteht darin, dass alle vier sozialen Phänomene die von ihnen Betroffenen homogenisieren und wesentliche Unterschiede zwischen dem „Eigenen“ und dem „Fremden“ behaupten. Das andere gemeinsame Merkmal besteht darin, dass alle vier sozialen Phänomene mit ungleichen Machtverhältnissen zwischen „Tätern“ und „Opfern“ einhergehen. Wer über mehr Macht als andere verfügt, kann seiner Weltansicht mehr Gewicht verleihen und diese auch gegen den Willen anderer durchsetzen. Dies wird vor allem im nächsten Kapitel deutlich, wenn es u.a. darum geht, wie die Europäer auf Basis ihrer Macht Afrika als das unterlegene „Andere“ konstruiert haben.

Kapitel 2: Afrikabilder

Nachdem im vorherigen Kapitel soziale Phänomene, die zu einer verzerrten Wahrnehmung und Darstellung fremder Menschen und Gesellschaften führen, aus einer allgemeineren Perspektive besprochen wurden, sollen nun in diesem Kapitel die spezifischen Afrikabilder im Zentrum der Betrachtung stehen.

Die heute gängigen Afrikabilder sind von allen im vorherigen Kapitel beschriebenen sozialen Phänomenen stark durchzogen. Sie präsentieren sich als ein Konglomerat von Vorurteilen, eurozentrischen und rassistischen Sichtweisen wie auch von Exotismen. Zudem weisen die heutigen Afrikabilder eine lange geschichtliche Tradition auf, die bis in die Antike zurückreicht. Die Betrachtung ihrer historischen Genese zeigt, wie sehr die gegenwärtigen Bilder von Afrika und seinen BewohnerInnen durch historisch gewachsene Einstellungen Europas zu Afrika geprägt wurden. Auch der Sprache kommt in diesem Kontext eine bedeutsame Rolle zu, zumal durch sie bestimmte (historische) Konzepte von Afrika auf sprachlicher Ebene weiter bestehen. So finden beispielsweise in der deutschen Sprache viele kolonialistisch und rassistisch geprägte Begriffe nach wie vor unreflektiert Verwendung. Auf diese und andere Weisen trägt die Sprache wesentlich dazu bei, dass historisch entstandene negative Konzepte von Afrika weiter bestehen und sich in den Köpfen der Menschen festsetzen. Einen großen Einfluss auf die heute gängigen Afrikabilder üben auch die Medien aus. Ob im Fernsehen oder in Printmedien, ob im Kinder- und Jugendbuch oder in der Werbung, überall wiederholen sich dieselben Variationen bestimmter Afrikabilder und verfestigen sich auf diese Weise in den Köpfen der Menschen.

Dieses Kapitel widmet sich den gängigen Bildern von Afrika und seinen BewohnerInnen und wählt dabei einen Zugang, der die heutigen Afrikabilder aus drei Blickwinkeln betrachtet – aus einem historischen, einem sprachlichen und einem medialen. Analog gliedert sich der Aufbau dieses Kapitels in drei Abschnitte. Diesen drei Abschnitten folgt ein weiterer, der sich mit Studien zu den Afrikabildern in den Köpfen der Menschen in „westlichen“ Gesellschaften befasst.

Im ersten Abschnitt dieses Kapitels wird die geschichtliche Entwicklung des europäischen Afrikabildes beleuchtet. Dabei soll versucht werden, zentrale historische Momente zu identifizieren, die bis heute einen wesentlichen Einfluss auf die heutigen Afrikabilder ausüben.

Der zweite Abschnitt dieses Kapitels stellt die deutsche Sprache und ihre Bezüge zu Afrika in den Mittelpunkt der Betrachtung. Es wird zu zeigen sein, dass sich kolonialistisch und rassistisch geprägter Sprachgebrauch in Bezug auf Afrika bis heute erhalten hat und damit die dominanten Vorstellungen über Afrika und AfrikanerInnen prägt. Zudem sollen in diesem Abschnitt Strategien aufgezeigt werden, wie man kolonialistisch und rassistisch geprägten Sprachgebrauch erkennen und vermeiden kann.

Im dritten Abschnitt dieses Kapitels sollen gegenwärtige Afrikabilder in verschiedensten außerschulischen Medien behandelt werden. Dabei soll vor allem den Afrikabildern in Massenmedien (Fernsehen, Filme, Presse) wie auch in anderen Medien (Literatur, Comics und Cartoons, Werbung) Beachtung geschenkt werden. Ergänzt wird dies durch eine Betrachtung jener Afrikabilder, die uns in vielen Bereichen unserer Alltagskultur (z.B. Wohnaccessoires und Spielwaren) begegnen.

Der letzte Abschnitt dieses Kapitels widmet sich dann Studien, bei denen erhoben wurde, welche Konzeptionen von Afrika und seinen BewohnerInnen in den Köpfen der Menschen aus „westlichen“ Gesellschaften vorzufinden sind. Die Ergebnisse dieser Studien werden zeigen, dass sowohl bei Erwachsenen wie auch bei Kindern und Jugendlichen immer wieder dieselben Bilder von Afrika anzutreffen sind. Damit soll belegen, dass sich die vorher besprochenen Afrikabilder, welche in einem historischen Prozess entstanden sind und heute vor allem durch die Sprache und die Medien fortgeschrieben werden, auch tatsächlich in den Köpfen der Menschen festsetzen.

2.1. Die geschichtliche Entwicklung des europäischen Afrikabildes

Die geschichtliche Entwicklung des europäischen Afrikabildes nachzuvollziehen, ist kein leichtes Unterfangen. Es existiert eine schiere Unzahl an geschichtlichen Dokumenten, die von den vielschichten und komplexen Verbindungen zeugen, welche der europäische Kontinent schon seit der Antike mit dem afrikanischen Festland hatte. Die nachfolgenden Darstellungen erheben aus diesem Grund keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr geht es darum, die zentralen Aspekte jener historischen Prozesse nachzuzeichnen, die sich wesentlich für die heutzutage gängigen Afrikabilder verantwortlich zeigen.

Die nachfolgende Betrachtung der geschichtlichen Entwicklung des europäischen Afrikabildes setzt bei den antiken Griechen und deren Bild von Afrika und seinen

BewohnerInnen an. Dadurch soll zum einen aufzuzeigen werden, dass es schon lange vor der vermeintlichen „Entdeckung“ Afrikas durch Europäer im 15. Jahrhundert intensive Kontakte zwischen Europa und Afrika gab. Zum anderen soll dargestellt werden, dass sich die antiken Afrikabilder doch erheblich von jenen Bildern unterschieden, die sich ab dem 15. Jahrhundert in der europäischen Wahrnehmung und Darstellung von Afrika abzuzeichnen begannen.

Nachdem Europa durch die arabischen Eroberungen von Nordafrika und von der iberischen Halbinsel vom Afrika südlich der Sahara geographisch getrennt war, traten Afrika und AfrikanerInnen im 15. und den darauf folgenden Jahrhunderten wieder stärker ins Bewusstsein der EuropäerInnen. Ab diesem Zeitpunkt begannen sich jene negativen Afrikabilder zu entwickeln, die bis heute unser Bild von Afrika prägen.

In der Literatur gehen allerdings die Meinungen bezüglich des zeitlichen Fortschritts dieser Entwicklungen auseinander: Während vieles für eine kontinuierliche Verschlechterung des europäischen Afrikabildes ab dem 15. Jahrhundert spricht (vgl. Kapitel 2.1.2.), so meinen einige AutorInnen, dass es doch einen bedeutsamen Unterschied zwischen den Afrikabildern vom 15. Jahrhundert bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts und jenen, die sich ab Mitte des 19. Jahrhunderts abzeichneten, gibt. Da die Frage, ob sich das europäische Afrikabild ab dem 15. Jahrhundert kontinuierlich verschlechtert hat oder ob es erst Mitte des 19. Jahrhunderts zu einer sprunghaften Verschlechterung kam, für die zeitliche Gliederung dieses Unterkapitels eine bedeutende Rolle spielt, soll diese Frage nun im Vorfeld der detaillierteren Ausführungen behandelt werden.

Curtis A. Keim (2009) vertritt in Anlehnung an andere Autoren die Meinung, dass es erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhundert zu einer dramatischen Verschlechterung des europäischen Afrikabildes, oder – wie er es ausdrückt – zur Geburt des „Dunklen Kontinents“, kam:

“This dark view of Africa has been so predominant that we must ask where it came from. Scholars have investigated this question by going back to the origins of Western civilization to see whether Africans have always fared so badly. They have concluded that the image of the Dark Continent is a recent fabrication, developed in the nineteenth century as Europeans became increasingly interested in both science and African conquest.” (Keim, 2009, S. 36)

Dass das europäische Afrikabild bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts weitaus weniger negativ war als jenes, das ab dem 19. Jahrhundert vorherrschen sollte, liege zum einen daran, dass die Reiseberichte über Afrika von meist wenig gebildeten Händler und Reisenden verfasst worden seien und somit weniger stark von der ideologischen Brille der eigenen Zivilisation geprägt gewesen seien. Zum anderen habe es vor Mitte des 19. Jahrhunderts noch keine stringente Verknüpfung zwischen den Konzepten von „Rasse“ und „Kultur“ gegeben, was eine fairere Beurteilung afrikanischer Menschen ermöglicht habe (vgl. ebd., S. 38f).

„In sum, eighteenth-century Westerners preferred their own culture to all others and were not without racist ideas, but, unlike nineteenth-century Europeans, they did not presume that everything Africans did was inferior simply because of their race. Eighteenth-century links between race and culture were still largely unconscious and imprecise. Curtin [(1964)] calls this a form of ‘moderate racism,’ which ‘condemned individual Africans as bad men – or all Africans as savage men – but ... left the clear impression that Africans were men.’” (Keim, 2009, S. 39)

Mitte des 19. Jahrhunderts begann sich in Europa ein neuer Blick auf den Rest der Welt zu entwickeln. Durch die Revolutionen in Wissenschaft und Industrie kam es zu starken Umbrüchen im globalen Handel und in der weltweiten Eroberung. Die neuen Entwicklungen erhöhten die Möglichkeiten jener, die andere Kulturen dominieren und ausbeuten wollten. Zudem untergruben die neuen Errungenschaften, vor allem jene im Bereich der Technik, eine Weltsicht, die von der Gleichheit der gesamten Menschheit ausging. In Europa erwuchs ein neues Bewusstsein, dass die europäische Zivilisation die überlegenste und mächtigste sei (vgl. ebd., S. 40f).

Nach Michael Adas (1989) kam es Mitte des 19. Jahrhundert zu einem bedeutsamen Wechsel innerhalb der Gruppe derer, welche als „Interpreten“ nicht-westlicher Kulturen auftraten. Waren es vor Mitte des 19. Jahrhunderts vornehmlich Missionare und Philosophen, die das Bild von nicht-westlichen Gesellschaften in Europa prägten, so traten ab Mitte des 19. Jahrhunderts vor allem Händler, Wissenschaftler, Techniker, Soldaten und Bürokraten als Interpreten nicht-westlicher Kulturen auf. Diese waren im Gegensatz zu ihren Vorgängern allesamt Menschen, die von pragmatischen Interessen, nämlich der Etablierung europäischer Vorherrschaft, angetrieben wurden. Deren Ansichten sollten ab Mitte des 19. Jahrhunderts zunehmend bestimmen, was Europa vom „Rest der Welt“ dachte. Sie formten das europäische Denken dergestalt, dass es ihren Zielen diene (vgl. Keim, 2009, S. 41). Auch die Rassenfrage

gewann zunehmend an Bedeutung und es kam im Gegensatz zur Zeit davor zu einer stärkeren Verknüpfung der Konzepte von „Rasse“ und „Kultur“:

Wenngleich sich schon vor Mitte des Jahrhunderts eindeutig negative Afrikabilder entwickelten, und es schon vor der imperialistischen Eroberung Afrikas einen enormen Bedarf an Rechtfertigung für die von EuropäerInnen verübten Grausamkeiten (allen voran der transatlantische Sklavenhandel) gab, so spricht doch eben einiges dafür, dass es erst ab Mitte des 19. Jahrhunderts zu einer dramatischen Verschlechterung des Afrikabildes kam. Dementsprechend werden die folgenden Ausführungen zur geschichtlichen Entwicklung des europäischen Afrikabildes in drei historische Abschnitte eingeteilt: Ein erster behandelt den Zeitraum von der Antike bis zum Mittelalter, ein zweiter die Zeit vom 15. Jahrhundert bis Mitte 19. Jahrhundert, und ein dritter geht auf das vorherrschende Afrikabild ab Mitte des 19. Jahrhunderts ein.

2.1.1. Antike bis Mittelalter

Vielfach herrscht die Meinung vor, Afrika sei erst im 15. Jahrhundert von Europa „entdeckt“ worden. Diese Meinung ist nicht nur zutiefst eurozentrisch, sondern auch falsch: Denn schon die antiken Griechen hatten nämlich intensiven Kontakt mit Afrika. Auch wenn die Griechen sicherlich nicht das gesamte Ausmaß des riesigen afrikanischen Kontinents kannten, so hatten griechische Autoren doch ein erhebliches Wissen über Afrika, das sie „Lybia“ nannten (vgl. Mudimbe, 1994, S. 17ff). Schon in der Antike kam es zu einem regen Austausch von Gütern und Ideen zwischen Griechenland und dem afrikanischen Kontinent. Ebenso war es keine Seltenheit, dass Menschen aus Afrika im antiken Griechenland oder Rom lebten und auch Ehen mit Einheimischen eingingen (vgl. Keim, 2009, S. 36).

Im alten Griechenland wie auch im alten Rom schienen „Rassen“ keine bedeutsame Rolle gespielt zu haben. Wenngleich auch des Öfteren Formen des Ethnozentrismus gegenüber anderen Kulturen gezeigt wurden (etwa dadurch, dass alle nicht-griechischen Völker als „Barbaren“² bezeichnet wurden) und auch kriegerische Auseinandersetzungen geführt wurden, so herrschte großteils gegenseitiger Respekt vor der Kultur des anderen vor (vgl.

² Der Begriff „barbaros“ (βάρβαρος) wird nach dem griechisch-deutschen Schul- und Handwörterbuch Gemoll folgendermaßen übersetzt: unverständlich sprechend; Ausländer; Bezeichnung aller nicht griechisch Redenden (Gemoll, 1959, S. 153).

ebd.). Einige Autoren wie der Franzose Alain Bourgeois heben sogar das dezidiert positive Afrikabild der antiken Griechen hervor. In seinem 1971 erschienen Werk „La Grèce antique devant la négritude“ beschäftigt er sich mit den Einstellungen der antiken Griechen zu Afrika und charakterisierte diese wie folgt:

„It is comforting to see that, contrary to many nations concerned with Africa only for her wealth in gold, ivory, and manpower, two millennia ago the Greeks looked at Negroes as human beings, with admiration and in brotherly fashion.“ (Bourgeois, 1971, S. 125 zit. n. Mudimbe, 1994, S. 20)

„It is clear that the Greeks, not only during the Homeric and Classical periods, but also during the Alexandrine period – poets, historians, moralists – knew Negroes far and near, appreciated them without a dilettante’s curiosity, without any racial prejudice, on the contrary with the most favourable sentiments and in the most flattering terms.“ (Bourgeois, 1971, S. 125 zit. N. Mudimbe, 1994, S. 22)

In der Négritude-Bewegung wurden antike Texte reaktiviert, um die Würde der Afrikaner wiederherzustellen und die Objektivität der Geschichte anzuzweifeln (vgl. Mudimbe, 1994, S. 19ff). In diesem Kontext wurden auch heftige Debatten darüber geführt, inwieweit das antike Griechenland von afrikanischen Ideen geprägt wurde, bzw. ob es gar erst aus afrikanischen Ideen hervorging. Sicher ist, dass den antiken Griechen schon im 5. Jahrhundert v. Chr. das alte Ägypten und die Königreiche des oberen Nils bekannt waren. Manche Historiker behaupten, dass europäische Gelehrte des 19. Jahrhunderts aus rassistischen Gründen den Anteil afrikanischer Einflüsse an der griechischen Kultur bewusst heruntergespielt haben. Manche behaupteten sogar, dass das alte Ägypten nicht genuin afrikanisch sei, sondern durch europäische Einflüsse entstanden sei (vgl. Keim, 2009, S. 36).

Gegen derartige Ansichten wandte sich der afrikanische Kulturhistoriker Cheikh Anta Diop. Er stellte die These auf, dass das antike Ägypten, die Wiege der Zivilisation, von Schwarzen besiedelt war. Die Europäer verkannten die historischen Fakten und stuften Afrika als kulturlosen Kontinent ein, weil sie den Anteil der Schwarzen an der Zivilisation im antiken Ägypten nicht erkannten. Kodjo Attikpoe fasst die Hauptschlussfolgerungen von Cheikh Anta Diop folgendermaßen zusammen:

„In Ägypten habe die Umwelt technische und materielle Anpassung erfordert. Hieraus erklären sich die materiellen und technischen Erfindungen der Schwarzen.“

Demgegenüber herrschten im Inneren des Kontinents günstige ökonomische Bedingungen und Lebensumstände, die nicht nur keinen Anlaß zu theoretischer, wissenschaftlicher Forschung boten, sondern sie sogar unmöglich gemacht haben. So hätten die Schwarzen kein Interesse mehr an wissenschaftlichen und materiellen Entwicklungen gehabt und sich stattdessen der politischen und moralischen Organisation ihres Lebens zugewandt.

In diesem neuen Zivilisationszustand seien die Afrikaner den Europäern im 15. Jahrhundert begegnet. Zwar seien die Europäer technisch überlegen gewesen, aber hinsichtlich ihrer politischen Organisation haben die afrikanischen Völker Europäern nicht nachgestanden. Ihre soziale und moralische Ordnung sei ebenbürtig gewesen. Doch die technische Überlegenheit der Europäer und der wirtschaftliche Schwung im Europa der Renaissance haben Afrika gegenüber Europa verwundbar gemacht.“ (Attikpoe, 2003, S. 61f)

Wie die antiken Griechen zeigten ebenfalls die antiken Christen und Hebräer keinen Rassismus gegenüber AfrikanerInnen. Zwar gab es im frühen Judentum einen Ausschluss von Nicht-Juden, dieser war allerdings nicht rassistisch sondern vielmehr religiös motiviert. Manche rassistischen Interpreten des Alten Testaments wollten Hinweise gefunden haben, wonach Gott die Schwarzen für minderwertig halte. Sie beriefen sich in erster Linie auf jene Stelle der Genesis, in der Noah seinen jüngsten Sohn Ham, den vermeintlichen Stammesvater der Schwarzen (Hamiten), mit einem Fluch belegte und ihn zum „Knecht aller Knechte“ deklarierte. Diese Bibelstelle wurde dann auch im Laufe der Geschichte verwendet, um Sklaverei, Kolonialismus und die (nicht nur amerikanische) Rassentrennung als gottgewollt zu rechtfertigen. Dass aber die antiken Hebräer die Auffassung vertreten hätten, die „Schwarze Rasse“ sei von Gott verdammt, war nach Auffassung heutiger Bibelgelehrter nicht der Fall (vgl. Keim, 2009, S. 36f).

Das frühe Christentum war eine bewusst offene Religion, die AfrikanerInnen keineswegs von vornherein ausschlossen. Die frühen Christen nahmen die griechische Auffassung von der Einheit der Menschheit an und demonstrierten u.a. an „bekehrten“ AfrikanerInnen, dass ihre Religion für alle Menschen da sei. Frühe christliche Gelehrte benutzen die Metapher der schwarzen Seele, um das Vergehen der Sünder zu verdeutlichen. Allerdings differenzierten schon damals diese Gelehrten zwischen der Schwärze der Haut von AfrikanerInnen, die natürlich ist, und der Schwärze der Seele eines Sünders, die durch Vernachlässigung der christlichen Gebote erworben wurde. Die Seelen der Sünder waren schwarz, wohingegen die Seelen von „Äthiopiern“, die Christus folgten, weiß waren (vgl. ebd., S. 37).

Nach der arabischen Eroberung von Nordafrika ab dem 7. Jahrhundert riss der direkte Kontakt zwischen Europa und „Schwarzafrica“ fast zur Gänze ab. Das subsaharische Afrika war von diesem Zeitpunkt an für acht Jahrhunderte für Europäer von geringem Interesse. Dennoch tauchten AfrikanerInnen in diesem Zeitraum ab und zu in verschiedensten Rollen in Europa auf, so z.B. als „Schwarze Ritter“ in manchen mittelalterlichen Epen oder in Person des „Schwarzen Dieners“ an den Höfen des europäischen Adels. Ebenso handelte Europa über arabische Mittelsmänner mit Afrika südlich der Sahara. Nach Keim gibt es sogar deutliche Anhaltspunkte, dass die Renaissance in Europa durch den Import westafrikanischen Goldes angetrieben wurde. Zusätzlich waren Arbeiten arabischen Geographen, die das subsaharische Afrika bereisten, im mittelalterlichen Europa bekannt. Diese Berichte blieben sogar bis zum ausgehenden 18. Jahrhundert die verlässlichste Wissensquelle über das Landesinnere des Afrika südlich der Sahara (vgl. ebd., S. 37f).

Die vor dem „Entdeckungszeitalter“ vorherrschende Bewusstseinslage des Großteils der EuropäerInnen bezüglich Afrikas charakterisiert Urs Bitterli folgendermaßen:

„Dem Großteil der europäischen Bevölkerung, allen jenen Schichten, die in weiter Entfernung von Hafenstädten lebten und keine Bücher lasen, war der Name ‚Afrika‘ kaum mehr als ein Synonym für das Unbekannte schlechthin: hier bezeichnete dieses Wort weniger eine Realität als ein entlegenes Fabelreich, das man mit den Ausgeburten einer zügellosen Phantasie besiedelte und dessen Existenz nur selten, bald bedrohlich, bald verführerisch, ins Bewusstsein drang.“ (Bitterli, 1991, S. 43)

2.1.2. 15. Jahrhundert bis Mitte des 19. Jahrhunderts ³

Ab dem 15. Jahrhundert wichen die phantastischen Vorstellungen der EuropäerInnen von anderen Erdteilen allmählich konkreteren Beschreibungen in Reiseberichten, die europäische Seefahrer von ihren Erkundungsfahrten zurück nach Europa brachten. Die Fülle an „ethnographischem“ Material, das aus sämtlichen Teilen der Welt zusammengetragen wurde, verlangte in wissenschaftlichen Kreisen zunehmend nach einer Klassifizierung. Dies rief die

³ Die folgenden Ausführungen basieren zum größten Teil auf dem äußerst interessanten und aufschlussreichen Werk „Schwarze Teufel, edle Mohren“ von Peter Martin (1993). Auf den folgenden Seiten werden einige problematische Begriffe wie z.B. „Neger“ oder „Mohr“ verwendet. Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Verwendung dieser Begriffe nicht von einer negativen Einstellung zu AfrikanerInnen zeugt, sondern dazu dient, die in der beschriebenen Zeit vorherrschenden Meinungen über AfrikanerInnen zu veranschaulichen.

„Ordnungstheoretiker“ des ausgehenden 17. und beginnenden 18. Jahrhunderts auf den Plan, die sich nun vollen Eifers auf die Aufgabe stürzten, jene die Natur ordnenden Prinzipien in gesetzmäßigen Aussagen abzubilden.

So kam es zu ersten Formulierungen von „Rassentheorien“, die im Laufe der folgenden Jahrhunderte immer weiter ausdifferenziert und schließlich Mitte des 19. Jahrhunderts zu einer der zentralen Rechtfertigungsideologien der imperialistischen Eroberungen wurden. Für die ersten Einteilungen der Menschheit in Rassen wurden Kategorien herangezogen, die sich rein auf physische Merkmale stützten. Es kam dabei noch zu keiner expliziten Hierarchisierung der „Rassen“, denen anfangs auch noch keine Eigenschaften zugeordnet wurden (vgl. Kapitel 1.3.).

Die „Große Seinskette“

Eine erste Ordnungstheorie, welche die verschiedenen Menschengruppen in eine hierarchische Ordnung zu bringen versuchte, war die Theorie der „Großen Seinskette“ (The Great Chain of Being). Diese Theorie postulierte, dass man alle Geschöpfe der Natur auf einer einzigen Linie ohne Gabelungen und Seitenpfade von den Elementen bis zum Menschen (und darüber hinaus ins Reich der Geister) anordnen könne (vgl. Martin, 1993, S. 203). Ihren höchsten Ausdruck fand diese Theorie bei Gottfried Wilhelm Leibniz (1646 – 1714) unter der Bezeichnung „Lex continui“ („Kontinuitätsgesetz“). Leibniz verband die aristotelische Idee einer alle natürlichen Wesen umfassenden, kontinuierlichen Formkette mit dem Gedanken von der Lückenlosigkeit in der Natur und dem christlichen Dogma von der Artkonstanz und Schöpfertätigkeit Gottes. So gelangte er zu einer gesellschaftlichen akzeptablen Theorie, die einige der grundlegenden Fragen seiner Zeit auf befriedigende Weise zu beantworten vermochte (vgl. ebd., S. 198f).

Die Position, die ein Wesen innerhalb dieser „großen Seinskette“ einnahm, entschied zudem auch über dessen „Gebrauchswert“ und gesellschaftlichen Nutzen. Der „Gebrauchswert“ bzw. Nutzen der Dinge galt nicht nur für Pflanzen oder Mineralien, sondern selbstverständlich auch für Tiere und Menschen als Teile der Natur. Der gute Bürger sollte gesellschaftlich nützlich denken, wollen und handeln und sich damit bewusst vom bloß konsumierenden Tun der höfischen Aristokratie und dem sinnentleerten Verhalten der wachsenden Zahl der überall im Land herumirrenden entwurzelten Bauern, Vagabunden und fahrenden Studenten absetzen. Nicht jedem Geschöpf sei ein gleiches Maß an gesellschaftlicher Nützlichkeit und Verwertbarkeit mitgegeben. Der Göttinger Philosoph Christoph Meiners (1747 – 1810) vertrat

beispielsweise in seiner 1790 erschienenen Schrift „Ueber die Natur der Afrikansichen Neger, und die davon abhängende Befreyung oder Einschränkung der Schwarzen“ die Meinung, dass jedem Menschen nur das zustünde, wozu er zu leisten fähig wäre. Wer also weniger geben und leisten könne, der könne nicht so viel fordern wie jene, die mehr geben und leisten könnten(vgl. ebd. S. 201f). Dem „Neger“ wurde natürlich eine geringere Nützlichkeit als dem Europäer zugeschrieben, was dann auch zu einer zentralen Rechtfertigungsideologie des transatlantischen Sklavenhandels wurde.

Missing links

Um das Kontinuitätsgesetz zu einem überzeugenden Prinzip in Wissenschaft und Politik zu machen, musste es jedoch zunächst gelingen, alle Geschöpfe der Natur lückenlos entlang der „Großen Seinskette“ anzuordnen.. Alles kam darauf an, die fehlenden Kettenglieder (missing links) zu finden, die in der Lage waren, augenscheinlich weit auseinander liegende Glieder wie Mineralien und Pflanzen, Pflanzen und Tiere und schließlich Tiere und Menschen zu einer harmonischen Einheit zu verbinden (vgl. ebd., S. 203).

Allerdings gestaltete sich die Suche nach diesen Bindegliedern schwierig. Die Ordnungstheoretiker wie Leibniz und Locke hatten ein größeres Maß an Stetigkeit in der Natur behauptet, als sich tatsächlich vorfinden ließ. Um das Prinzip der „großen Seinskette“ zu retten, stellten die Systematiker der Natur oftmals die Theorie über die Empirie und zogen in vielen Fällen voreilige Schlüsse. So wurden beispielsweise das ganze 18. Jahrhundert hindurch die entdeckten Süßwasserpolyphen (Hydra) für das lang gesuchte Bindeglied zwischen Pflanzen und Tieren gehalten. (vgl. ebd., S. 204f). Dennoch spornten Entdeckungen wie die der Hydra die Naturforscher an, nun auch die übrigen Lücken der „großen Seinskette“ zu schließen. Mit besonderem Eifer wurde an der Schnittstelle zwischen Tier und Menschen nach dort vermuteten „Mittelwesen“ gefahndet.

„Damit war das Programm für die Differenzierung der Menschen in einer abwärts fallenden Linie hinab ins Reich der Tiere vorgegeben. Es war das Unglück der schwarzen Afrikaner und ihrer Abkömmlinge in aller Welt, daß dieses ausgerechnet in einer Zeit geschah, in die der Beginn der geographischen Erkundung Afrikas fiel. Denn von allen bekannten Erdteilen beherbergte Afrika offenbar das menschlichste Vieh und die viehischsten Menschen. Nirgendwo sonst, so schien es, kam die aus dem Tierreich aufsteigende Linie den untersten Gliedern der abwärts fallenden menschliche Kette so nahe wie hier.“ (Martin, 1993, S. 205).

Bald kamen erste Berichte von Menschenaffen und „Affenmenschen“ aus Afrika auf. Die Ähnlichkeit zwischen bestimmten Menschengruppen in Afrika und den afrikanischen Großaffen schien den damaligen Naturforschern in der Tat verblüffend. Die Vermutung lag nahe, dass sich in Afrika die höchsten Vertreter des Tierreiches und die niedrigsten Repräsentanten des Menschengeschlechts unmittelbar gegenüberstanden. Aus dem fernen Europa betrachtet und Ausschau haltend nach empirischer Evidenz zur Bestätigung des Kontinuitätsgesetzes, drängte sich den Naturforschern der Eindruck einer nahen Verwandtschaft von Affe und „Neger“ nachdringlich auf. Schließlich berichteten Reisende übereinstimmend vom halb tierischen halb menschlichen Charakter beider und hoben hervor, dass beide aufrecht gingen und sich anatomisch ähnelten (vgl. ebd., S. 206).

Entscheidender war für die Systematiker der Natur jedoch die ebenfalls aus Afrika kommende Beobachtung von damals bislang unbekannten schwanzlosen Affen (Anthropoiden). Die verwirrend menschliche Erscheinung dieser Tiere ließ sofort heftige Spekulationen entfachen, ob es sich bei diesen etwa um monströse Produkte einer Aufsehen erregenden Allianz zwischen gewissen AfrikanerInnen und „echten“ Affen (mit Schwanz) handle. Die Vorstellung von geschlechtlichen Verbindungen zwischen Mensch und Tier hatte es in Europa schon lange gegeben. Zwar hatten sich die EuropäerInnen stets als Krone der Schöpfung, d.h. als von allem Getier grundsätzlich distinkte, gottähnliche Wesen begriffen. Ihre Mythologie hatte aber seit uralten Zeiten Verwandtschaften mit den geringeren Geschöpfen und verschiedene Mischgeschöpfe gekannt. Die europäische Sagenwelt war voller Werwölfe, Affengestalten und anderer Fabelwesen (vgl. ebd., S. 207).

„Im Lichte der neuen Nachrichten aus dem Inneren Afrikas erfuhren die alten Märchen jedoch im 17. Jahrhundert offenbar eine unerwartete Bestätigung, während sie ihrerseits den Berichten reisender Europäer zusätzliche Glaubwürdigkeit verliehen. Von jetzt an wurde es lange Zeit und weithin für eine Tatsache gehalten, daß bestimmte Afrikaner und gewisse Affen sexuellen Umgang miteinander pflegten und daß die schwanzlosen Primaten die Frucht solcher Verbindungen darstellten.“ (Martin, 1993, S. 207f)

Die Lückenlosigkeit der „großen Seinskette“ schien mit der Existenz der schwanzlosen „Menschenaffen“ bewiesen, und „[d]ie Stellung der Menschenaffen im systema naturae unmittelbar unterhalb bestimmter afrikanischer Varianten des homo sapiens galt nun als gewiß“ (ebd., S. 208).

Transatlantischer Sklavenhandel

Dadurch dass AfrikanerInnen von nun an in die Nähe des Tierreichs gestellt wurden, konnten sich die EuropäerInnen das Recht herausnehmen, diese wie Tiere zu behandeln. Ihr gesellschaftlicher Nutzen wurde als gering erachtet und schien sich vorrangig auf die Durchführung manueller Tätigkeiten zu beschränken. So trug das Kontinuitätsgesetz wesentlich dazu bei, den transatlantischen Sklavenhandel zu rechtfertigen. Dass es für den Handel mit afrikanischen Menschen einen enormen Rechtfertigungsbedarf gab, zeigt sich allein an den gewaltigen Zahlen derer, die aus ihrer Heimat in die „neue Welt“ verschleppt wurden:

„Some 275.000 slaves were sent to America and Europe between 1451 and 1600. In the course of the seventeenth century, slave exports from Africa quintupled to an estimated total of 1,341,000, primarily in response to the development of sugar cane cultivation on the islands of the Caribbean. [...]. The eighteenth century proved the golden age of slaving, with over 6 million people being forcibly exported from Africa between 1701 and 1810. The principal centers of production were British-owned Jamaica and French-owned St. Domingue; two-thirds of the slaves shipped to the Caribbean worked on sugar plantations. In 1807 Britain abolished the slave trade; yet almost 2 million more slaves were transported from Africa between 1810 and 1870, many of them destined for Cuba, the major Caribbean sugar producer in the nineteenth century. Clearly the eighteenth century and the first half of the nineteenth century witnessed the height of the slave trade; 80 percent of all slaves to reach the New world came between 1701 and 1850." (Wolf, 1997, S. 195f)

Der transatlantische Sklavenhandel, der zweifelsohne zu den größten Menschheitsverbrechen zählt, spielte eine zentrale Rolle in der Diskussion über die Unterschiede zwischen den verschiedenen „Menschenrassen“. Auf die im Kontext der Sklaverei heftig geführte Debatte zwischen Sklavereibefürwortern und Sklavereigegnern wird weiter unten ausführlicher eingegangen werden.

Das Interesse an körperlichen Unterschieden

Wie Albert Memmi (1990) in seiner Analyse des Rassismus aufzeigt, ist der Dreh- und Angelpunkt von rassistischen Rechtfertigungsideologien die Konstruktion von Differenz (vgl.

Kapitel 1.3.). Aus diesem Blickwinkel ist es nicht verwunderlich, dass im Europa des 18. Jahrhundert den Unterschieden zwischen den verschiedenen Menschengruppen eine immer größere Bedeutung beigemessen wurde. So machten sich die Ordnungstheoretiker daran den verschiedenen Vertreter des Homo Sapiens anhand verschiedener Körpermerkmale einen Platz in der „Großen Seinskette“ zuzuweisen.

„Dem Europäer als einem bestimmten abstrakten Typus, der wesentlich dem Ideal der bürgerlichen Intelligenzschicht entsprach, wurde dabei anscheinend a priori eine Spitzenposition eingeräumt [...].

Die übrigen Bewohner der Erde kamen weniger günstig davon. So repräsentierten die afrikanischen Schwarzen mit ihrem vermeintlichen ‚affenähnlichen‘ Körper schon bald das genaue Gegenteil europäischer Bürgertugenden: Sie wurden als faul, geil und genußsüchtig hingestellt, häßlich und ohne jedes Genie.“ (Martin, 1993, S. 220)

Aber nicht nur Schwarze Afrikaner, sondern auch Bewohner anderer Erdteile wurden zu Vergleichszwecken herangezogen. Wen es im Einzelnen traf, hing von den Zufälligkeiten der Entdeckungsreisen ab, die damals in alle vier Himmelsrichtungen durchgeführt wurden und eine sehr unterschiedliche Ausbeute von Reiseberichten und anderen Studienmaterialien erbrachten.

„Etliche Gelehrte glaubten jedenfalls noch bis zum Ende des 18. Jahrhunderts, außer in Pygmäen und ‚Hottentotten‘ wahlweise auch in Lappländern, Kalmücken, den Bewohnern der Inselgruppe Novaja Zemlja (Nova Zembla) im Osten der Barentssee, in den Eskimos und selbst in den schottischen Hochlandbauern und anderen heimischen ‚Primitiven‘, die gesuchten ‚niedrigsten Vertreter des Menschengeschlechts‘ ausfindig gemacht zu haben.“ (Martin, 1993, S. 221).

Aufgrund der Entdeckung der afrikanischen Menschenaffen und dem zunehmenden Handel mit afrikanischen Sklaven konzentrierte sich das Interesse jedoch auf bestimmte AfrikanerInnen, allen voran die „Pygmäen“ und „Hottentotten“ (Khoi-Khoin). Gerade letztere erweckten das meiste Aufsehen, weil man glaubte, es mit quasi tierischen „Untermenschen“ zu tun zu haben. Bei der Beurteilung der „Hottentotten“ erwies sich die „theoretische Gewalt“ des Kontinuitätsgesetzes abermals stärker als die Fakten. Sachkundige Forscher wie beispielsweise der Afrikareisende Peter Kolb (1675 – 1726) meinten, dass über die „Hottentotten“ viele Fehlinformationen bestehen, und dass sie bei näherer Untersuchung nicht als die scheußliche Leute und Monster erweisen, für die sie landläufig gehalten werden. Aber:

„Die etablierte Wissenschaft verlangte nun einmal nach den nächsten Verwandten der anthropoiden Affen; sie in den ‚Pygmäen‘ und ‚Hottentotten‘ zu sehen, schien plausibel, und dem allgemeinen Publikum war die ‚Afrikanisierung‘ des Problems nur recht“ (Martin, 1993, S. 223).

Die Zurschaustellung von „Negern“ auf europäischen Jahrmärkten

Das Interesse an den vermeintlich besonders „primitiven Eingeborenen“ Südafrikas ging so weit, dass skrupellose Geschäftemacher einige dieser „Primitiven“ vom Kap der Guten Hoffnung nach Europa brachten, um sie dort zur Schau zu stellen. Gerade solche Unternehmungen trugen dazu bei, auch in der Bevölkerung Europas die Ansicht vom Afrikaner als Mittelwesen zwischen Mensch und Tier im Bewusstsein zu verankern. Schon Mitte des 17. Jahrhunderts waren verschleppte AfrikanerInnen auf europäischen Jahrmärkten zu bewundern (vgl. ebd., S. 223).

Im Bereich der Zur-Schau-Stellung von AfrikanerInnen auf Jahrmärkten kam es im Laufe des 18. Jahrhunderts zu einer zunehmenden Verrohung der Geschäftspraktiken. Oftmals wurden den Zuschauern „falsche“ Wilde vorgeführt, d.h. Afrikaner, die in den Großstädten Europas und Amerikas angeworben wurden. Zudem wurde die Form, in der man diese bedauernswerten Personen öffentlich zur Schau stellte, immer stereotyper und brutaler:

„Das Schicksal des Afrikaners, der Anfang des 19. Jahrhunderts am Rhein zu einer vulgären Jahrmarkts-Attraktion wurde, zeigt, wie weit dies gehen konnte: ‚Da mußte er, um recht wild zu erscheinen, lebendige Tauben zerreißen und blutig verschlingen, rohes Fleisch essen, vor einem Ochsenkopf niederknien und ihn anbeten, mit einer Keule herumtoben und tun, als ob er in seinem wilden Land auf der Jagd wäre oder in den Krieg zöge‘, empörte sich ein Missions-Blatt.“ (Martin, 1993, S. 224)

Anatomische Untersuchungen an „Negern“

Die Wissenschaft verlangte nach tieferen Einsichten, weshalb einige der nach Europa verschleppten AfrikanerInnen nach ihrem Ableben in die „anatomischen Theater“ der „Zergliederungskünstler“ gerieten. Die anatomische Untersuchung von AfrikanerInnen dürfte um die Wende vom 17. zum 18. Jahrhundert eingesetzt haben (vgl. ebd., S. 244ff).

Für das vergleichende Studium der Menschen übernahmen die Naturforscher des 18. Jahrhunderts die naiv-empirischen Methoden der Botanik und Zoologie. Denn wenn sich der

Mensch lediglich graduell vom Tier unterscheiden würde, dann müssten sich auch die verschiedenen Menschen nach anatomisch-funktionellen Kriterien unterscheiden lassen. Unterschiede zwischen verschiedenen Menschen wurden so zur bloßen Funktion ihrer morphologischen und anatomisch-physiologischen Besonderheiten gemacht, während der Blick auf die gesellschaftliche Natur des Menschen weitestgehend verstellt war. Zudem wurden aus Einzelfällen, die den Forschern zufällig in die Hände fielen, weit reichende Aussagen über die gesamte Art abgeleitet (vgl. Martin, 1993, S. 217).

Es entstand ein neues Wissenschaftsgebiet, die „Physiognomik“, welche sich mit den physischen und anatomischen Unterschieden der verschiedenen Menschengruppen befasste. Zu deren berühmtesten Vertretern zählte der Göttinger Naturwissenschaftler Johann Friedrich Blumenbach (1752 – 1840), der auch als Begründer der wissenschaftlichen Anthropologie gilt. Auf dessen Seziertisch landeten unzählige Studienobjekte aus Übersee, und in seiner Sammlung befanden neben „Mohrenpräparaten“ und „Negerschädeln“ auch Exemplare verschiedener anderen „Rassen“. Blumenbach kam beim Studium der Merkmale seines „Materials“ zum Schluss, dass es unbestreitbare Unterschiede zwischen den Menschen gäbe, doch er bestand darauf, dass diese geringer wären als die Unterschiede zwischen Menschen und Affen. Obwohl Blumenbach die Einheit des „Menschengeschlechts“ nicht anzweifelte, neigte er zu einer ästhetisch-hierarchisierenden Klassifizierung der Rassen (vgl. ebd., S. 228). Auch Blumenbachs Schüler Samuel Thomas Sömmerring (1754 – 1808) untersuchte „Negerleichen“ beiderlei Geschlechts und verglich sie mit dem inneren und äußeren Bau europäischer Leichen. Im Jahre 1784 erschien seine Abhandlung „Ueber die körperliche Verschiedenheit des Mohren vom Europäer“. Im Vorwort zur zweiten Auflage dieses Werks schrieb Sömmerring, dass die „Neger“ im Durchschnitt doch etwas näher ans Affengeschlecht als die Europäer grenzen würden. Dennoch meinte er, dass sich die „Neger“ deutlich von den Affen abheben würden (vgl. ebd., S. 229f).

Christliche Darstellungskonventionen und das antike griechische Schönheitsideal

Peter Martin (1993, S. 218) weist darauf hin, dass die von der „Physiognomik“ ausgehende Faszination ihre Kraft keineswegs nur aus protowissenschaftlichen Arbeiten zog, sondern sich auch aus Konventionen der kirchlichen Kunst speiste. Die von der Kirche beauftragten Maler und Bildhauer hatten mit ihren jedermann zugänglichen Gemälden und Skulpturen seit langem die Sehgewohnheiten und damit die Interpretationsschlüssel für das Gesehene entscheidend geprägt. Seit dem späten 13. Jahrhundert entwickelte sich ein Kanon von

Abbildungsmuster, die es dem einfachen Gläubigen ermöglichte, nicht nur bestimmte Heilige oder andere Bibelfiguren zu identifizieren, sondern auch den Charakter und die Gemütsverfassung dargestellter Personen zu erfassen. Selbst für die Darstellung wenig offenkundiger Eigenschaften haben sich im Laufe der Zeit leicht verständliche Formeln gefunden: Die schwarze Haut als Merkmal der Sünde, eine niedrige Stirn als Hinweis auf bössartige Gesinnung, ein langer Hals als Zeichen für Stolz usw. Die so geschaffenen Sehgewohnheiten und die damit verbunden Denkraster prägten auf diese Weise – durch einfache Übertragung – auch die Ansichten über außereuropäische Bevölkerungen zu einem erheblichen Teil mit (vgl. ebd. S. 218f).

Neben diesen christlich geprägten Bewertungsmustern der physischen Erscheinung von Menschen spielten auch ästhetische Kriterien, die in erster Linie vom antiken griechischen Schönheitsideal abgeleitet wurden, eine bedeutende Rolle bei der Unterscheidung der verschiedensten Menschengruppen. Denn alleine mit biologisch-wissenschaftlichen Befunden schien es nicht möglich zu sein, die Menschen in eine überzeugende hierarchische Ordnung zu bringen. So wurden neben naturwissenschaftlich-biologische Unterscheidungsmerkmalen auch moralische Kriterien und vor allem ästhetische Gesichtspunkte wie „Schönheit“ und „Hässlichkeit“ zur menschlichen Klassifikation herangezogen (vgl. Martin, 1993, S. 240f).

Das gebildete Bürgertum des 18. Jahrhunderts beschäftigte sich sehr stark mit Fragen der Ästhetik. Die Kunsttheorie, speziell die Theorie vom Schönen, entwickelte das Streben nach Harmonie zu einer Leitvorstellung. Für die Ästhetiker der Aufklärung war das Schöne in der Harmonie und dem Gleichmaß der Meisterwerke griechisch-klassischer Malerei und Bildhauerei zu finden. In diesen griechischen Meisterwerken mit fließenden Konturen und bruchlosen Übergängen fehlte alles Krasse, Unmittelbare und Ausschweifende (vgl. ebd., S. 243).

In den meisten Reisebeschreibungen sowie in den Werken der Naturphilosophie und der Literatur wurden die Europäer als Gipfel der Schönheit betrachtet, während die Afrikaner im Allgemeinen wesentlich ungünstiger davorkamen. So meinte etwa Theophil Friedrich Ehrmann, dass die Form des „Negerschädels“ das Gegenteil des griechischen Schönheitsideals sei. Auch Blumenbach und viele andere fanden, dass die Europäer die Verkörperung des Schönen und die „Neger“ die Verkörperung des Hässlichen seien (vgl. ebd., S. 241f).

Neben den ästhetischen Universalisten wie Johann Joachim Winckelmann (1717 – 1768) und Gotthold Ephraim Lessing (1729 – 1781), die einen für alle Menschen gültigen

Schönheitsbegriff vertraten, gab es auch ästhetische Relativisten wie Christoph Martin Wieland (1733 – 1813) oder Voltaire (1694 – 1778), die davon ausgingen, dass jede Gesellschaft ihren eigenen, spezifischen Schönheitsbegriff hat (vgl. ebd., S. 252).

„Auf das Bild der Afrikaner und in der Folge auf das Verhältnis zu ihnen hatten die Positionen dieses ästhetischen Relativismus nur geringen Einfluß: Die entscheidenden Wortführer der Aufklärung in Deutschland waren weniger daran interessiert, die besonderen ästhetischen und anderen Wertmaßstäbe fremder Völker zu verstehen, als vielmehr daran, der von ihnen angestrebten gesellschaftlichen Ordnung mit ihren sozialen Verhaltensnormen in Form allgemeiner Werte Gültigkeit zu verschaffen.“ (Martin, 1993, S. 254)

Die ästhetischen Theorie prägte auch das Bild des „edlen“ Afrikaners, das in vielen Kunstwerken, die von aristokratischen und bürgerlichen Verfechtern der Aufklärung in Auftrag gegeben wurden, vorzufinden war. Dabei wirkten die dargestellten Afrikaner eher römisch-antik als afrikanisch. Die Angleichung an das vorgegebene Kunstprogramm ging so weit, dass die Darstellung jegliche Individualität und jegliches „ethnographisches Kolorit“ fehlte (vgl. ebd., S. 255f).

„Den schönen Schwarzen, die dem klassizistischen Ideal entsprachen, wurden nun all diejenigen Afrikaner gegenübergestellt, die mit ihren Körperkonturen – wulstige Lippen, hängenden Brüsten, platten Nasen, fliehender Stirn, Incisionsnarben usw. – denselben Gedanken noch einmal mit negativen Vorzeichen ausdrückten. Als ‚Neger‘, deren Körper sich durch das völlige oder teilweise Fehlen der formalästhetischen Bestimmungsmomente des Schönen auszeichneten, wurden diese Menschen grundsätzlich für häßlich angesehen.“ (Martin, 1993, S. 258).

So wurde der „Neger“ zum Gegenbild des Schönen. Diese Anschauung wurde auch in der europäischen Bevölkerung gefestigt, indem man seit dem 18. Jahrhundert dem europäischen Publikum besonders unproportioniert wirkende AfrikanerInnen, aber auch misswüchsige oder andere durch Krankheit oder Zufall entstellte Personen vorführte (vgl. ebd., S. 258f).

Die Verknüpfung von physischen und psychischen Merkmalen

Zudem schien die „unförmige Hässlichkeit“ der „Neger“ auf die Möglichkeit eines bedrohlichen Handelns hinzuweisen und erschien als Ausdruck der ihnen angeblich

innewohnenden maßlos destruktiven Kräfte. Spätestens 1791, als Schwarze Sklaven auf Haiti ihre Freiheit und staatliche Unabhängigkeit blutig erkämpft hatten, war dies für viele bestätigt. Die aufständischen „Neger“ erschienen ihnen jetzt wirklich als hassverzerrte Teufel, von deren äußerer Gestalt man auf deren verwerflichen Taten schließen konnte (vgl. ebd., S. 260f).

„Mit dem haßverzerrten ‚Neger‘, der jenseits aller Moral seinen maßlosen Leidenschaften erlag, waren das ästhetische Gegenbild zum Schönen und das politische Gegenbild zum vernunftgeleiteten Wandel geschaffen worden. Es lag auf der Hand, daß diese Figur in der Skala der sozialen Wertschätzung tief unten eingeordnet wurde. Was in diesem Zusammenspiel von Ästhetik und moralischer Bewertung indessen noch offen blieb, war die ‚naturgeschichtliche‘ Ursache solcher ‚Vernunftlosigkeit‘ der Schwarzen, ein Problem, das sich jedoch schon bald ‚löste‘, als die Anthropologen angeblich feststellten, daß es einen Zusammenhang zwischen dem ‚häßlichen‘ Äußeren der Schwarzen und nicht nur ihren moralischen Defekten, sondern auch ihren geistig-intellektuellen Fähigkeiten gäbe.“ (Martin, 1993, S. 262f)

Der Bezugsrahmen der Ästhetik war auch vielen Naturforschern vertraut, weil ihre Arbeitsweise als beschreibende Anatomen, Morphologen und Physiognomen sie immer wieder mit Darstellungsproblemen konfrontierte und sie damit auf Regeln, Begriffe und Techniken der Kunst angewiesen waren. Viele Naturforscher bemühten sich um eine naturgetreue bildnerische Wiedergabe der von ihnen studierten Objekte, wobei sie sich besonders für den Kopf als dem angenommenen Sitz der edlen inneren Eigenschaften interessierten. Aus diesen Interessen gingen die Teildisziplinen der vergleichenden Osteologie und Kraniologie hervor. Blumenbach, dem Begründer der Osteologie, galt ein symmetrisches Gesicht als das schönste, weil es den „göttlichen“ Werken der griechischen Kunst am nächsten käme. Ihm zufolge würde ein solches Gesicht eher in gemäßigten Klimazonen als unter extremen Temperaturen vorkommen (vgl. ebd., S. 264).

Der niederländische Mediziner Peter Camper (1722 – 1789) studierte die Werke Winckelmanns und ging mit dessen Anschauung einher, dass antike Proportionen und Körper schön waren, weil sie frei von jeglicher Unvollkommenheit waren. Als Anatom suchte Camper die Antwort nach dem Wesen der Schönheit vor allem im menschlichen Körper. Zu diesem Zweck durchsägte er etliche Schädel von Menschen, Säugetieren und anderen Tieren. Schließlich kam Camper zu dem Schluss, dass der Gesichtswinkel den wesentlichen Unterschied ausmache: Wenn Camper den Gesichtswinkel vorwärts herabfallen ließ, kam er

zu einem antiken Gesicht. Wenn er den Gesichtswinkel zurückfallen ließ, kam er zu einem „Negergesicht“. Ließ er den Winkel noch weiter zurückfallen, kam er zu den Gesichtern von Affen, Hunden und Vögeln (vgl. ebd., S. 267f).

Wenn man das antike Vorbild dergestalt zum Ideal macht, dann ist die Annäherung an dieses Ideal wirklich mit steigendem Winkelmaß gegeben. Auch Sömmerring erkannte, dass ein Winkelmaß von 80 Grad (jenes des durchschnittlichen Europäers) eine größere Ähnlichkeit mit antiken Vorbildern hatte. Allerdings lag für ihn der Grund ihrer Schönheit weniger im Winkelmaß der Gesichtslinie als vielmehr im dadurch indizierten maximalen Gehirnvolumen. Je höher das Winkelmaß der Gesichtslinien sei, desto mehr Platz habe das Gehirn (vgl. ebd., S. 269f).

„Für die zu ‚Negern‘ erklärten Afrikaner bedeutete dies, daß die ihnen angelasteten ästhetischen und geistig-seelischen ‚Mängel‘ nun nicht mehr einfach als Abweichungen vom klassizistischen Ideal, sondern fortan auch mit anatomischen Besonderheiten begründet wurden.“ (Martin, 1993, S. 270)

Die Arbeiten von Anatomen wie Camper und Sömmerring ebneten somit den Weg für rassistische Sichtweisen, bei denen von physischen Merkmalen auf scheinbar damit verbundene psychische und kulturelle Eigenschaften geschlossen wurde. Neben der Beschreibung von Unterschieden anhand anatomischer Kriterien und der Wertung von Unterschieden auf Basis ästhetischer Kriterien interessierte die damaligen Gelehrten auch die Frage nach dem tieferen Grund für die Unterschiede zwischen verschiedenen Menschengruppen.

Biblische Erklärungen für die Unterschiede zwischen „Menschenrassen“

Um die Frage nach den Ursachen der Unterschiede zwischen verschiedenen Menschengruppen zu beantworten, wurden vor allem Texte der Bibel herangezogen. Aufgrund unterschiedlicher Auslegungen einschlägiger Bibelstellen entbrannte bald ein heftiger Streit zwischen den Anhängern der Monogenese, welche einen gemeinsamen Ursprung der gesamten Menschheit behaupteten, und den Anhängern der Polygenese, welche von verschiedenen Ursprüngen der unterschiedlichen Menschengruppen ausgingen.

Angesichts der seit dem 15. Jahrhundert immer öfter eintreffenden Nachrichten von neuen, nicht in der Bibel erwähnten Völkern, war es dem christlichen Klerus darum gegangen, der ketzerischen Behauptung eines polygenetischen Ursprungs all dieser Gruppen

entgegenzutreten und die biblische Theorie der Monogenese zu verteidigen. Der monogenetischen Überzeugung nach stammten alle Menschen von Adam oder Noah, dem einzigen Überlebenden der Sintflut, ab. So versuchte man das nach Europa strömende neue ethnographische Material in eine bibelkonforme genealogische Ordnung zu bringen, um den Gedanken von der Einheit der göttlichen Schöpfung zu retten. Dieser Zielsetzung folgend tendierte man zur Nivellierung der Unterschiede zwischen den verschiedenen Völkern. Eklatante Differenzen – wie z.B. „kulturelle“ Besonderheiten oder physische Merkmale – wurden von den Anhängern der Monogenese einfach nicht problematisiert (vgl. ebd., S. 278f). Ein Beispiel für den unreflektierten Umgang mit unterschiedlichen Hautfarben findet sich in so genannten „Völkertafeln“. Auf einer dieser Tafeln wird z.B. der vierte Sohn des weißen Ham, Chus, als Schwarzer dargestellt. Dessen Sohn, Nimrod, weist dann allerdings wieder eine weiße Hautfarbe auf. Auf einer anderen solchen „Völkertafel“ ist dann nicht mehr Chus der Schwarze, sondern dessen Enkel Dadan, der Sohn des weißen Regma. Solche „Mutationen der Hautfarbe“ schienen bei den damaligen Autoren und Zeichnern keine Irritationen hervorgerufen haben (vgl. ebd., S. 279f).

Als man sich dann im weiteren Verlauf der Geschichte auf eine rationale und an den natürlichen Vorgängen orientierte Vorgangsweise eingelassen hatte, kamen Zweifel an solchen Darstellungen und an der Theorie der Monogenese auf, während der Glaube an eine polygenetischen Ursprung der Rassen gestärkt wurde. Seit dem späten „Mittelalter“ hatte sich die Auseinandersetzung zwischen „Glaube“ und „Vernunft“ zugespitzt. Gerade jene Vertreter des aufkommenden Bürgertums, die an einer Schwächung der kirchlichen Position interessiert waren, freunden sich mit dem Gedanken eines polygenetischen Ursprungs der Rassen an, weil dieser ein gewichtiges Argument gegen die christliche Orthodoxie darstellte und zugleich eine einleuchtende Erklärung für die Existenz schwarzer und anderer „farbiger“ Menschen bot (vgl. ebd., S. 280).

Ihren höchsten Ausdruck fand die Theorie der Polygenese bei dem Franzosen Isaak de la Peyrère (1594 – 1676) in seinem Werk „Prae-Adamitae“. Mittels kritisch-historischer Textanalyse der Bibel versuchte er nachzuweisen, dass es schon vor Adam und Eva Menschen gegeben habe, die so genannten „Prae-Adamiten“. Von diesen würden sich die „farbigen“ Bewohner der Erde herleiten. Die „Prae-Adamiten“ seien am sechsten Tag der Schöpfung gemeinsam mit den Tieren erschaffen worden und hätten keinen Zugang zum Garten Eden gehabt, woraus sich erklären würde, dass ihre Nachfahren dem „Heidentum“ verfallen blieben und nicht zwischen Gut und Böse zu unterscheiden wussten (vgl. ebd., S. 280f).

La Peyères Theorie fand in intellektuellen Kreisen breite Zustimmung. Der Vatikan reagierte dagegen, als ob das Allerheiligste in Brand gesteckt wäre, und beeilte sich, einen Nachweis für die Monogenese zu erbringen. Bei dem Versuch, die Einheit der Menschheit zu beweisen, ging es den konservativen Theoretikern nach wie vor darum, die Position der Kirche zu halten, während es den progressiveren Theoretikern darum ging, die in den „farbigen“ Bewohnern der Erde liegenden Entwicklungsmöglichkeiten der Menschen aufzuzeigen, um den Fortschrittsgedanken zu propagieren (vgl. ebd., S. 282).

Die „Klimatheorie“

Was die Hautfarbe Adams anbelangte, so stand anscheinend von vornherein fest, dass dieser weiß gewesen sein musste. Um die Idee der menschlichen Einheit zu untermauern, wurden die augenscheinlich unterschiedlichen Körpermerkmale der verschiedenen Menschengruppen heruntergespielt, und man behauptete, dass die schwarze Hautfarbe keineswegs erblich sei. Dabei griff man auf Theorien der alten Griechen zurück, die besagten, dass die dunkle Pigmentation der Haut lediglich eine „natürliche“ Folge der intensiven Sonneneinstrahlung sei, und dass diese bei veränderten klimatischen Verhältnissen auf genauso „natürliche“ Weise verschwinden würde. Vielfach wurde die Ansicht vertreten, dass die „Neger“ bei Geburt genauso weiß seien wie die Europäer, dass sich allerdings ihre Haut nach kurzer Zeit verfärben würde. Diese Sichtweise wurde auch von der Feststellung untermauert, dass z.B. Europäer, die lange an der Westküste Afrikas lebten, eine ebenso dunkle Haut wie die Einheimischen bekämen. Auch Bauern in nördlichen Gefilden würden in den Sommermonaten eine tiefbraune Hautfarbe bekommen, die sich in den Wintermonaten wieder zurückbilden würde. Und schließlich bekämen Menschen, die in dunkle Verliese geworfen wurden, eine leichenblasse Haut. Aufgrund solcher Beobachtungen, schien das Argument einer klimabedingten Verfärbung der Haut zunächst einleuchtend (vgl. ebd., S. 282f).

Komplizierter wurden die Dinge, als Reisende feststellten, dass nicht alle Bewohner tropischer Gegenden eine schwarze Haut hätten. Auch der italienische Historiker Agostino Torniello kam zu demselben Resultat. Er strich heraus, dass nicht alle Menschen in tropischen Gebieten eine schwarze Haut hätten, ebenso wenig wie dass alle Menschen in gemäßigten Klimazonen eine weiße Haut hätten. Und schließlich würden von der Sonne gebräunte Bauern niemals zur Gänze schwarz. Immer mehr Untersuchungen bestätigten die grundsätzliche Richtigkeit dieser Beobachtungen. Zudem wurde die kritische Frage gestellt, warum nicht auch die Tiere in tropischen Gegenden schwarz seien. Schließlich stellte auch der Kieler

Professor Johann Christian Fabricius (1745 – 1808) fest, dass die schwarze Haut der „Neger“ von Beständigkeit sei. Die Hautfarbe eines Schwarzen würde sich in kälteren Gebieten niemals ins Weiße verwandeln und auch die Kinder eines Schwarzen, die in kälteren Gebieten zur Welt kommen und dort aufwachsen, würden ebenso wie ihre Eltern schwarz bleiben, solange sie sich nicht mit Weißen vermischen würden. So konnte festgestellt werden, dass ein „Neger“ immer ein „Neger“ bleiben würde. Dieses biologische Argument brachte die Anhänger der Monogenese und damit die biblische Autorität in starke Bedrängnis (vgl. ebd., S. 283f).

Die schwarze Hautfarbe als „Zeichen der Strafe Gottes“

Die Anhänger der Monogenese gaben allerdings nicht so schnell auf und verlagerten sich auf eine moraltheologische Erklärung der schwarzen Hautfarbe: Uralten Traditionen und Farbsymboliken folgen sei die Schwärze der Afrikaner ein untrügliches Kennzeichen ihrer „diabolischen Herkunft“. Einige Autoren verbreiteten den Gedanken, wonach alle Afrikaner dem Geschlecht Kains entstammen. Die Schwärze ihrer Haut entspreche demnach dem Kainszeichen, mit welchem Gott den Brudermörder zur Strafe brandmarkte, bevor er ihn aus der menschlichen Gemeinschaft ausstieß. Mit akribischer Genauigkeit versuchte im 18. Jahrhundert der Jesuitenpater August Malfert diese Idee unter die Leute zu bringen. In verschiedensten Texten fand er Überlieferungen, dass Menschen als Strafe für Verbrechen „geschwärzt“ wurden – eine Redewendung die bis heute erhalten blieb (z.B. jemanden „anschwärzen“ oder jemandem den „Schwarzen Peter“ zuschieben) (vgl. ebd., S. 284).

Die Vorstellung, dass jemand als Strafe für begangene Untaten angeschwärzt wurde, hatte bis Malfert keine rassistische Komponente – ein „Angeschwärzter“ war noch lange kein Afrikaner (siehe auch Kapitel 2.1.).

„Wenn Malfert deshalb die Theorie von der Monogenese verteidigte, indem er die Farbe der Schwarzen als eine stigmatisierende Strafe auffaßte und moraltheologisch auf eine Sünde zurückführte, so ging er damit in einem für das spätere Verhältnis von Schwarzen und Weißen entscheidenden Schritt über die biblische Erzählung und ihre volkstümlichen Abkömmlinge hinaus: Dort handelte es sich immer nur um ein Zeichen am Körper des Schuldigen; bei Malfert (und anderen Monogenisten) dagegen dehnte sich das Zeichen auf die gesamte Oberfläche des Körpers aus; der Körper selbst wurde das Zeichen. Schuldig zu sein und „Neger“ zu sein wurden auf diese Weise identisch. Der gelehrte Jesuitenpater hatte damit nicht nur aus einer individuellen Brandmarkung eines einzelnen

Bösewichts eine kollektive Bestrafung der ganzen ‚Rasse‘ gemacht (durch die stillschweigende unterschobene Annahme einer Art neuer Erbsünde), sondern den Afrikanern zugleich jede Hoffnung auf Erlösung genommen, denn anders als Weiße konnten sich Schwarze ja niemals durch Reue und Buße von ihrem ‚sündigen‘ Stigmata befreien: Sie blieben zeitlebens ‚bestraft‘!“ (Martin, 1993, S. 285f).

Häufiger als Kain wurde Chus als Ahnherr der schwarzen Menschen dargestellt. Ähnlich wie der Mörder Abels durch die Strafe Gottes, soll Chus durch einen Fluch geschwärzt worden sein, den Noah über dessen Vater Ham verhängte. Das Motiv der schwarzen Hautfarbe wurde vermutlich erstmals im protestantischen Nord- und Westeuropa im 16. Jahrhundert mit dem Fluch Noahs in Zusammenhang gebracht. Dieser Zusammenhang fehlte nämlich in der christlichen Tradition vollkommen, sodass man annehmen kann, dass auf jüdisch-arabische Überlieferungen zurückgegriffen wurde, welche die iberischen Juden auf ihrer Flucht vor der Inquisition in den europäischen Norden gebracht hatten. Im arabischen Raum war die auf den Fluch Noahs gegründete These vom Ursprung der schwarzen Haut seit langem bekannt (vgl. ebd., S. 286).

Diese These vom Zusammenhang des Fluchs von Noahs und der schwarzen Hautfarbe spielte eine wachsende Rolle im ideologischen Streit zwischen Polygenisten und Monogenisten. Zugleich stellte sie eine willkommene Rechtfertigungsideologie für den in seine expansive Phase eintretenden transatlantischen Sklavenhandel dar. Die Position der Polygenisten wurde von Sklavereibefürwortern zur Rechtfertigung von Sklaverei herangezogen, weil die Annahme verschiedener Menschenrassen eine unterschiedliche Behandlung dieser als gottgewollt erscheinen ließ. Reformen und Abolitionisten waren dagegen in der Regel Monogenisten, wenngleich auch sie davon ausgingen, dass die AfrikanerInnen degeneriert seien, und dass es große Anstrengungen bedürfe, AfrikanerInnen auf die Zivilisationsstufe der Europäer zu bringen (vgl. Keim, 2009, S. 42).

Weitere Theorien über die Ursachen von körperlichen Unterschieden

Alles in allem konnten die moraltheologischen Erklärungsversuche – obgleich sie sich in der Praxis sehr zum Nachteil der Afrikaner auswirkten – keine überzeugende Antwort auf die Frage nach dem Ursprung schwarzer Haut, platter Nasen, dicker Lippen und krauser Haare geben. Und ebenso wenig konnten sie den Streit zwischen Monogenisten und Polygenisten lösen. Deshalb begann man zunehmend, dem Phänomen der Veränderlichkeit des

menschlichen Körpers auch mit Hilfe unorthodoxer Methoden nachzuspüren (vgl. Martin, 1993, S. 286ff).

Es entstand eine ganze Fülle an oft recht abenteuerlich anmutenden monogenistischen Theorien, die den Ursprung der negroiden Körpermerkmale erklären sollten. Ein besonders absurdes Beispiel stellt die These dar, wonach die Einbildungskraft bzw. die Phantasie der Mütter, die Farbe ihres Kindes hervorgerufen haben könnte. So kursierten Gerüchte, wonach eine Mutter durch das bloße Ansehen eines Bildes, das einen Schwarzen darstellte, ein schwarzes Kind geboren hätte. Ein prominentes Beispiel war die am Hofe von Ludwig XIV geborene „Mulattin“ Louise-Marie Thérèse, von der man glauben wollte, dass sie eine legitime Tochter des Königs und seiner Gemahlin sei. Ihre Hautfarbe wurde auf einem Schock, den die Königsgemahlin während der Schwangerschaft erlitt, zurückgeführt. Wahrscheinlich ist die Königsgemahlin ihrem Gatten aber einfach fremdgegangen (vgl. ebd., S. 289).

Von einem anderen Gewicht als dergleichen obskure Begebenheiten waren indessen die Arbeiten verschiedener Wissenschaftler, die dem Ende des 17. Jahrhunderts um nachprüfbare Fakten bemüht waren, um den Ursprung der offensichtlich voneinander abweichenden Körpermerkmale der einzelnen menschlichen Gruppen zu erklären. Besonders anatomische Befunde sollte nun die Basis für das theoretische Verständnis der unterschiedlichen Phänomene abgeben. Fast alle bedeutenden Anatomen und Biologen des 18. Jahrhunderts hatten sich mehr oder weniger eingehend mit dieser Frage beschäftigt (vgl. ebd., S. 289f).

Bald stellte sich jedoch heraus, dass das von der „Zergliederungskunst“ zusammengebrachte Material insgesamt zu widersprüchlich war, um Entscheidendes zum Verständnis unterschiedlicher Körpermerkmale bei den verschiedenen Menschengruppen beizutragen. Auf diesen Umstand verwies der Jakobiner Abbé Henri Grégoire (1750 – 1831), der unter Robespierre aktiv für die Sklavenbefreiung tätig war. Er meinte, dass die schwarze Farbe der „Neger“ keinesfalls von deren inneren Organen herrühren kann, da die großen Anatomen keine bedeutenden und konsistenten Unterschiede zwischen dem anatomischen Bau von Weißen und Schwarzen herausgefunden haben. Zudem meinte er, dass, selbst wenn die inneren Organe der Schwarzen immer schwarz wäre, dieser Befund keine Antwort auf die Frage nach dem Grund dessen abgeben würde (vgl. ebd., S. 290).

Einige der um eine Klärung der Problematik bemühten Gelehrten haben die Unzulänglichkeit des anatomischen Materials erkannt und deshalb versucht, über das Studium von Reiseberichten und ggf. durch eigene Beobachtungen die Basis für das theoretische Verständnis der empirisch festgestellten Unterschiede zwischen den Menschen herzustellen.

Einige Monogenisten beriefen sich beispielsweise auf Berichte, wonach afrikanische Frauen den Neugeborenen aus gesellschaftlich-ästhetischer Konvention die weichen Nasen platt drücken. Aufgrund solcher Annahmen gab z.B. Blumenbach dem Afrikaforscher Hornemann die Frage mit auf den Weg, ob afrikanische Frauen tatsächlich ihren Neugeborenen die Nase eindrücken würden (vgl. ebd., S. 290f).

Eine letzte Kategorie scheinbar aufschlussreicher Fakten, welche die Monogenese stützen sollte, entsprang der Überzeugung vieler Naturforscher, dass die Natur gerade bei Krankheiten und Anomalien Blicke in ihre eigentümlichsten Prozesse zuließe. Tatsächlich schienen ja gerade abnorme und durch Krankheit verursachte Fälle anzuzeigen, wie der menschliche Organismus unter dem Einfluss bestimmter Faktoren „ausarten“, aber unter günstigeren Bedingungen sich wieder dem Ideal „anarten“ konnte. Nicht wenige Anatomen widmeten sich deshalb besonders dem Studium des Pathologischen: Sömmering, Camper und andere haben systematisch alle ihnen bekannten Fälle pathologischer Veränderungen von weißen Menschen, die schwarz oder gelb wurden, oder von schwarzen Menschen, die ganz oder teilweise weiß wurden, gesammelt. Dieses Material schien der Annahme einer Monogenese Recht zu geben (vgl. ebd., S. 291).

Der amerikanische Arzt Benjamin Rush (1745 – 1813) behauptete angesichts der Beobachtung, dass neugeborene Schwarze eine etwas heller Haut hätten, dass die Farbe der Schwarzen die Folge einer erblichen Krankheit wie Lepra sein könnte. In Afrika, so meinte Rush, machten das extreme Klima, allzu scharfe Speisen und die exzessive Lebensweise die „Neger“ anfällig für diese Krankheit. Darüber hinaus gäbe es auffallende Entsprechungen zwischen den körperlichen Merkmalen der „Neger“ und den Auswirkungen der Krankheit: Schwarze Haut, Instabilität der Nerven, starke geschlechtliche Begierden, platte Nasen, dicke Lippen und wolliges Haar. Schließlich mutmaßte er, dass die Lepra im Falle der „Neger“ ihre malignen und infektiösen Eigenschaften verloren habe, und aufgrund ihrer Vererbung für die äußerliche Erscheinung der Schwarzen verantwortlich sei. Rush legt großen Wert darauf, dass der „Neger“ kein Gegenstand einer zweiten Schöpfung sei, sondern lediglich krank. Die Schwärze des „Negers“ wurde von Rush als Abweichung von einem gesunden Zustand begriffen, den es wieder herzustellen gelte. Der Doktor wollte – mit anderen Worten – das „Rassenproblem“ medizinisch lösen (vgl. ebd., S. 292).

„Die Annahme, das ‚Weiße‘ unter dem Einfluß bestimmter ‚nachteiliger‘ Faktoren zu ‚Schwarzen‘ werden könnten, war nichts anderes als eine säkularisierte Version der alten Geschichte von Noahs Fluch, nur daß hier das Klima, die chemische Umwelt oder eine Krankheit an die Stelle der strafenden Gerechtigkeit Gottes getreten waren. Wenn man

deshalb sehr bald auch Fälle fand, in denen umgekehrt aus Afrikanern ‚Weiße‘ wurden, dann ließ sich die Weißwerdung dementsprechend als eine Art profaner Erlösung von den Sünden und der ihnen folgenden Strafe eines barbarischen Lebens verstehen.“ (Martin, 1993, S. 292)

Verschiedenste Fälle solcher Wandlungen der Hautfarben wurden dokumentiert, wobei die so genannten „weißen Neger“, Schwarze mit Pigmentstörungen, die größte Aufmerksamkeit auf sich zogen. Ein berühmtes Beispiel für einen Schwarzen mit Pigmentstörungen war der auf Jamaika geborene und später in England lebende John Richardson Primrose Bobey. Bobey schien aufgrund seiner gesellschaftlichen Stellung in Großbritannien (er war Mitglied mehrerer Freimaurergesellschaften) zu beweisen, dass sich selbst ein Schwarzer – wenn man ihn bloß in die „richtige“ Umgebung stellte – zu einem edlen Weißen wandeln konnte (vgl. ebd., S. 292ff).

„Wenn Menschen wie Bobey grundsätzlich die Ameliorationsfähigkeit aller Kreaturen (oder aber ihre Fähigkeit zur Degeneration) zu beweisen schien, dann spielte dabei freilich im Bewußtsein vieler Naturforscher das soziogeographische Ambiente eine zunehmend wichtige Rolle. Tatsächlich setzte sich bis zum Ende des 18. Jahrhunderts eine modifizierte Version der Milieutheorie durch, die dem bei allen ihren Untersuchungen mehr oder weniger präsenten Fortschrittsgedanken der aufgeklärten Naturforscher und Anthropologen am ehesten entsprach. [...]. Wie sehr dabei offenbar die politisch-sozialen Wunschvorstellungen der aufgeklärten Naturforscher und -philosophen immer wieder unter der Hand in ihre Denkmodelle zur Erklärung bestimmter natürlicher Phänomene eingegangen sind, zeigt sich nicht zuletzt daran, daß sie die ‚entstellenden‘ Merkmale der ‚andersfarbigen‘ Menschen, also dunkle Hautfarbe, krauses Haar usw., durchgängig auf extreme, und das hieß für sie: auf barbarisch-unzivilisierte Bedingungen zurückführten, während sie sich die idealen Gestalten als Folge gemäßigter Verhältnisse nach antikem griechischem Muster [...] dachten.“ (Martin, 1993, S. 294).

All jene historischen und ideengeschichtlichen Faktoren, die in diesem Unterkapitel behandelt wurden, ebneten den Weg für einen neuen Blick Europas auf den „Rest der Welt“, der er sich ab Mitte des 19. Jahrhunderts abzuzeichnen begann.

2.1.3. Mitte 19. Jahrhundert bis zur Dekolonisation Afrikas

Im 19. Jahrhundert kam es zwangsläufig zu einer Kollision wissenschaftlicher und biblischer Anschauungen über die Entstehung der Erde und der verschiedenen „Menschenrassen“. Jene, die der Bibel treu waren, gingen von der Richtigkeit der Schöpfungsgeschichte aus und datierten das Alter der Erde auf 4000 bis 5000 Jahre. Neue archäologische Entdeckungen zu Beginn des 19. Jahrhunderts warfen allerdings Zweifel an der Chronologie und dem Alter der Erde auf. Wenn diese Funde richtig eingeordnet wurden, dann war weder die Position der Monogenisten noch jene der Polygenisten richtig, und keine der beiden Theorien konnte den Ursprung der Menschheit und die Entstehung unterschiedlicher Rassen erklären (vgl. Keim, 2009, S. 42).

Ab diesem Zeitpunkt arbeiteten Wissenschaftler daran, die biologischen Mechanismen zu verstehen, die für die Diversität der Menschheit verantwortlich waren. Unter den vorgeschlagenen Theorien zu Beginn des 19. Jahrhunderts waren jene des englischen Philosophen und Soziologen Herbert Spencer (1820 – 1903), der das Überleben des Stärksten postulierte (survival of the fittest), und jene des französischen Botaniker und Zoologen Jean-Baptiste Lamarck (1744 – 1829), der von der Vererbung erlernter Muster ausging. 1859 beschrieb dann Charles Darwin (1809 – 1882) in seinem Werk „The Origin of Species“ seine Theorie der natürlichen Auslese, die zeigte, wie sich Arten durch das Zusammenspiel von Biologie und Umwelt entwickelten. Darwin ging als Anhänger von Lamarck davon aus, dass biologische Variationen deshalb auftreten, weil Eltern ihren Kindern die erlernten Muster vererben. Dieser Irrglauben führte u.a. dazu, dass viele europäische Kolonialisten des 19. Jahrhunderts Angst davor hatten, sich an die afrikanischen Gegebenheiten anzupassen, weil sie befürchteten, dass sonst ihre Kinder als Unzivilisierte zur Welt kämen. Erst als 1902 Georg Mendels Arbeit wieder entdeckt wurde, begann sich die Theorie zu verbreiten, dass Gene für die Variationen der verschiedenen „Rassen“ verantwortlich seien (vgl. ebd., S. 43). Damit schien nun endlich der unumstößliche Beweis dafür vorhanden zu sein, dass es sich bei den Unterschieden zwischen den verschiedenen Rassen um fundamentale biologische Unterschiede handeln würde.

„Well before Darwin, the new scientific theories of evolution began to add fuel to Western racism. Race logic in America and Europe concluded that humans had evolved, presumably from apes, some humans had evolved more than others. Such logic naturally kept the creators of the new myths – white upperclass, northern European males – at the top of the race hierarchy. Below them came other races and classes, and women. Among

the inferior races, Asians were most advanced, then Africans, Native Americans, and Australian Aborigines. These scientific theories, unlike the older race theories, inextricably linked race and culture. Curtin notes that 'whereas race had been an important influence on human culture, the new generation saw race as the crucial determinant, not only of culture but of human character and of all history. Hundreds of variant theories were to appear in the mood of this new emphasis.' [1964, S. 364; Fußnote des Autors] The scientific proof seemed to be everywhere – in the shape and size of heads, in skin color, in differences between males and females, in comportment, in the complexity of societies, and in the nature of art and religion. The greater the perceived physical and cultural difference from European culture, the less developed the race.' (Keim, 2009, S. 43)

Während in Europa diese pseudowissenschaftlichen Theorien, die eine Verbindung von Rasse und Kultur postulierten, entstanden und Verbreitung fand, kam in Europa auch ein Bedürfnis auf Afrika zu erobern. Interessant an der Sache ist, dass Europa so lange gewartet hat, Afrika südlich der Sahara zu erobern. Erst in den 1880er und 1890er Jahren kam es zur europäischen Invasion. Die Gründe für das lange Warten liegen wohl in den schwierigen klimatischen Bedingungen, in der Gefahr kriegerischer Auseinandersetzungen, im Sklavenhandel (der auch ohne Invasion gedieh) und in der mangelnden Verfügbarkeit von Trinkwasser. Die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts brachte das Ende des Sklavenhandels. Es gab deutliche Verbesserungen im Bereich der Waffentechnik, des Schiffbaus und der Medizin. Zudem intensivierte sich die Suche nach Rohmaterialien für die Industrie und nach neuen Absatzmärkten. Nicht zuletzt stieg der nationalistische Wettbewerb zwischen den europäischen Staaten an. „Entdecker“, Händler und Missionare wurden immer weiter ins Innere des afrikanischen Kontinents geschickt. So stieg das europäische Interesse an Afrika, bis es schließlich gegen Ende des Jahrhundert beinahe unmöglich wurde, Afrika nicht zu kolonialisieren (vgl. ebd., S. 43f).

„This shift toward imperialist thinking was already apparent by midcentury. In theoretical terms, the shift was marked by fewer arguments for the *conversion* of Africans than for European *trusteeship* over Africans. Conversion had been an attempt to make Africans civilized like Europeans, implying that Africans were just as human as Europeans. In Senegal, for example, the French allowed some educated Africans to become French citizens. Trusteeship, however, implied that Africans were biologically inferior and needed to be taken care of, a perfect justification for conquest. Europeans in Africa naturally began to look for evidence that Africa needed Europeans help. Educated

Africans, who had formerly been entrusted with responsibilities, were moved aside and labeled incompetent. Africans' customs were increasingly described as savage. Cannibalism was imagined in practically every corner of the continent. Childhood became the universal metaphor for the African state of mental and cultural development.”
(Keim, 2009, S. 44)

Mitte des 19. Jahrhunderts wurden die in Europa entwickelten „Rassentheorien“ nochmals verstärkt auf Afrika und seine BewohnerInnen übertragen. Die Europäer hatten sowohl ein theoretisches wie auch ein praktisches Interesse, AfrikanerInnen als primitiv anzusehen. Und als sich die „wissenschaftliche Rassentheorie“ mit dem imperialistischen Eroberungsdrang verband, war in Afrika nichts anderes als pure Primitivität zu sehen (vgl. ebd.).

Dementsprechend wandelte sich im 19. Jahrhundert auch der Inhalt von Reisebeschreibungen, die EuropäerInnen von Afrika anfertigten: Während Reisende ein Jahrhundert davor Afrikaner noch als menschlich beschrieben hatten, so waren Reiseberichte des späten 19. Jahrhunderts voll von negativen Beschreibungen. Afrika erschien nun als primitiver Kontinent voller „wilder und barbarischer Stämme“ (vgl. ebd., S. 44f).

Natürlich war in den Versuch, Afrikaner auf die untersten Stufen von Menschlichkeit zu stellen, eine Menge Heuchelei involviert: Europäische Gewalt sollte die afrikanische Gewalt auslöschen. Christliche Nächstenliebe rechtfertigte missionarische Kontrollausübung. Und die Weißen, die erst kürzlich den Sklavenhandel und die Sklaverei abgeschafft hatten, kritisierten nun die arabischen und afrikanischen Sklavenhändler und -halter als minderwertig. Nun stilisierten sich jene Europäer, die erst in den 1870er und 1880er Jahren den Sklavenhandel endgültig verboten hatten, zu Moralhütern und organisierten breit angelegte Antisklaverei-Kampagnen gegen arabische Sklavenhändler. Die Europäer forderten von den „rassisch minderwertigen“ Arabern und den „rassisch noch minderwertigeren“ Afrikanern ein Ende der Sklaverei (ebd., S. 45).

Der Mythos des „Dunklen Kontinents“ kannte verschiedene Versionen, die sich je nachdem, ob ihre Inspiration christlich oder säkular-evolutionistisch war, unterschiedlich anhörten. In der christlichen Version wurde Gott zum Befürworter der kolonialen Anstrengungen. Christliche Missionare, deren Tätigkeiten im Verlauf des 19. Jahrhunderts dramatisch anstiegen, wollten im vermeintlichen Auftrag Gottes die heidnischen Wilden retten. Die säkularen Versionen des Mythos des „Dunklen Kontinents“ bauten zum Teil auf evolutionistischen Paradigmen und zum Teil auf der These auf, dass europäisches Handeln in Afrika eine zivilisatorische Pflicht sei. Letztere Auffassung wurde in Rudyard Kiplings Gedicht „The White Man's Burden“ (1898) deutlich zum Ausdruck gebracht. Die Pflicht, sich

der zurückgebliebenen Primitiven anzunehmen, wurde hier nicht als eine christlich motivierte, sondern als eine rassistisch motivierte dargestellt. Die weiße Rasse habe die historische Pflicht, sich jener anzunehmen, die von sich aus nicht in der Lage seien, einen zivilisierten Lebensstandard zu erreichen (vgl. ebd., S. 46f).

Am Anfang des 20. Jahrhunderts war der Schlüssel zur Auffassung, dass Afrika primitiv sei, ein mittlerweile überholtes Verständnis von Evolution. Die drei zentralen Auffassungen dieser überholten Sichtweise waren: 1) Evolution finde entlang einer einzigen Linie statt, die zum Fortschritt führe; 2) Manche Arten und Unterarten sind mehr entwickelt als andere; 3) Alle Spezies entwickeln sich in Richtung Fortschritt (vgl. ebd., S. 50).

In der älteren evolutionistischen Theorie wurde also davon ausgegangen, dass sich Veränderung auf einer Linie abspielt, die sich von den einfachsten Lebensformen (Einzeller) zu den komplexesten Formen (Säugetiere) spannt. Menschen sind die am meisten entwickelte Spezies, wobei jedoch nicht alle Menschen als gleich entwickelt angesehen wurden. An der Spitze der menschlichen Gattung stünden Weiße Männer der Oberklasse, andere Menschen wurden nach Geschlecht, Klasse und Rasse geordnet und entsprechend weiter unten in der evolutionären Stufenleiter angesiedelt. Der die Evolution antreibende Mechanismus wurde darin gesehen, dass sich die Stärksten durchsetzen würden. Folglich seien jene Spezies am meisten entwickelten, die andere beherrschen würden (vgl. ebd., S. 50f).

In den Afrikanern sahen die weißen Wissenschaftler die lebenden Vorfahren der eigenen „Rasse“. Dies führte auch dazu, dass Anfang des 20. Jahrhunderts vermehrt Expeditionen in entlegene Teile Afrikas durchgeführt wurden, um fundierte Beweise für diese Sichtweise zu sammeln. Ein Beispiel für eine derartige Expeditionen nach Afrika war die „Denver African Expedition“ von 1925. Diese Expedition setzte es sich zum Ziel, mehr über die so genannten „Buschmänner“ im heutigen Namibia zu erfahren, um sie anschließend dem amerikanischen Publikum als die berühmten „missing links“ präsentieren zu können (vgl. Gordon, 1997).

Letztlich kann festgehalten werden, dass die evolutionistischen und rassistischen Anschauungen, die sich im Laufe der Jahrhunderte entwickelten und ab der Mitte des 19. Jahrhunderts zu unumstößlichen „Tatsachen“ wurden, das Verhältnis zwischen der Weißen und Schwarzen Weltbevölkerung im 20. Jahrhundert entscheidend prägten. Auf Basis der evolutionistisch-rassistischen Theorie lassen sich die grausamen Praktiken der Ausgrenzung, Ausbeutung und Vernichtung von Schwarzen Menschen im 20. Jahrhundert besser verstehen. Zu den bedeutsamsten dieser Praktiken gehörten der Nationalsozialismus, die südafrikanische

Apartheid, die amerikanische Rassentrennung sowie der Fortbestand der europäischen Kolonien in Afrika und in anderen Teilen der Welt und letztlich auch der Neokolonialismus. Diese menschenverachtenden Praktiken sollen in den folgenden Ausführungen kurz gestreift werden.

Im 20. Jahrhundert erwiesen sich evolutionistische und rassistische Theorien gepaart mit der selbstauferlegten „Bürde des Weißen Mannes“ als die zentralen Rechtfertigungsideologien des europäischen Kolonialismus und Imperialismus in Afrika. Sie verschleierten zum einen die handfesten ökonomischen Interessen der europäischen Mächte und lieferten zum anderen die Argumente, um den afrikanischen Staaten ihre Unabhängigkeit lange Zeit zu verwehren. So kam es, dass die afrikanischen Staaten nur stückweise und erst nach teilweise blutigen Aufständen gegen die Kolonialherren in ihre Unabhängigkeit entlassen wurden. Erst mit der Entlassung von Zimbabwe 1980 aus der britischen Kolonialherrschaft und mit der Entlassung von Namibia 1990 aus der Kontrolle Südafrikas war der Prozess der Dekolonisation Afrikas formal abgeschlossen. Allerdings besteht eine gewisse Abhängigkeit Afrikas von den ehemaligen Kolonialmächten weiter fort. Dieses Fortbestehen der kolonialen Abhängigkeiten wird als „Neokolonialismus“ bezeichnet und operiert mit ähnlichen evolutionistischen und rassistischen Argumenten wie einst der Kolonialismus und der Imperialismus, um seine Ziele zu erreichen. Neokoloniale Denk- und Handlungsmuster sind aber auch in Staaten, die selbst keine Kolonie in Afrika hatten, anzutreffen.

„We also perpetuate negative myths about Africa because they help us maintain dominance over Africans. From our perspective in the United States, it is difficult for us to see how globally influential our country actually is. In simple terms, we are a superpower. To wield this kind of might and still think of ourselves as good people, we need powerful myths. Whereas in the past the myth of racial inferiority of Africans was the major justification for Western control of Africans, now cultural inferiority is a more likely reason. Our news media, for example, are much more likely to inform us about African failures than about African successes. And the successes we don't hear about tend to demonstrate that our own perspectives on reality are correct. It doesn't take much imagination to figure out that modern Americans who deal with Africa – bureaucrats, aid workers, businesspeople, missionaries, and others – might have an interest in describing Africa in ways that justify the importance of their own work.“ (Keim, 2009, S. 9)

Im 20. Jahrhundert fanden die historisch gewachsenen evolutionistischen und rassistischen Theorien nicht nur im Imperialismus und Neokolonialismus ihre Anwendung. In der Zeit des Nationalsozialismus wurden „Rassentheorien“ nicht nur auf Juden, Roma und Sinti sondern auch auf AfrikanerInnen angewandt. Welche Konsequenzen dies für die Betroffenen hatte, muss an dieser Stelle nicht wiederholt werden. All denjenigen, die sich für die Behandlung von AfrikanerInnen im „Dritten Reich“ interessieren, sei der Aufsatz von Herwig Czech (2007) ans Herz gelegt. Aber nicht nur in Deutschland sondern auch in anderen Staaten wurden Schwarze aufgrund von „Rassentheorien“ diskriminiert und von gesellschaftlichen Ressourcen ausgeschlossen. Die prominentesten Beispiele für die faktische Gewalt der „Rassentheorien“ stellten die südafrikanische Apartheid und die amerikanische Rassentrennung dar. Die amerikanische Rassentrennung konnte erst in den 1950er und 1960er offiziell überwunden werden, was in erster Linie der Bürgerrechtsbewegung unter Martin Luther King und anderer Schwarzen Protestbewegungen zu verdanken war. Wer sich für die Geschichte der Rassentrennung in den USA und den Widerstand dagegen interessiert, dem ist das Buch „Nation X. Schwarzer Nationalismus, Black Exodus und Hip Hop“ von Werner Zips und Heinz Kämpfer (2001) zu empfehlen. Die Apartheid in Südafrika endete erst 1994, als Nelson Mandela zum ersten Schwarzen Präsidenten Südafrikas gewählt wurde. Doch auch wenn die Rassentrennung in den USA und in Südafrika offiziell als überwunden gilt, so bestehen in diesen Ländern – wie auch auf der gesamten Welt – strukturelle Unterschiede, die sich in unterschiedlichen Lebenschancen von Weißen und Schwarzen manifestieren, weiter fort. Ebenso speisen sich aus den historisch gewachsenen evolutionistischen und rassistischen Theorien die heute vielerorts anzutreffende „Fremdenfeindlichkeit“ sowie rassistisch motivierte Gewalttaten. Schließlich sind es eben diese historisch gewachsenen Ansichten über Afrika, die sich bis heute im Denken und Handeln der Weißen Menschen festgesetzt haben und die zu den heute gängigen Afrikabildern führten.

2. 2. Afrika und die deutsche Sprache

Einen zentralen Beitrag zum herrschenden Afrikabild in den „westlichen“ Gesellschaften trägt die Sprache bei. Nach Susan Arndt und Antje Hornscheidt (2004), deren Werk „Afrika und die deutsche Sprache“ nicht nur namensgebend für diese Unterkapitel sondern auch Leitfaden der hier dargebrachten Überlegungen ist, erweist sich die deutsche Sprache in Bezug auf

Afrika als von kolonialistischen und rassistischen Inhalten durchzogen. Im Folgenden soll nun dargestellt werden, was die beiden Autorinnen unter rassistischem und diskriminierendem Sprachgebrauch verstehen, und in welchen Formen dieser auftritt. Dazu wird einerseits ein Blick auf verschiedenste Formen kolonialer Benennungspraxis geworfen, welche im damaligen Kontext dazu dienten, europäische Machtausübung zu legitimieren, und bis heute das Vokabular zu und Vorstellungen über Afrika prägen. Andererseits werden sprachliche Äußerungsformen betrachtet, die scheinbar keinen rassistischen Hintergrund haben, aber dennoch negative und verzerrte Konzepte über Afrika und AfrikanerInnen transportieren und so zu Diskriminierung beitragen. Schließlich sollen die von den Autorinnen ausgearbeiteten Strategien zum Erkennen und zur Vermeidung von kolonialistisch und rassistisch geprägter Sprache vorgestellt werden.

2.2.1. Rassistischer Sprachgebrauch

Susan Arndt und Antje Hornscheidt charakterisieren ein Wort dann als rassistisch, „wenn im Prozess der Benennung auf der Grundlage rassistisch-stereotypisierender Konzeptionen Schwarze Menschen und ihre Kulturräume als homogenes Ganzes konzipiert und dabei zum grundsätzlich ‚Anderen‘ stilisiert werden. Unterschiede zwischen Schwarzen und Weißen werden im und durch Sprachgebrauch (re-)konstruiert, verallgemeinert, verabsolutiert und gewertet, um Weiße Hegemonie, Gewalt und Privilegien zu legitimieren“ (2004, S. 31)⁴.

2.2.1.1. Koloniale Benennungspraxis

Gerade im Zeitalter des Kolonialismus bestand auf Seiten der Kolonisatoren ein großer Bedarf, die eigene Herrschaft und Gewaltausübung zu legitimieren. Dabei wurde ihre Sprache zu einem geeigneten Hilfsmittel diesen Zweck zu erfüllen.

⁴ Man bemerke, dass sich die Autorinnen bei ihrer Definition rassistischen Sprachgebrauchs an die Rassismus-Definition von Albert Memmi anlehnen. Dieser definiert Rassismus – wie in Kapitel 1.3. dargelegt und erörtert – wurde folgendermaßen: „Der Rassismus ist die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Vorteil des Anklägers und zum Nachteil seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen.“ (Memmi, 1992, S. 103)

„Im Kontext des Kolonialismus war Sprache ein wichtiges Medium zur Herstellung und Vermittlung des Legitimationsmythos, Afrika sei das homogene und unterlegene ‚Andere‘ und bedürfte daher der ‚Zivilisierung‘ durch Europa. Dieser Ansatz schlägt sich in der kolonialen Benennungspraxis nieder.“ (Arndt und Hornscheidt, 2004, S. 18)

Susan Arndt und Antje Hornscheidt (2004, S. 18ff) führen verschiedenen Formen dieser kolonialen Benennungspraxis auf:

- Afrikanische Eigenbezeichnungen werden grundsätzlich ignoriert.
- Man weigerte sich, für gegenwärtige europäische Gesellschaften gültige Begriffe auf den afrikanischen Kontext zu übertragen.
- Auf Grundlage der Weißen Hegemonie wurden neue Begriffe etabliert: So wurde z.B. das Wort „Häuptling“, das pauschal für die Vielzahl von Selbstbezeichnungen für afrikanische Herrscher/innen steht, eingeführt.
- Viele neue Bezeichnungen existieren nur in männlicher Form (z.B. Häuptling, Medizinmann, Buschmann), wodurch die Existenz und reale gesellschaftliche Position von Frauen ausgeblendet wurde.
- Neue Begriffe, die auf der Annahme basieren, Menschen ließen sich in „Rassen“ unterteilen, wurden eingeführt (z.B. „Neger/in“, „Schwarzafrika“, „Mulatte“, „Mischling“).
- Es wurde auf Begriffe zurückgegriffen, die im europäischen Kontext negativ verwendet wurden: So wurde z.B. der Begriff „Bastard“, der im europäischen Kontext als Bezeichnung für ein uneheliches Kind verwendet wurde, auf den afrikanischen Kontext übertragen und fungierte dort als Bezeichnung für ein Kind aus Beziehungen zwischen Schwarzen und Weißen.
- Es werden historisierender Begriffe, die im deutschen Sprachgebrauch Konnotationen von „Primitivität“ und „Barbarei“ tragen, verwendet: So wurde z.B. die Pauschalbezeichnung „Stamm“ für alle gesellschaftlichen Organisationsformen in Afrika eingeführt.

„Damit negierten sie [die Kolonisatoren] nicht nur die Vielfalt von Gesellschaften in Afrika, sondern machten diese zudem, wenn überhaupt, als höchstens mit einer früheren Epoche europäischer Geschichte vergleichbar. Mit diesem Verfahren konnten diskriminierende Perspektiven und Konstruktionen von Afrika als ‚das Andere‘ sowie unterlegen, ‚rückschrittlich‘ und veraltet hergestellt und transportiert werden.“ (Arndt und Hornscheidt, 2004, S. 19).

- Auf begrifflicher Ebene wird ein hierarchischer Gegensatz zwischen „Natur“ und „Kultur“ hergestellt, wobei Afrika über Begriffe wie „Buschmänner“ oder „Naturvölker“ als Natur konstruiert wurde.
- Eine Tiermetaphorik, die den Schwarzen eine Nähe zu Tieren unterstellt (Schwarze als Bindeglied zwischen Mensch und Tier), wird benutzt – so z.B. der Begriff „Mulatte“, der auf Maulesel, Maultier zurückgeht.
- Europa wird als „Kultur“ und als „Norm“ konstruiert:

„[Diese Konstruktion] vollzieht sich in einem eher impliziten Verfahren. Wenn zum Beispiel ‚Naturvölker‘ im Gegensatz zu ‚Völkern‘, ‚Naturreligionen‘ zu Religionen und ‚Buschmänner‘ zu Männern bzw. Menschen stehen, wird ein spezifizierender Unterbegriff einem generischen Oberbegriff gegenübergestellt. Dieses Prinzip, das sich beispielsweise auch im aktuellen Begriff ‚Bananenrepublik‘ findet, weist darauf hin, dass sich koloniale Benennungen auch über eine Strategie der Asymmetrie vollziehen. Das heißt, in der Regel wird das, was aus Weißer westlicher Sicht als abweichend und ‚anders‘ konstruiert wurde, benannt, während die vermeintliche Normalität Weißer Kulturen nicht weiter spezifiziert, sondern durch den Oberbegriff bezeichnet wird. Dadurch vollzieht sich die Normsetzung unsichtbar und ist somit schwerer zu hinterfragen, als wenn sie explizit gemacht werden würde.“ (Arndt und Hornscheidt, 2004, S. 20)

- Schließlich werden Begriffe verwendet, die auf den Konzepten von Chaos, Unordnung und Regellosigkeit beruhen. Ein Beispiel dafür ist das Wort „Busch“. Die westlichen Wertvorstellungen, wonach „Ordnung“ und „Regelmäßigkeit“ objektiv positiv und damit erstrebenswert sind, sind durch die afrikanische „Unordnung“ und „Regellosigkeit“ bedroht, wodurch gleichzeitig auch Gefühle von Angst hervorgerufen werden.

Arndt und Hornscheidt (2004, S. 20f) weisen im Zusammenhang mit diesen kolonialen Benennungspraxen darauf hin, dass sich globale und nationale Macht- und Herrschaftsverhältnisse eben auch darin manifestieren, wer die Macht zur Benennung hat, welche Benennungen eine weite Verbreitung finden und sich im gesellschaftlichen Diskurs durchsetzen.

„Umso machtvoller der Sprachgebrauch ist, umso größer und frequenter ist seine Verbreitung. Durch ständige Wiederholungen bestimmter Wörter, Phrasen und Ausdrucksweisen aus einer Machtposition heraus schleifen sich ihre Gebrauchsweisen

und damit die mit diesen vertretenen Konzepten in das Denken ein. Dass diese nicht neutral und objektiv sind, nicht unausweichlich, nicht die einzige mögliche Sichtweise und Benennung, wird so immer schwieriger zu durchschauen. Die Macht der sprachlichen Benennung verselbstständigt sich auf diese Weise zunehmend.“ (Arndt und Hornscheidt, 2004, S. 20f)

Die Autorinnen konstatieren zudem, dass die gesellschaftliche Aufarbeitung des Kolonialismus in Deutschland äußerst defizitär und rudimentär ist. Das Fehlen einer breitenwirksamen und fundierten Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus macht es natürlich nicht leichter, sich der mehrheitlich unreflektierten Verwendung kolonial geprägter Begriffe sowie deren negativer Bedeutungsgehalte bewusst zu werden (vgl. ebd., 2004, S.21f).

2.2.1.2. Rassismus ohne rassistische Wörter

Neben den oben angeführten kolonialistisch-rassistischen Benennungspraxen, welche eine (unüberwindbare) Differenz zwischen AfrikanerInnen und EuropäerInnen und eine Überlegenheit Letzterer gegenüber Ersteren suggerieren, können rassistische Inhalte auch ohne offensichtlich rassistisch konnotierte Wörter transportiert werden. Im Folgenden werden einige Beispiele dargebracht, unter welchen sprachlichen „Tarnungen“ sich rassistische Inhalte verbergen können.

Rassismus durch an sich nicht rassistisch konnotierte Wörter

Eine erste sprachliche „Tarnoperation“, über welche rassistische Inhalte transportiert werden, sehen Arndt und Hornscheidt in einer asymmetrischen Begriffsverwendung. Oftmals werden Wörter in Bezug auf Afrika anders als in Bezug auf Europa verwendet, was zur Konstruktion von Afrika als das „Andere“ beiträgt:

„Das ist etwa beim Gebrauch von Wörtern wie Hütte und Dialekt der Fall. Natürlich gibt es Hütten und Dialekte in Afrika – wie auch in Europa oder sonst wo auf dieser Welt. Doch wenn im Zuge einer Strategie der asymmetrischen Bedeutungserweiterung auch Häuser und Sprachen als Hütten bzw. Dialekte bezeichnet werden, kommt es zu einer undifferenzierten und pauschalen Bezeichnung. Diese dient dazu, Häuser und Sprachen in Afrika als jenen in Europa nicht ebenbürtig oder unterlegen darzustellen und damit

abzuwerten. Hier klingt unmissverständlich an, dass Weiße diese als ‚primitiver‘ als die eigene Sprache oder das eigene Haus konstruieren. Werden etwa Häuser als ‚Hütten‘ bezeichnet, kann Afrikas ‚zivilisatorische‘ Minderwertigkeit impliziert und Afrika im Vergleich zum westlichen Kulturraum als unterlegen konstruiert werden. Zudem werden mit der Unterstellung, alle Afrikaner/innen lebten in Hütten, Lebensformen homogenisiert. Wird eine Sprache als Dialekt bezeichnet, kann den afrikanischen Sprachen ein untergeordneter Status gegenüber den europäischen (National)-Sprachen zugeschrieben werden. Schließlich wird über diese Benennungspraxis auch die Wahrnehmung des afrikanischen Kontinents als eine große, homogene Einheit, die ‚lediglich‘ dialektische Unterschiede aufweisen, kolportiert.“ (Arndt und Hornscheidt, 2004, S. 44f)

Ähnlich wie bei den an sich neutralen Wörtern „Hütte“ und „Dialekt“ verhält es sich bei den Begriffen „schwarz“ und „dunkel“. Diese an und für sich deskriptiven Begriffe haben aufgrund der christlichen Mythologie und Farbenlehre (vgl. Kapitel 2.1.) eine deutliche negative Konnotation und stehen im Gegensatz zu den positiv besetzten Begriffen „weiß“ und „hell“. Seit den ersten Kontakten von EuropäerInnen mit AfrikanerInnen haben Weiße die Schwarzen als Verkörperung von Dunkelheit und Furcht konzipiert. Diese Konzeption hat sich in den heutigen Gebrauch von „schwarz“ eingeschrieben: Schwarz impliziert zumeist Annahmen oder Zuschreibungen wie „illegal“, „unerwünscht“ oder gar „kriminell“ (vgl. Arndt und Hornscheidt, 2004, S. 44).

Als ein weiteres Beispiel für einen an sich neutralen Begriff, der jedoch rassistische Konzepte transportiert, führen die Autorinnen „Tradition“ an:

„In Bezug auf Afrika haften Begriffen wie ‚traditionell‘ und ‚Tradition‘ nicht nur Konnotationen wie etwa statisch und antiquiert, sondern auch unterlegen und ‚primitiv‘ an. Dabei wird eine starre Trennung von Tradition einerseits und Moderne andererseits suggeriert. Tradition wird dabei oft mit einem ‚authentischen‘ Afrika gleichgesetzt, während Moderne zum einen mit Europa und zum anderen mit einem Afrika assoziiert wird, das von dem Kontakt mit dem Westen profitierte. Bereits im Kontext des Kolonialismus wurde Afrikas angebliche Tradition (oft in diesem homogenisierenden Gebrauch) als Legitimation europäischer Kolonialpolitik instrumentalisiert. Nicht nur aus diesem Grund ist es oftmals problematisch, generell oder unreflektiert von Tradition in Afrika bzw. traditionellen afrikanischen Gesellschaften zu sprechen.“ (Arndt und Hornscheidt, 2004, S. 44)

Diskriminierung durch (positive) Stereotype

Wie in Kapitel 1.1. ausführlich dargelegt wurde, handelt es sich bei Stereotypen um verfestigte Verallgemeinerungen. Über einzelne ausgewählte Merkmale werden bestimmte Gruppen charakterisiert und meist in negativer Weise von der eigenen Gruppe abgegrenzt. Während negative Vorurteile leicht ihren diskriminierenden Charakter offenbaren, fällt es bei positiven Vorurteilen oftmals schwer, deren subtil diskriminierende Wirkungsweise zu erfassen. Am Beispiel des positiven Vorurteils, dass AfrikanerInnen besonders gut trommeln und tanzen könnten, zeigen Susan Arndt und Antje Hornscheidt die diskriminierenden Implikationen eines derartigen Vorurteils auf:

„[A]uch wenn etwa vermeintlich wohlwollend behauptet wird, Afrikaner/innen könnten besonders gut trommeln und tanzen, denn ‚das läge ihnen ja im Blut‘, handelt es sich um begrenzende und einengende Stereotype [...]. Auch die vorgeblich ‚positiven‘ Annahmen befördern den Glauben an genetisch und/oder kulturell bedingte Eigenschaften und legen einen mentalen Nährboden für Ausgrenzung und Diskriminierung. [...]

Viele vermeintlich positive Stereotype ergeben sich aus der Konzeptualisierung einer Dichotomie von Afrika als ‚Natur‘ und ‚Emotion‘ versus Europa als ‚Kultur‘ und ‚Ratio‘. Doch wenn Afrika als naturhaft und emotional konstruiert wird, mündet dies in der Weißen Wahrnehmung in Konstruktionen von ‚Wildheit‘, ‚Barbarei‘, ‚Irrationalität‘, ‚Ungeordnetheit‘ und von ‚Bedrohung‘. Afrika wird damit eine Minderwertigkeit gegenüber der kulturellen Höherentwicklung der Weißen westlichen Kolonisator/inn/en zugeschrieben, die für sich in Anspruch nehmen, Inbegriff von Kultur und ‚Zivilisation‘ zu sein. Letztere ist das aus Weißer westlicher Sicht als erstrebenswert definierte Ziel. Auf diese Weise werden zugleich Kolonialisierung und Eroberung in ihren verschiedenen Ausdrucksformen legitimiert. Handelt es sich doch aus dieser Sichtweise um ‚Hilfen‘ zur Entwicklung aus der ‚Primitivität‘ auf dem Weg zur Zivilisation‘.“ (Arndt und Hornscheidt, 2004, S. 48)

Diskriminierung durch Phrasen und Schlagwörter

Einen weiteren Typus von diskriminierendem Sprachgebrauch sehen Arndt und Hornscheidt (2004, S. 49) in der Verwendung von Phrasen und Schlagwörtern, in denen sich stereotype Wahrnehmungen und Konstruktionen verdichten. Diskriminierende Phrasen und Schlagwörter werden von Medien und politischen MeinungsmacherInnen kolportiert und schreiben sich so nachhaltig ins kollektive Gedächtnis ein.

Einen problematischen Bereich stellen unreflektierte und verallgemeinernde Standardformulierungen wie z.B. „Ausländer nehmen uns unsere Arbeitsplätze weg“ dar. Ein weiteres Problem sind Schlagwörter wie z.B. „Asylmissbrauch“ oder „Ausländerkriminalität“. Durch die Verknüpfung von zwei Begriffen zu einem Schlagwort wird eine vermeintlich zwingend Verbindung zwischen diesen hergestellt. Je frequenter man diesen Verknüpfungen begegnet, umso eher wird die eine Komponente automatisch bei der anderen mitgedacht. Im Falle solcher Verbindungen handelt es sich auch oft um asymmetrische Benennungspraktiken, die sich durch eine Umstellprobe erkennen lassen. Wenn z.B. von „Ausländerkriminalität“ gesprochen wird, kann man sich fragen ob es denn den Begriff „Inländerkriminalität“ gibt. Analog kann man sich fragen ob es statt eines „Asylmissbrauchs“ auch einen „Asylgebrauch“ geben kann (vgl. ebd., S.50f).

Zudem ist häufig zu beobachten, dass spektakuläre Einzelfälle ausführlich geschildert und als typisches Verhalten der jeweiligen Gruppe dargestellt werden. Ein hierzulande oft kolportiertes Vorurteil ist jenes, dass (alle) Nigerianer Drogendealer wären. Hier wird aus einer singulären Beobachtung eine Verallgemeinerung abgeleitet. Bei einheimischen Kriminellen spielt die Nationalität dagegen keine Rolle – sie werden eher über andere Faktoren (z.B. Arbeitslosigkeit bzw. Beruf) charakterisiert (vgl. ebd.).

Nicht-Erwähnung als sprachliche Manifestation von Rassismus: Von der vermeintlichen Normalität, Weiß zu sein

Laut Susan Arndt und Antje Hornscheidt (2004, S. 53f) werden Schwarze in der von Weißer Hegemonie geprägten deutschen Kommunikationspraxis in vielen Zusammenhängen sprachlich ignoriert.

„Sehr häufig ist von ‚Menschen‘ oder ‚der Menschheit‘, von ‚Frauen‘ bzw. ‚Männern‘ oder ‚man‘ die Rede. Eine Allgemeingültigkeit für ‚alle Menschen/Frauen/Männer‘ ist damit impliziert. Erst in einer kritischen Reflexion wird erkennbar, dass aber eigentlich nur Weiße gemeint sind. So wird beständig ein Teil der Menschheit ignoriert und ausgeschlossen, deren Erfahrungshorizont negiert und unsichtbar gemacht, und schnell der Eindruck geweckt, ‚der normale Mensch‘ oder die ‚normale Deutsche‘ sei weiß/Weiß. Diese Praxis ist insbesondere deswegen so wirkungsmächtig, weil sie sich ‚unsichtbar‘ vollzieht und daher nur schwer erfasst, benannt und überwunden werden kann.“ (Arndt und Hornscheidt, 2004, S. 53)

Dass in vielen Fällen mit der Bezeichnung „Mensch“ tatsächlich nur Weiße gemeint sind, und so die Existenz anders farbiger Menschen ausgeblendet wird, zeigen die Autorinnen anhand dreier Beispiele eindrucksvoll auf (vgl. ebd., S. 54ff): In einem Duden-Abreißkalender von 2003 stand etwa: „Das Okapi ist eines der wenigen Großtiere, die bis ins 20. Jahrhundert unentdeckt blieben. Erst 1901 stieß man in den Regenwäldern des Kongos auf das erste Exemplar des etwa pferdegroßen Tieres“. Hier wird die Entdeckung eines Tieres erst als solche gewertet, wenn sie von Weißen gemacht wurde. Dass dieses Tier mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit schon der ansässigen Schwarzen Bevölkerung bekannt war, spielt hier offensichtlich keine Rolle. Ein weiteres Beispiel, welches die vermeintliche Normalität Weiß zu sein aufzeigt, ist ein Plakat einer Nichtraucher-Initiative. Auf diesem wird der Betrachter gefragt: „Würden sie dann noch rauchen, wenn ihr Gesicht so schwarz wie ihre Lunge würde?“ Schließlich führen die Autorinnen noch die Schlagzeile einer Berliner Boulevardzeitung „Blaue Augen, rosa Babyhaut – Erster Affe als Menschlein geboren“ als Beispiel dafür an, dass jemand bzw. etwas scheinbar erst dann als Mensch gilt, wenn er bzw. es eine rosa (weiße) Haut aufweist.

Nach den Autorinnen wurzeln solche Ausgrenzungsstrategien durch Nicht-Benennung in einer prinzipiellen Geisteshaltung von Weißen, das Weiß-Sein explizit oder implizit als Norm zu setzen. Im Kontext von Kolonialismus, Nationalismus, Apartheid und Rechtsextremismus wurde Weiß-Sein bewusst markiert und als höherwertig eingestuft. Diesen rassistischen „Herrenmenschentheorien“ steht die so genannte colour-blindness – eine Tendenz, dass Weiße ihr Weiß-Sein gar nicht wahrnehmen – diametral entgegen (vgl. ebd., S. 55ff).

Laut den Autorinnen habe sich colour-blindness zum Teil im Zuge von Bestrebungen herausgebildet, sich von Aufwertungsstrategien des Weiß-Seins etwa im Kontext von Kolonialismus, Nationalsozialismus, Apartheid und Rechtsextremismus zu emanzipieren. Diese Haltung, die eigene Weiße Hautfarbe nicht zu markieren, wird oft als „liberal“ und „aufgeklärt“ verteidigt: Bewusst wolle man/frau damit rassistische Wahrnehmungsmuster und positive Hervorhebungen von Weiß-Sein unterwandern, weil solche Markierungen gefährlich seien. Schließlich seien alle gleich oder verfolge man/frau doch eben diese Utopie.

Für Arndt und Hornscheidt bringt aber gerade diese scheinbar liberale Position Gefahren mit sich. Denn die colour-blindness – ob sie nun aus Ignoranz oder emanzipatorisch-utopistischen Erwägungen erfolgt – führt dazu, dass Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen, die Schwarze durch Weiße real erleben, keine Rechnung getragen wird. Nach Meinung der Autorinnen kann das bloße Negieren existierender Hierarchien und Machtverhältnisse diese

keineswegs überwinden. Ganz im Gegenteil nimmt die colour-blindness diese gerade in und durch Äußerungen wie „ich finde mein Weiß-Sein unwichtig“ oder „wir sind doch alle gleich“ als gegeben hin. Dies ist auch einer jener Gründe, warum Hierarchien und Machtverhältnisse ungebrochen weiter bestehen können. Durch die fehlende Wahrnehmung von Weiß-Sein in seiner politischen und kulturellen Konnotation kommt es zudem zu einer gesellschaftlich gewollten und unterstützten Weigerung Weißer, sich selbst in historischen Zusammenhängen und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Gegenwart zu verorten. Dies betrifft vor allem die Übernahme einer kollektiven wie individuellen Mitverantwortung für die politischen und ökonomischen Konsequenzen des Kolonialismus und des transatlantischen Sklavenhandels. Die komplizierte ökonomische Situation sowie viele politische Konflikte in den ehemals kolonisierten Gebieten sind in hohem Maße Spätfolgen der kolonialen Politik und der Versklavung unzähliger Menschen. Dieser Punkt wird von vielen Weißen verkannt. Stattdessen werden innerafrikanische Probleme allein den Schwarzen zu geschrieben, indem etwa stereotypisierend behauptet wird, den Schwarzen mangle es an Demokratieverständnis oder an der Fähigkeit gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen. Letztlich muss auch schlicht und einfach eingestanden werden, dass sich der Reichtum der westlichen Welt zu einem erheblichen Teil aus der ökonomischen Ausbeutung ehemaliger Kolonien speist (vgl. Arndt und Hornscheidt, 2004, S. 57f).

In diesem Zusammenhang soll auch erwähnt werden, dass der Kolonialismus und die bestehende Ausbeutung ehemaliger Kolonien aus den aktuellen Debatten über AusländerInnen und Flüchtlinge weitgehend herausgehalten werden. Dies führt nach Renate Nestvogel dazu, „daß der Eindruck verstärkt wird, Ausländer wollten völlig unberechtigt an unserem Wohlstand, den wir scheinbar allein erwirtschaftet hätten, teilhaben.“ (1994, S.143).

2.2.2. Strategien zur Erkennung und Vermeidung rassistischer Sprache

Nachdem nun ausführlich aufgezeigt wurde, wie sprachliche Praktiken rassistische Ansichten fortschreiben und so zu Diskriminierungen führen, soll in diesem Abschnitt der Frage nach Auswegen aus diesen eingefahrenen Praktiken nachgegangen werden. Dazu werden zunächst Wege aufgezeigt, wie man rassistischen Sprachgebrauch erkennen kann, ehe im Anschluss konkrete Strategien zur Vermeidung rassistischer Sprache aufgezeigt werden.

Strategien zur Erkennung rassistischer Sprache

Um den rassistischen Gehalt von Wörtern zu erkennen, schlagen Susan Arndt und Antje Hornscheidt (2004, S. 31ff) folgende Strategien vor:

- Man soll die Entstehungsgeschichte des Wortes betrachten: Wie und wann ist ein Begriff entstanden? Wer oder was wurde damit bezeichnet? Wer hat ihn benutzt und mit welchen Wertungen versehen?
- Man soll sich den aktuellen Bedeutungsgehalt eines Wortes vergegenwärtigen. Welche ursprünglichen Bedeutungsgehalte eines Begriffes sind erhalten geblieben und schwingen heute noch immer mit? Welche Bedeutungsgehalte kamen neu dazu?
- Man soll betrachten, in welchen Wortkombinationen und -zusammensetzungen, Phrasen, Redensarten und Redewendungen ein Wort vorkommt: Welche abwertenden Konnotationen werden dadurch sichtbar? Wie werden in angeblich wertneutralen Formulierungen diskriminierende Wörter unreflektiert verwendet und dadurch beständig reproduziert?
- Ebenso kann es helfen, sich einfach Gedanken darüber zu machen, welche spontanen Assoziationen einem zu einem Wort einfallen.
- Man soll überprüfen, ob das Wort auf den eigenen Gesellschaftskontext übertragen werden könnte: Wie würden Menschen aus der eigenen Gesellschaft den Begriff auf sich selbst bezogen empfinden? Dies hilft zu erkennen, ob es sich um eine symmetrische oder asymmetrische Begriffsverwendung handelt.

Strategien zur Vermeidung rassistischer Sprache

Um einen rassistischen und diskriminierenden Sprachgebrauch zu vermeiden, fordern Susan Arndt und Antje Horscheid einen bewussten und emanzipativen Umgang mit Sprache ein. Ein erster Schritt dazu ist es, sich der Wirkungsmacht der Sprache bewusst zu werden:

„Dazu gehört, anzuerkennen, dass Sprache nicht neutral ist, mit dem Gebrauch von Sprache immer auch gehandelt und (unbewusst) ein bestimmtes Bild von Wirklichkeit entworfen und tradiert wird sowie dass so mentale Konzepte hergestellt oder wachgerufen werden. Zudem geht es darum, sich und anderen einzugestehen, dass durch Sprachgebrauch (unbewusst) eine bestimmte Meinung vertreten und Gewalt ausgeübt wird sowie Verletzungen provoziert werden, Sprache also nicht ‚unschuldig‘ gebraucht werden kann. In Bezug auf die deutsche Afrikaterminologie heißt das, sich deren

Verwurzelung in Kolonialismus und kolonialistischer Mentalität wie ihre historische wie auch aktuelle Wechselwirkung mit Rassismus zu vergegenwärtigen.“ (Arndt und Hornscheidt, 2004, S. 60f)

Ist dieser Schritt getan, fällt es einem leichter, bewusst auf kolonialistisch geprägte und rassistisch wirkende Begriffe zu verzichten und alternative Begriffe zu favorisieren. Dazu schlagen die Autorinnen folgende Strategien vor:

- Es sollen nur Wörter verwendet werden, „durch die es nicht zu einer (Re-)Konstruktion, Verallgemeinerung, Verabsolutierung und Wertung eines Unterschiedes zwischen Afrika und Europa sowie zwischen Schwarzen und Weißen, einschließlich einer Legitimation Weißer Hegemonie und Privilegien, kommt.“ (ebd., S. 61)
- Es sollen nur Wörter ohne koloniale Entstehungsgeschichte gebraucht werden, die in ihrer aktuellen Verwendung weder rassistisch konnotiert sind noch kolonialistisch geprägte Assoziationen evozieren.
- Es soll darauf geachtet werden symmetrische Benennungen zu finden:

„Es müssen also Begriffe sein, die im Prozess einer symmetrischen Benennung darauf verzichten, Afrika und Schwarze zu homogenisieren, alterisieren und abzuwerten und Afrika oder Schwarze etwa pauschal mit Natur, Emotionalität, Exotik, Chaos und Unordnung zu konzeptualisieren. Eine geeignete Strategie ist der Gebrauch von Wörtern, die auch für den Weißen westlichen Kontext gegenwärtig verwendet werden. Dies ist allerdings nicht immer möglich oder sinnvoll.“ (Arndt und Hornscheidt, 2004, S. 61)

- Es soll auf Selbstbenennungen der Bezeichneten zurückgegriffen werden. So soll z.B. der Begriff „Häuptling“ durch die jeweilige lokale Eigenbezeichnung ersetzt werden.
- Es sind Benennungspraktiken zu favorisieren, die im Zuge politischer Emanzipationsbewegungen und Diskussionen entstanden sind und dazu dienen, auf Rassismus aufmerksam zu machen und sich als gesellschaftliche Gruppe zu konstituieren und zu markieren: Selbstbezeichnungen wie z.B. „Afrodeutsche“, „Schwarze Deutsche“ oder „People of Colour“ sollen rassistische Begriffe ersetzen und Schwarze als politische Gruppe sichtbar machen (vgl. ebd., S. 62)⁵.

⁵ Die Verwendung derartiger Bezeichnungen wird auch durch die Meinung in Wien lebender Afrikaner gestützt. In einer Befragung von in Wien lebenden Afrikanern wurde erhoben, welche Bezeichnungen Afrikaner als akzeptabel bzw. verletzend empfinden: Während die Bezeichnungen „Neger“ und „Farbiger“ von der überwiegenden Mehrheit der Befragten als unangenehm bzw. verletzend empfunden wird (80% bzw. 60% der

- Für die Autorinnen ist es wichtig, dass sich das Vermeiden und Ersetzen von Begrifflichkeiten im Kontext einer intensiven Auseinandersetzung mit den durch diese ausgedrückten Verhältnissen, Diskriminierungen und Ideologien vollzieht. Ein simples Verzicht auf problematische Begriffe und ein Ersetzen dieser halten sie für zu kurz gegriffen, wenn nicht gar für unangemessen:

„Es ist nicht sinnvoll, auf bestimmte Wörter einfach nur zu verzichten und sie durch andere zu ersetzen. Erst eine genaue und kritische Auseinandersetzung der problematischen Konnotationen eines Wortes garantiert eine sprachliche Weiterentwicklung, die dann auch verhindert, dass man/frau alternativ auf Begriffe zurückgreift, die sich erst einmal besser anhören, aber eigentlich genau dieselben Inhalte transportieren. ‚Ethnie‘ ist dafür ein prägnantes Beispiel.“ (Arndt und Hornscheidt, 2004, S. 63f)

- Es können „sprachlichen Irritationen“ verwendet werden, die Normen und Konventionen in Frage stellen: Dazu zählen z.B. die Großschreibung des Begriffes „Schwarz“ und „Weiß“ in adjektivischer Stellung (wie in dieser Arbeit gebräuchlich), die Verwendung von Anführungszeichen und die Beschränkung auf Anführungszeichen (z.B. das „N-Wort“ anstatt des Wortes „Neger“). Die Autorinnen hoffen, dass dies eine kritische Reflexion dieser Begriffe fördert und bewirkt, dass das eigene Weiß-Sein explizit benannt wird und daraus erwachsende Privilegien, Verantwortlichkeiten und Denkmuster markiert werden, wodurch eben diese auch der unsichtbaren Normalität enthoben werden können. Es kann markiert werden, dass eine Problematik aus rein Weißer Perspektive diskutiert wird. Zudem können Perspektiven von Schwarzen als gleichwertig berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 65).
- Es soll zu einem reflektierten und kontextsensiblen Umgang mit Wörtern wie „Hütte“, „schwarzfahren“ und „traditionell“ kommen, die in der Übertragung auf den afrikanischen Kontext bzw. aufgrund ihrer auch zum Teil kolonialistischen Begriffsgeschichte homogenisierend, alterisierend und abwertend wirken (vgl. edb.).

Befragten), werden die Bezeichnung „Schwarzafrikaner“ und „Schwarzer“ deutlich weniger negativ bewertet (jeweils 10% der Befragten empfinden diese Bezeichnung unangenehm bzw. verletzend). Afrikaner selbst schlagen – falls keine genauere Spezifikation erforderlich ist – meist den ungenauen Ausdruck „Afrikaner“ vor (vgl. Ebermann, 2002, S. 373)

- Es soll eine offensive Auseinandersetzung mit Stereotypen, Schlagwörtern und Redewendungen, die rassistische und diskriminierende Inhalte transportieren, stattfinden.
- Es soll eine kritische Haltung zur Autorität von Wörterbüchern und Lexika gewonnen werden. Die Redaktion dieser sollten – wenn nötig – auf ihren unreflektierten Umgang mit rassistischen Begriffen hingewiesen werden.

Alles in allem stellt das Erkennen und Vermeiden eines rassistischen Sprachgebrauchs ein äußerst wichtiges Unterfangen dar, weil es dazu beitragen kann, dem Fortbestand realer Diskriminierung auf der abstrakteren Ebene der Sprache entgegenzuwirken. Allerdings ist es auch ein äußerst großer Aufwand, sich mit Begriffen, ihren Bedeutungsgehalten, ihren Verwendungskontexten und ihrer historischen Genese auseinanderzusetzen. Zudem erfordert es die persönliche Bereitschaft umzudenken, sich von tief festsitzenden Konzepten zu lösen und nach Alternativen umzublicken. Das Werk „Afrika und die deutsche Sprache“ von Susan Arndt und Antje Hornscheidt bietet all jenen, die diese Bereitschaft aufbringen, eine hervorragende Grundlage, sich der Problematik eines rassistischen und diskriminierenden Sprachgebrauchs bewusst zu werden. Neben den zentralen Überlegungen, die in diesem Kapitel wiedergegeben wurden, hinterfragt das Werk 32 konkrete Begriffe (wie z.B. „Dritte Welt“, „Entwicklungsland“, „primitiv/Primitive“, „Rasse“, „Stamm“ oder „Zivilisation“) und zeigt deren problematischen Charakter auf. Im Zuge der vorliegenden Schulbuchanalyse wird noch das eine oder andere Mal auf diese Ausführungen zurückgegriffen werden, da leider auch die gegenwärtigen österreichischen Geographieschulbücher nicht vollkommen frei von Begriffen sind, deren Problematik aufzuzeigen es sich lohnt.

2.3. Afrikabilder in außerschulischen Medien

Das Meiste, was Menschen aus den „westlichen“ Gesellschaften über Afrika wissen, stammt nicht aus persönlichen Erfahrungen (wie z.B. Aufenthalte in Afrika oder Gespräche mit AfrikanerInnen) sondern aus den Medien. Massenmedien wie das Fernsehen und die Presse sind die Hauptquelle der Informationen über Afrika und seine BewohnerInnen und tragen daher am meisten zu jenen Bildern bei, die sich die Menschen hierzulande von Afrika machen. Aber nicht nur in den Massenmedien sondern auch in anderen Medien (Literatur, Comics und Cartoons, Werbung) sowie in vielen Aspekten unserer Alltagskultur

(Wohnaccessoires, Spielwaren, Vergnügungs- und Safariparks etc.) wird Afrika thematisiert, und damit werden bestimmte Vorstellungen über Afrika vermittelt.

Die Vielzahl an Bildern, Informationen und Meinungen bildet zwar in ihrer großen Summe viele Aspekte des riesigen und äußerst heterogenen afrikanischen Kontinents und seiner BewohnerInnen ab, transportiert aber leider im Regelfall ein stark verzerrtes bis gänzlich falsches Bild von Afrika. Diese Zerrbilder präsentieren sich meist als ein Konglomerat aus Vorurteilen, eurozentrischen Sichtweisen, Rassismen und exotischen Phantasien und schreiben unhinterfragt ein kolonialistisch-imperialistisches Afrikabild fort. Den verschiedensten Bildern und Zerrbildern von Afrika und seinen BewohnerInnen in diversen Medien und in unserer Alltagskultur möchte dieses Kapitel nun nachgehen.

2.3.1. Massenmedien

Wie eingangs schon erwähnt wurde, stellen die Massenmedien die Hauptinformationsquelle für die meisten Menschen aus „westlichen“ Gesellschaften über Afrika und seine BewohnerInnen dar. Dieses Unterkapitel widmet sich den Afrikabildern, die von Massenmedien vermittelt werden. Zunächst werden die vom Fernsehen und von Filmen transportierten Afrikabilder einer genaueren Betrachtung unterzogen, wobei auch die Art und Weise, wie Informationen über Afrika produziert und verbreitet werden, kritisch thematisiert wird. Anschließend wird das von Printmedien gezeichnete Afrikabild unter die Lupe genommen. Dazu werden die Ergebnisse zweier Studien referiert, deren Entstehung zwar über 30 Jahre auseinander liegt, die aber in ihrer Zusammenschau zeigen, dass sich an den kolportierten Afrikabildern leider wenig geändert zu haben scheint.

2.3.1.1. Fernsehen und Film

Die Nachrichtenberichterstattung über Afrika im Fernsehen wird von vielen AutorInnen als oberflächlich, lückenhaft und einseitig charakterisiert. Dies liegt vor allem daran, dass die Nachrichtenberichterstattung über Afrika nur von wenigen westlichen Presseagenturen gesteuert wird, die oftmals keine eigenen Außenstellen in Afrika unterhalten (vgl. Pichelhöfer, 1999, S. 16f). Wenn die großen westlichen Presseagenturen Außenstellen in Afrika unterhalten, dann sind meist nur wenige KorrespondentInnen an wenigen Standorten stationiert. Bezüglich der amerikanischen Nachrichtenberichterstattung über Afrika meint

Keim (2009, S. 18f), dass nur eine Hand voll amerikanischer ReporterInnen Afrika südlich der Sahara abdecken - ein Gebiet, das immerhin doppelt so groß wie die USA ist. Diese wenigen ReporterInnen sind dann meist in den großen Städten (vornehmlich in Johannesburg, Nairobi oder Abidjan) stationiert. Sie berichten dann vorwiegend über lokale Geschehnisse und beziehen ihre Informationen zum großen Teil aus den lokalen Medien, die ihrerseits oftmals schon zensiert seien (vgl. Poenicke, 1995, S. 79f). Die KorrespondentInnen und ReporterInnen hätten zudem kaum Zeit vor Ort zu recherchieren, da sie sie ständig im Büro erreichbar sein müssten (vgl. ebd.). Wenn sie einmal doch ihren Standort verlassen, um eigene Recherchen durchzuführen, dann handelt es sich meist nur um Kurzbesuche. Ein weiteres Problem besteht darin, dass die ReporterInnen nur in selten Fällen die lokalen Sprachen beherrschen und nur über rudimentär ausgebaute lokale Kontakte verfügen (vgl. Keim, 2009, S. 18f).

Die von den wenigen KorrespondentInnen und ReporterInnen zusammengetragenen Informationen werden dann an die Zentralen weitergeleitet, die sich im Regelfall in „westlichen“ Industrienationen befinden. Dort werden sie abermals selektiert, bevor sie an die Kunden, die großen Fernsehsender und Zeitungen, weitergegeben werden. Die Kunden schneiden dann wiederum die Meldungen ihren Bedürfnissen entsprechend zusammen. Fehlinformationen, kaum erklärte Zusammenhänge, stereotypisierende Darstellungen und eine eurozentrische Berichterstattung sind dann die Folgen dieses geringen Aufwandes, der investiert wird, um über Afrika zu informieren (vgl. Poenicke, 1995, S. 79f). Auch Keim (2009, S.18f) konstatiert eine im Allgemeinen oberflächliche Berichterstattung, die jedoch ob des Fakts, dass der Reporter immerhin irgendwo in Afrika ist, authentisch wirke.

Allerdings besteht auch die Hoffnung, dass sich die Nachrichtenberichterstattung allmählich etwas bessert: Immerhin müsse man den ReporterInnen zugute halten, dass sie heutzutage mehr Kontextinformationen zur Verfügung stellen. Zudem würde auch zunehmend auf Berichte von afrikanischen ReporterInnen zurückgegriffen werden (vgl. ebd., S.17f).

Nachdem nun die Art und Weise der Berichterstattung über Afrika in großen Zügen dargestellt wurde, sollen jetzt die Inhalte dieser meist nur oberflächlich recherchierten Nachrichtenberichterstattungen behandelt werden.

Auch bezüglich der Inhalte sind sich die AutorInnen einig, dass die Berichterstattung zum großen Teil den Rubriken „Katastrophenmeldungen“ und „Sensationsnachrichten“ zugeordnet werden kann. Afrika wird als ein Kontinent der Krisen dargestellt: Armut, Hungerkatastrophen, Kriege, Unterdrückung, Ausbeutung und Krankheitsepidemien

beherrschen die Meldungen. Dies führe nach Gronemeyer und Rempel (2008, S.10) dazu, dass Afrika in erster Linie als Kontinent der „sechs K's“ – Konflikte, Kriminalität, Korruption, Kapitalflucht, Krankheiten und Katastrophen – wahrgenommen werde.

Wird über Armut berichtet, so wird oftmals als einziger Grund für das komplexe Armutsproblem die Selbstverschuldung der Betroffenen angeführt. Auch bei der Darstellung von politischen Themen werden oftmals nur die innerafrikanischen Probleme (wie etwa Korruption) angeführt. Das europäische „Teilverschulden“ an den politischen und ökonomischen Missständen in Afrika wird dagegen meist verschwiegen, was zu einer implizierten Rechtfertigung neokolonialer Weltstrukturen führt. Eine Selbstreflexion oder gar eine Selbstkritik, mit der Europa seine eigenen Werte hinterfragen würde, findet in den Massenmedien kaum statt (vgl. Poenicke, 1995, S. 70f). AfrikanerInnen werden zudem meist als passiv und von europäischer Hilfe abhängig dargestellt (vgl. ebd. S. 72ff).

Alles in allem wird meist nur über Negatives vom afrikanischen Kontinent berichtet, weil dies den größten Sensationswert – und damit Nachrichtenwert – zu haben scheint. Durch diese Hervorhebung der negativen Seiten erscheint Afrika als ein Kontinent des Wahnsinns und des Horrors. Das afrikanische Tagesgeschehen, positive Entwicklungen und Erfolge scheinen dagegen kaum einen Nachrichtenwert zu besitzen (vgl. ebd.). Die einzigen Aspekte Afrikas, die in der Berichterstattung keine vernichtende Herabwertung erfahren, scheinen die Bereiche „Natur“ und „Kunst“ (v.a. bildende Kunst und Musik) zu sein (vgl. ebd., S. 70). Die mediale Behandlung des Themas „Natur“ soll nun anhand von Natursendungen und Dokumentationen dargestellt werden.

Natursendungen und Dokumentationen

Nach Keim (2009, S. 16f) tendieren heutige Natursendungen noch immer dazu, Afrika als einen Ort voller wilder Tiere, Parkranger und Umweltschützer, die gegen Wilderer und uneinsichtige Bauern ankämpfen, darzustellen. In Wirklichkeit sehen jedoch die meisten Afrikaner ihr ganzes Leben lang kein wildes Tier, weil sie in Städten oder Gebieten mit hoher Bevölkerungsdichte leben.

Die Zahl der Dokumentationen über afrikanische Menschen nimmt zwar dank der zunehmenden Pluralisierung des Fernsehangebots stetig zu, allerdings fehlt diesen Sendungen noch immer das Verständnis dafür, wie AfrikanerInnen tatsächlich leben. Afrikanische Menschen werden meist im Kontext eines ländlich-ruralen Afrika gezeigt, welches scheinbar keine Verbindung zur „Moderne“ hat. Fakt ist jedoch, dass heute über 40% der

AfrikanerInnen in Städten leben, und dass die meisten in ländlichen Gebieten lebenden AfrikaerInnen auf irgendeine Weise eng mit Städten verknüpft sind (vgl. ebd., S.17). Ob dieser Tatsache erstaunt es, dass Dokumentationen nur selten AfrikanerInnen aus der Mittelklasse, moderne Gebäude oder gepflasterte Bürgersteige zeigen.

Einen Grund für das weitgehende Ignorieren städtischer Lebenskontexte sieht Keim darin, dass es einfach schwieriger sei, Dokumentationen über städtisches Leben zu machen. Ein Großteil der afrikanischen Eliten lebe in Städten und habe wenig Freude damit, dass sich ReporterInnen und FilmemacherInnen in ihre Angelegenheiten mischen. Der jedoch bedeutsamere Grund für eine Präferenz des ländlichen Afrika gegenüber dem städtischen liegt wohl darin, dass das Fernsehen die exotischen Sehnsüchte des Publikums bedienen will. Natur und vermeintlich von der „Moderne“ verschonte (Natur-)Menschen bedienen diese Sehnsüchte besser als Berichte über das Alltagsleben des modernen Afrika (vgl. ebd.). Das Bevorzugen des Außergewöhnlichen und Exotischen scheint nicht nur mehr Zuschauer vor die Fernsehgeräte zu locken, sondern trägt auch wesentlich dazu bei, Afrika als das „gänzlich Andere“ zu konstruieren:

“If Africa were portrayed as being ‘just like us’, it would be quite uninteresting. ‘Man bites dog’ sells more newspaper than ‘Dog bites man.’ The word exotic describes the point; exotic portrays African culture as excitingly different. Usually this is at the expense of African culture, an extraordinary large portion of which is removed from its everyday context in a way that allows us to believe that the wider culture itself is wholly extraordinary.” (Keim, 2009, S. 9)

Spielfilme

Auch Spielfilme tragen nicht unwesentlich dazu bei, stereotype Anschauungen über Afrika zu verbreiten. Sowohl ältere Filme (z.B. „Mogambo“ oder „Tarzan“) als auch Filme jüngeren Datums (z.B. „The Gods must be crazy“, „The Last King of Scotland“, „Blood Diamond“ oder „Lord of War“) handeln von Afrika, wobei es wohl besser wäre zu sagen, „sie spielen sich in Afrika ab“. In diesen Filmen geht es nämlich meistens nicht um Afrika selbst, sondern Afrika fungiert in diesen lediglich als exotische Kulisse (vgl. Keim, 2009, S. 23).

Manche dieser Filme liefern ein akkurateres Bild von Afrika als andere (vor allem wenn an der Produktion AfrikanerInnen beteiligt sind). Manche werfen mit Stereotypen nur so um sich, beispielsweise der Film „Blood Diamond“. Die weißen Darsteller dieses Films, allen voran der Hauptdarsteller Leonardo DiCaprio, werden als gerissen und intelligent dargestellt,

während der einzige Schwarze Hauptdarsteller auf den Zuschauer dumm, unüberlegt, aggressiv und instinktgetrieben wirkt. Afrika wird von DiCaprio in einer Szene als ein Platz charakterisiert, den „Gott vor langer Zeit verlassen habe“ (vgl. ebd., S. 23ff).

2.3.1.2. Printmedien

Alles, was zur medialen Fernsehberichterstattung über Afrika im vorherigen Abschnitt gesagt wurde, lässt sich eins zu eins auf die Berichterstattung in den Printmedien wie Zeitungen und Naturmagazine umlegen. Wie auch im Fernsehen kommt Afrika in den Printmedien – mit Ausnahme von einigen Qualitätszeitungen – selten und unregelmäßig vor. Die Inhalte drehen sich ebenfalls um „Katastrophen“, „Sensationen“ und auch um „Natur“.

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse zweier Studien referiert werden, die sich mit dem Afrikabild in Printmedien beschäftigen. Dazu wurden absichtlich zwei Studien ausgewählt, die in ihrem zeitlichen Entstehen deutlich auseinander liegen. Die eine Studie stammt von Jean-François Bürki (1977), der sich mit dem Afrikabild in drei großen europäischen Tageszeitungen auseinandersetzt. Die andere Studie wurde 2009 von Michaela Konrath durchgeführt und thematisiert das Afrikabild in der Kronenzeitung, Österreichs auflagenstärkster Tageszeitung. Aus der Zusammenschau beider Arbeiten wird sich ablesen lassen, dass sich an den kolportierten Afrikabildern in über 30 Jahren leider wenig geändert zu haben scheint.

Studie 1: „Das Schwarzafrikabild in drei großen Europäischen Tageszeitungen“⁶

Jean-François Bürki untersuchte in den späten 1970er Jahren das Afrikabild, das von drei großen und renommierten europäischen Tageszeitungen (Neue Züricher Zeitung, Die Welt

⁶ Zum Begriff „Schwarzafrika“ muss festgehalten werden, dass dieser äußerst problematisch ist, da er auf rassistischen Anschauungen beruht (siehe dazu Kapitel 6.2.2.). Trotz der Problematik, die mit dem Begriff „Schwarzafrika“ verbunden sind, wird in diesem Abschnitt der Begriff „Schwarzafrika“ und aus diesem abgeleitete Begriffe wie „SchwarzafrikanerInnen“ oder „schwarzafrikanisch“ beibehalten.. Für diese Entscheidung war der Umstand ausschlaggebend, dass der Begriff zum einen vom Autor Jean-François Bürki selbst verwendet wurde, und dass dieser zum anderen den in den späten 1970er Jahren vorherrschenden unreflektierten Umgang mit kolonialistisch-rassistisch geprägten Begriffen widerspiegelt. Um den Problemgehalt des Begriffs dennoch festzuhalten, wird dieser durch die konsequente Verwendung von Anführungszeichen markiert.

und Le Monde) verbreitet wurde. Seine Ergebnisse fasste er u.a. in die Kategorien „Vorurteile gegenüber schwarzafrikanischen Menschen“ und „Vorurteile gegenüber der schwarzafrikanischen Gesellschaft“, die wiederum in die Unterkategorien „Gesellschaft“ und „Politik“ geteilt ist, zusammen. Seine Ergebnisse bezüglich dieser Kategorien sollen nun ausführlich wiedergegeben werden. Die Studienergebnisse werden deshalb so ausführlich wiedergegeben, weil sie bestens dazu geeignet sind, die damals vorherrschenden und noch immer bestehenden Afrikabilder zu illustrieren.

Schon in den späten 1970er Jahren stand für Bürki fest, dass Afrika und seine BewohnerInnen anhand eines eurozentrischen Maßstabes bewertet werden. Nach Bürki (1977, S. 103) ist dieser Maßstab zum einen die „europäische Technologie“ und zum anderen die „aufgeklärte Vernunft“. Genau diesen Maßstab legen die drei von Bürki untersuchten Tageszeitungen an Afrika und an seine BewohnerInnen an. Alle drei Tageszeitungen scheinen davon auszugehen, dass der europäische Verstand quasi einen „Kopfstand“ machen müsse, um das „schwarzafrikanische“ Denken zu verstehen, da dieses ja unserer Ratio widerspräche. Es sei ja eigentlich kein Denken sondern vielmehr etwas Irrationales und Mystisches. Alle drei Zeitungen scheinen sich darin einig zu sein, dass „Schwarzafrika“ nicht von der Ratio sondern von der „Magie“ beherrscht werde. Außerdem würden „SchwarzafrikanerInnen“ nicht denken, sondern sie „grinsen“, „lachen“ oder „fürchten“ sich vor okkulten Kräften. „SchwarzafrikanerInnen“ wären eben Kinder und dementsprechend könnten sie nur emotional reagieren und seien noch nicht, oder überhaupt nicht, in der Lage sind, rational zu denken (vgl. ebd.).

Eng verknüpft mit dem europäischen Selbstbild einer technisch und zivilisatorisch hochentwickelten Gesellschaft sieht Bürki (1997, S. 104) den Glauben an die Bildung und das daraus resultierende Wissen. „Schwarzafrika“ liegt in den Augen des Okzidents in Bezug auf den Entwicklungsstand weit hinter diesem zurück. Der Bildungsstand „Schwarzafrikas“ wird dementsprechend nur an sehr elementaren Maßen wie Alphabetisierung und einfachem Know-how gemessen. Afrika müsse quasi von Null an beginnen, weshalb für „Schwarzafrika“ nicht unsere heutige Bildung als Maßstab genommen werden kann, sondern deren elementarstes und frühestes Stadium. Entsprechend diesem Bild werden „SchwarzafrikanerInnen“ als rückständig und sogar als dumm angesehen (vgl. ebd.).

Nach Bürki definiert die westliche Welt ihre Gesellschaft als eine Leistungsgesellschaft, die ihre hohe Entwicklung leistungsfördernden Tugenden wie Fleiß, Genauigkeit und Zuverlässigkeit verdankt. „Schwarzafrika“, das als rückständig eingestuft wird, werden

folglich von den drei untersuchten Tageszeitungen die gegenteiligen Attribute zugeschrieben: Die Menschen in „Schwarzafrika“ werden oft als arbeitsscheu und leistungsunfähig dargestellt (vgl. ebd.).

Ähnlich wie die „SchwarzafrikanerInnen“ in ihrem Denken und Handeln gegenüber den EuropäerInnen als unterlegen dargestellt werden, so wird auch die „schwarzafrikanische“ Gesellschaft im Vergleich zur Europäischen als defizitär angesehen: In der unilinearen evolutionistischen Sichtweise wird die westliche Zivilisation als die Spitze der menschlichen Entwicklung angesehen. Anderen Gesellschaften wird dementsprechend ein niedriger Entwicklungsstand nachgesagt, was besonders bei der Darstellung „Schwarzafrikas“ in den untersuchten Tageszeitungen der Fall sei. Der gesellschaftliche Zustand „Schwarzafrikas“ wird oftmals als archaisch oder anachronistisch bezeichnet (vgl. Bürki, 1977, S. 107). Dementsprechend werden auch gerne Parallelen zwischen dem heutigen „Schwarzafrika“ und früheren Phasen der Menschheit gezogen: So werden z.B. die Auffassungen vertreten, Schwarzafrika befinde sich noch in einem „steinzeitlichen Urzustand“ oder stecke noch in den „feudalen Strukturen des Mittelalters“. Auch in der Bezeichnung afrikanischer Gesellschaften als „Naturvölker“ findet sich dieser Gedanke wieder.

„Schwarzafrikanische“ Sozialstrukturen werden grundsätzlich als hierarchisch und autoritär angesehen, was im Westen angesichts des demokratischen Idealbildes eindeutig negativ bewertet wird. In „Schwarzafrika“ herrschen keine demokratischen Strukturen sondern nur feudale Strukturen vor (Häuptlinge, die von ihren Untertanen Tribute verlangen bzw. überhaupt gar noch Sklaven halten). Somit sei der „schwarzafrikanische“ Zustand jener einer vorrevolutionären und vorliberalen Epoche (vgl. ebd.).

In den drei analysierten Tageszeitungen wird die „schwarzafrikanische“ Gesellschaft oftmals über ihren „Tribalismus“ charakterisiert, der dem scheinbaren Idealbild des (National-)Staats gegenübergestellt wird:

„Tribalismus bedeutet für die drei Zeitungen nicht allein Zersplitterung und Ineffizienz sondern auch Hass und oft Krieg. [...] Tribalismus bedeutet Gruppenegoismus und notwendigerweise feindliche Gruppenbeziehungen, dem die Nation als Einheit, als positiver Gegenpol, entgegengestellt wird. Diese Gegenüberstellung von Staat als einem positiven Phänomen, das die Gegensätze und die Zersplitterung überwindet [sic] und Stamm als negativem Gebilde, das Gegensätze und Zersplitterung produziert, ist der deutliche Ausdruck eines quantitativen und okzidentalischen Denkens, das für Variabilität und Pluralität keinen Sinn hat.“ (Bürki, 1977, S. 110)

Bezüglich der in „Schwarzafrica“ vertretenen Religionen stellen die drei europäischen Tageszeitungen eine eindeutige Rangfolge auf: An erster Stelle kommt natürlich das Christentum und dann der Islam. Weit abgeschlagen folgt der Animismus. Das Christentum und in geringerem Maße auch der Islam werden als zivilisatorische Kräfte dargestellt, die jeder Naturreligion in Bezug auf Moralität und Rationalität überlegen seien. Das Christentum überrage den Islam, weil letzterer Fatalismus, Konservatismus und Unterwürfigkeit beinhalte, ganz im Gegenteil zum Christentum, dem eine fortschrittliche Dynamik innewohne (vgl. ebd., S. 111).

Die politischen Verhältnisse in „Schwarzafrica“ werden als stark personalisierte und hierarchische Angelegenheiten angesehen, die nur das Privileg einer kleinen Elite darstellen. In der Politik wird von den drei Tageszeitungen eine Möglichkeit zur Überwindung der Rückständigkeit „Schwarzafrikas“ gesehen. Internationale Hilfe und Investitionen der Industriestaaten kommt im Kontext der politischen Berichterstattung aus „Schwarzafrica“ eine bedeutende Rolle zu (vgl. ebd., S. 112).

„Mit diesem elitären Verständnis von Politik, das in bezug auf Schwarzafrika besonders stark ausgeprägt ist, reproduziert man unsere okzidentalen Macht- und Eliteverhältnisse, die jedoch nie als solche ausgegeben werden sondern mit Begriffen wie Wahlen, Demokratie und Legitimation verschleiert werden.“ (Bürki, 1977, S. 112)

Der europäische Rechtsstaat wird der afrikanischen Diktatur, die man als durchgängiges, wenn auch unterschiedlich stark ausgeprägtes politisches Muster in „Schwarzafrica“ vorzufinden glaubt, entgegengestellt. Weil man die Auffassung vertritt, dass die „SchwarzafrikanerInnen“ noch nicht für Selbstbestimmung und –verantwortung gerüstet seien, wird die Diktatur zwar an sich beklagt und kritisiert – besonders wenn sie zu allzu unverschämter Willkür führt – aber letztlich als notwendiges Übel akzeptiert (vgl. ebd.). Die politischen Verhältnisse in Afrika werden an okzidentalen verfassungsrechtlichen Begriffen wie Parlament, Parteien, Redefreiheit, Pressefreiheit etc. gemessen. Die oftmals in „Schwarzafrica“ beschriebene Diktatur erhält den Beigeschmack der eigenen glücklich überwundenen Vergangenheit oder wird mit den „Feinden des Westens“ (den kommunistischen Regimes) in Zusammenhang gebracht.

Der inneren Ruhe und Ordnung messen die drei Tageszeitungen eine besonders wichtige entwicklungspolitische Bedeutung bei, da diese als Voraussetzung für die Gewährung ausländischer Hilfe und privatwirtschaftlicher Neuinvestitionen aus den kapitalistischen Industriestaaten angesehen wird.

„Für die ständigen Unruhen, die einer negativ selektiven Wahrnehmung viel eher auffallen als friedliche Zustände, werden vor allem der Tribalismus, das Fehlen eines Nationalgefüges, aber auch der Ehrgeiz von Einzelpersonen und nicht zuletzt die Erfolglosigkeit und die Unfähigkeit der einzelnen Regimes und ihrer Politiker, verantwortlich gemacht. [...] Schwarzafrika muss seinem Entwicklungsstand entsprechend zuerst eine autokratische Phase durchmachen, die ihm das Nationalgefühl einimpft, da sonst notwendigerweise Anarchie, Chaos und wirtschaftlicher Niedergang die Oberhand gewinnen.“ (Bürki, 1977, S. 113f)

In vielen Textstellen werden „schwarzafrikanische“ Politiker und Beamte als eine von der Masse abgehobene, völlig korrupte und nur den Eigennutz und das persönliche Prestige verfolgende Elite dargestellt. Damit wird ein Gegensatz zu unseren westlichen Verhältnissen hergestellt, in denen sich die Politiker für das Wohl des ganzen Volkes und der Nation einsetzen würden. Dem politischen Egoismus in „Schwarzafrika“ wird unser scheinbarer politischer Altruismus entgegengesetzt (vgl. ebd., S. 115ff).

Beim Thema „Außenpolitik“ geht Jean-François Bürki auf den Bezug Afrikas zu dem damals virulenten West-Ost-Konflikt ein. Oftmals wird in den untersuchten Tageszeitungen berichtet, wie sich afrikanische Länder an Länder des Ostens (allen voran China) annähern. Dabei geht es dann oftmals weniger um „Schwarzafrika“ selbst als um die eigene westliche Position gegenüber dem Feindbild „Kommunismus“: Hilfe für Afrika aus kommunistischen Ländern wird immer als mit Tücken verbunden dargestellt. Die eigene westliche Hilfe für Afrika dagegen wird als problemlos dargestellt, und die Schuld für ihr Versagen den AfrikanerInnen selbst gegeben. Technologie aus östlichen Ländern sei den afrikanischen Verhältnissen nicht angepasst, während es über die westliche Technologie heißt, dass die Afrikaner zu ungebildet seien, um sie zu beherrschen. Außerdem werden den kommunistischen Ländern immer subversive und geostrategische Ansichten unterstellt, während westliche Hilfe als uneigennützig dargestellt wird (vgl. ebd., S. 117ff).

Die drei Tageszeitungen kritisieren nationalistische Tendenzen in „Schwarzafrika“, die als Abgrenzung unzeitgemäß seien. Die Probleme, die sich heute für alle stellen, sind so komplex, dass sie nur noch durch Zusammenarbeit bewältigt werden könnten. Zudem seien die „schwarzafrikanischen“ Länder, angesichts ihres Entwicklungsstandes, überhaupt nicht fähig, ihre Probleme aus eigener Kraft zu lösen. Bürki (1997, S.120) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die drei Tageszeitungen nicht gewillt seien einzusehen, dass Entwicklungsländer womöglich gerade wegen einer Assoziation mit ungleich mächtigeren

Ländern und der Integration in ein ungleichgewichtiges internationales System vor fast unlösbaren Problemen stehen.

Schließlich scheinen die drei Tageszeitungen davon auszugehen, dass zwischen den „schwarzafrikanischen“ Staaten große Spannungen herrschen, während wir angeblich in Frieden mit unseren Nachbarn leben und Toleranz walten lassen. Besonders dem Konflikt zwischen „Weißafrika“ und „Schwarzafrika“ wird eine große Bedeutung beigemessen. Auffällig ist für Bürki auch die Gleichstellung von Weißem und Schwarzem Rassismus, wobei Machtverhältnisse und historische Dimension ausgeblendet werden. Bürki ortet darin eine entlastende Projektion des eigenen Rassismus auf andere Gesellschaften (vgl. ebd., S.120f).

Studie 2: Das Afrikabild in der Kronen Zeitung

In ihrer Diplomarbeit hat Michaela Konrath (2009) das von der auflagenstärksten Tageszeitung Österreichs, der Kronen Zeitung, vermittelte Afrikabild untersucht. In aufwendiger Recherchearbeit hat die Autorin sämtliche Nachrichtenmeldungen, die sich mit Afrika und AfrikanerInnen befassen und im zweiten Halbjahr 2007 erschienen sind, durchgesehen und den so entstandenen Materialkorpus von 312 Artikeln einer Diskursanalyse zugeführt. Die Zuschreibungen, die Afrika und AfrikanerInnen im konstruierten Wirklichkeitsbild der Kronen Zeitung erfahren, fasst Konrath folgendermaßen zusammen:

„AfrikanerInnen erscheinen gemeinhin als kriminell, gewalttätig, unkontrolliert, laut, triebhaft, schamlos und aggressiv, aber auch als hilflos. Ihre Hautfarbe spielt durchaus eine Rolle in der Berichterstattung. Afrika als Kontinent hinterlässt den Eindruck, gefährlich, barbarisch, korrupt, unterentwickelt, von der Natur beherrscht, arm, bemitleidenswert, reich an Rohstoffen, kriegerisch und rückständig zu sein.

[...]

Sowohl die Struktur- als auch die Feinanalyse der Diskursfragmente haben gezeigt, dass die Wirklichkeit, welche die Tageszeitung in ihrer Nachrichtenberichterstattung von Afrika und AfrikanerInnen entwirft, eine überwiegend negative ist. Das Medium, das sich einer großen LeserInnenschaft erfreut, verbreitet im betreffenden Diskursstrang Wissen, das geprägt ist durch Zuschreibungen von Zugehörigkeiten und Eigenschaften auf Basis sozialer und physischer Merkmale, die Menschen und einen ganzen Kontinent stigmatisieren und klischeehaft darstellen. Die ‚Kronen-Zeitung‘, die sich als Sprachrohr der österreichischen Mehrheitsgesellschaft positioniert, und deren vermittelter Wirklichkeitsentwurf somit einen großen Teil der Bevölkerung erreicht, betreibt eine

Differenzierung, welche die Gesellschaft in zwei Gruppen einteilt, nämlich in ‚die Eigenen‘ und ‚die Anderen‘. ‚Die Anderen‘ sind dabei AfrikanerInnen, denen als Herkunftsland Afrika zugeschrieben wird, das den fremden, unbekannten Kontinent verkörpert. Dieses ‚Andere‘ ist etwas Bedrohliches und Gefährliches, vor dem ‚die Eigenen‘ geschützt und gewarnt werden müssen.“ (Konrath, 2009, S. 153f)

Aus der Zusammenschau dieser beiden Studien zu Afrikabildern in Printmedien lässt sich schließen, dass sich an der Darstellung Afrikas in den Printmedien wenig geändert zu haben scheint. Natürlich muss man diese Aussage mit Vorsicht genießen, da es sich ja immerhin nur um zwei singuläre Studien handelt. Zudem unterscheiden sich die Zeit, in der die Studien durchgeführt wurden, der verwendete Materialkorpus sowie die eingesetzten Methoden der Analyse doch recht deutlich. Nichtsdestotrotz hinterlässt der Vergleich beider Studien den Eindruck einer gewissen Kontinuität bestimmter Afrikabilder in den Printmedien. Wahrscheinlich sind die in den Medien vermittelten Stereotype und eurozentrischen Bewertungsmuster in den letzten Jahrzehnten zwar subtiler geworden, aber letztlich bestehen sie doch weiter fort – eine Ansicht, die auch Anke Poenicke (1995, S. 79) vertritt.

Dennoch besteht die nicht unbegründete Hoffnung, dass sich die mediale Repräsentation von Afrika und seinen BewohnerInnen doch zum Besseren wandeln kann. Denn immerhin kam es – wie oben schon erwähnt – im Laufe der letzten Jahre zu einer stärkeren Pluralisierung des Medienangebots, was den Spielraum für akkuratere und auch korrigierende Darstellungen von Afrika erhöht. Nicht zuletzt gründet sich die Hoffnung auch in der erfreulichen Tatsache, dass immer mehr AfrikanerInnen selbst im Journalismus tätig sind und die Repräsentation Afrikas und seiner BewohnerInnen somit in die eigene Hand nehmen können.

2.3.2. Andere Medien

Nachdem im vorherigen Abschnitt die Afrikabilder der Massenmedien behandelt wurden, werden nun ergänzend die Bilder von Afrika und seinen BewohnerInnen in weiteren Medien dargestellt. Im Folgenden werden die Afrikabilder in der Literatur (v.a. in der Kinder- und Jugendliteratur), in Comics und Cartoons sowie in der Werbung betrachtet.

2.3.2.1. Literatur

Wohl kaum ein anderes Werk hat das „westliche“ Afrikabild so sehr geprägt wie Joseph Conrads Roman „The Heart of Darkness“ (1891). In diesem Werk wird eine Reise in den Kongo beschrieben. Der Eintritt in das „tiefste“ Afrika wird dabei zu einer Metapher für den Eintritt ins dunkle Zentrum des menschlichen Unbewussten.

Der nigerianische Literat Chinua Achebe (2002) hat sich intensiv mit Conrads Werk beschäftigt. Im Zuge seiner kritischen Analysen ortet er in der westlichen Psychologie ein Verlangen und ein Bedürfnis, „Afrika als Folie für Europa auszugeben, als Ort der Negationen, zugleich entlegen und doch irgendwie vertraut, vor der Europas eigener Stand spiritueller Gnade sich abhebt“ (ebd., S. 9). Dieses Verlangen sieht er auf das Deutlichste in Joseph Conrads Roman zum Ausdruck gebracht. Achebe spricht dem Roman trotz seiner ästhetischen Vorzüge das Prädikat ab, ein großes literarisches Kunstwerk zu sein, weil es auf rassistischen Prämissen aufbaue. Das Buch entmensliche und depersonalisere AfrikanerInnen, und die rassistischen und evolutionistischen Ansichten des Autors kämen im Roman unverhohlen zum Ausdruck. Letztlich habe das Buch wesentlich dazu beigetragen, das Bild von Afrika als Sinnbild des Primitiven zu verfestigen (vgl. auch Keim, 2009, S. 49f).

Beispiele wie dieses ließen sich in der Weltliteratur wohl noch zuhauf finden. Doch nun soll sich der Blick den in der Kinder- und Jugendliteratur entworfenen Bildern von Afrika und seinen BewohnerInnen zuwenden. Die Kinder- und Jugendliteratur ist nämlich in Hinblick auf diese Arbeit von größerem Interesse als „Erwachsenenliteratur“: Schließlich sind ja die Rezipienten von Schulbüchern in erster Linie Kinder und Jugendliche und diese werden – wenn sie außerhalb der Schule etwas lesen – wohl eher zu Kinder- und Jugendbüchern greifen als zu einem Klassiker der Weltliteratur. Damit besteht die Möglichkeit, dass ihr Afrikabild von eben diesen Kinder- und Jugendbüchern mitgeprägt wird. Und da Kinder und auch Jugendliche in ihrer Weltsicht noch nicht vollends gefestigt sind, können diese Bücher wesentlich zur Entstehung bestimmter Bilder von Afrika und seinen BewohnerInnen in den Köpfen der Kinder und Jugendlichen beitragen. Somit besteht die Gefahr, dass stereotypisierende Ansichten durch „schlechte“ Kinder- und Jugendliteratur gefördert werden. Aber ebenso besteht die Chance, dass „gute“ Kinder- und Jugendbücher dazu beitragen, dass eine angemessene Repräsentation von und eine offene Haltung zu Afrika in den neuen Generationen heranwächst. Wie es um das Afrikabild in der Kinder- und Jugendliteratur steht, soll nun im Folgenden behandelt werden.

Für Anke Poenicke (1995, S. 55) weist die deutschsprachige und französische Kinder- und Jugendliteratur zwei Grundmuster der Darstellung von AfrikanerInnen auf – sofern diese in Büchern, die sich in Afrika abspielend, überhaupt vorkommen: Zum einen gibt es den „guten“ Afrikaner, der sich dadurch auszeichnet, dass er den Weißen angepasst, gehorsam und dabei kindlich ist. Zum anderen gibt es den „aufmüpfigen“ Afrikaner, der sich böse und brutal verhält. Je nach historischem Kontext wurde in der Kinder- und Jugendliteratur auf das eine oder andere Bild stärker zurückgegriffen: Beispielsweise in jener Zeit, als es kriegerische Auseinandersetzungen zwischen Deutschen und Afrikanern gab (die Herero-Aufstände in Südwestafrika zwischen 1904 und 1906), wurde das Bild des bösen Afrikaners häufig benutzt und ausgebaut.

Nach Anke Poenicke kommen aber, unabhängig davon, welches der beiden Darstellungsmuster gerade dominierte, einige Darstellungselemente immer wieder vor (vgl. ebd., S. 55ff):

- Die meisten Kinder- und JugendbuchautorInnen scheinen mehr oder minder bewusst von einer geistigen und „zivilisatorischen“ Unterlegenheit der AfrikanerInnen gegenüber den EuropäerInnen auszugehen.
- Auch der Kannibalismus-Vorwurf gehörte zu den Konstanten der Afrikadarstellung in Kinder- und Jugendbüchern. Generell scheint es so, dass es umso wahrscheinlicher war, dass die Darstellung eines fremden „Volkes“ vom Kannibalismus-Vorwurf betroffen war, je weniger über dieses bekannt war und je weniger es mit den EuropäerInnen in Kontakt stand. Fohrbeck und Wiesand (1981) folgend kann von einer Entlastungsfunktion gesprochen werden, die mit der Erfindung vom kannibalistischen Schwarzen, der Weiße „frisst“, verbunden ist. Der Kannibalismus-Vorwurf kann nämlich als eine Art der Entlastung der Weißen hinsichtlich der von ihnen verübten Grausamkeiten verstanden werden (ebd., S. 43). Das Bild vom afrikanischen Kannibalen kann also als eine der Selbstentlastung dienende Projizierung der eigenen kolonialen Brutalität auf die Opfer entlarvt werden. Außerdem sieht Poenicke (1995, S. 56) darin eine Übertragung des Empfindens von Bedrohung, das EuropäerInnen beim Betreten der gewaltigen Regenwaldgebiete überkam, auf die dort lebenden Menschen. Bei der Entstehung der Kannibalismus-Vorstellung kommt auch sicher dazu, dass EuropäerInnen Knochen von Menschenaffen an Feuerstellen fanden und nun erst recht ihrer Phantasie freien Lauf ließen.
- In Kinder- und Jugendbüchern treten AfrikanerInnen fast immer als „Randpersonen“ in untergeordneten Stellungen auf. Die Hauptpersonen bzw. „Helden“ sind durchwegs

Weißer, mit denen sich die jungen LeserInnen identifizieren können. Die Werte der Weißen sind geltend (vgl. ebd.).

- In der Kinder- und Jugendliteratur zu Afrika treten oft Weiße EntwicklungshelferInnen auf, die quasi „in die Fußstapfen“ der ehemaligen Kolonialherren in der Kolonialliteratur treten. Im Vergleich zu diesen Weißen ExpertInnen erscheinen AfrikanerInnen und ihre „Traditionen“ wieder als rückständig und unterlegen. Nun gilt es aber nicht mehr, die AfrikanerInnen zu kolonisieren, sondern auf eine höhere „Entwicklungsstufe“ zu holen (vgl. ebd.).
- AfrikanerInnen werden als simpel dargestellt, häufig lächerlich gemacht und in Bildern und Texten Tieren ähnlich dargestellt. Benzing (1978) stellte fest, dass AfrikanerInnen und Tieren in deutschsprachigen Kinderbüchern zwischen 1963-72 zumeist ähnliche Namen gegeben werden, wodurch der Eindruck einer Gattungs- und damit Empfindungsverwandtschaft beider entstehe. Zudem weisen die für AfrikanerInnen gewählten Eigennamen eine geringe Klangbreite auf, wodurch der Eindruck entstehe, dass die afrikanischen Sprachen unterentwickelt seien. Während in den Kinderbüchern die Verniedlichung der AfrikanerInnen durch die Angleichung an (gute) Tiere charakteristisch sei, dominiert in anderen Jugendbüchern häufig das Bild des bedrohlichen und gefährlichen Afrikaners. Junge LeserInnen könnten sich hier eher mit den von den Afrikanern gejagten Tieren als mit den afrikanischen Menschen identifizieren.

Yulisa A. Maddy und Dannarae MacCann analysieren in ihrem Buch „Neo-Imperialism in Children’s Literature about Africa. A Study of Contemporary Fiction“ dreizehn Romane und eine Kurzgeschichte, die im Zeitraum zwischen 1994 und 2008 erschienen sind und sich allesamt auf dem afrikanischen Kontinent abspielen, hinsichtlich der Beständigkeit imperialistischer Haltungen. Für die Autorinnen sind Kinderbücher ein Instrument, um imperialistisches Gedankengut fortzuschreiben:

„Children’s literature is a useful instrument for imperialists as they preserve their faith in their imperial agendas. Stories for the young appear innocent, unconnected with the violence of political and cultural domination. However, these stories are largely improvisations on the Western notion that there exists a ‘white man’s burden’, a concept reinforced when fictional African characters are depicted in children’s books as incapable of self-determination. White children absorb this myth easily from educational professionals and see no reason to doubt their own alleged superiority. By keeping white

supremacy myth alive in children's books, the inequalities experienced in real life by children of color are supported." (Maddy and MacCann, 2009, S. 1)

In ihren Analysen kommen Maddy und MacCann (2009, S. 2ff) zu dem Schluss, dass in allen analysierten Kinderbüchern in erstaunlich ähnlicher Weise folgende Kennzeichen imperialistischer Literatur vorhanden sind:

- Die analysierten Bücher berücksichtigen keine kulturellen und historischen Prozesse auf Seiten der Kolonialisierten.
- Sie ermutigen nicht zu einer Interaktion zwischen den „Rassen“. Vielmehr betonen KinderbuchautorInnen physiologische und kulturelle Unterschiede zwischen Weißen und Schwarzen, was in den Kindern den Eindruck erweckt, es gäbe eine unüberbrückbare Distanz zwischen beiden Menschengruppen.
- Die untersuchte Kinderliteratur scheint vom selbstverständlichen Recht des Kolonialisten auszugehen, das Land und andere Ressourcen in Besitz zu nehmen. Ebenso wenig erhebt sie dagegen Einspruch, dass eine Bevölkerung zum Nutzen einer anderen verdrängt wird.
- Die Bücher helfen dem Weißen, sich ein positives Bild von sich selbst zu machen, indem sie die Wohltaten der Weißen (z.B. die Bekehrung der „Heiden“ oder die Zivilisierung der „Wilden“) hervorheben. Dadurch, dass man den Kolonialismus als zivilisatorisches Projekt darstellt, werden Kinder dazu angeregt, Kolonialismus als gerecht zu empfinden.
- Wenn AfrikanerInnen in den Büchern vorkommen, werden sie im Vergleich zu den Weißen Charakteren meist in einem unvorteilhaften Licht präsentiert. Stereotypen Darstellungsweisen folgend werden AfrikanerInnen als kindisch, abergläubisch und ohne Moral dargestellt.

Den Autorinnen ist ihre Frustration anzumerken, wenn sie feststellen, dass es bis dato zu keinen nennenswerten Verbesserungen in Kinderbüchern bezüglich ihrer imperialistischen Inhalte gekommen sei, obwohl sie in frühere Arbeiten schon vehement auf die Problematik hingewiesen haben. So kommen sie auch im Jahr 2009 zu dem Schluss, dass gegenwärtige Kinderliteratur über Afrika keineswegs die Chance nützt, einen interkulturellen Dialog zu fördern, sondern dass sie nach wie vor den Mythos von der Überlegenheit der „Weißen Rasse“ unterstützten (vgl. ebd., S. 3).

Ein derartig vernichtendes Urteil trifft aber mit Sicherheit nicht auf sämtliche Werke der Kinder- und Jugendliteratur zu, die sich mit Afrika beschäftigen. So ist Anke Poenicke (1995, S. 59) etwa der Meinung, dass sich die Afrikadarstellung in dieser Buchgruppe etwas

verbessert habe. Inzwischen dürften AfrikanerInnen etwas häufiger als HauptdarstellerInnen vorkommen. Zudem dürften AfrikanerInnen mittlerweile auch etwas vielschichtiger dargestellt werden und somit den LeserInnen besser Identifikationsmöglichkeit bieten. Beispiele für Kinder- und Jugendliteratur, bei denen die Tendenz „Von der Stereotypisierung zur Wahrnehmung der ‚Anderen‘“ geht, sind im gleichnamigen Buch von Kodjo Attikpoe (2003) zu finden.

2.3.2.2. Comics und Cartoons

Ein weiteres Medium, das vor allem ob seiner prägnanten Darstellungsweise allzu leicht stereotype Vorstellungen von Afrika und seinen BewohnerInnen verbreitet, stellen Comics und Cartoons dar.

Nach Anke Poenicke (1995, S.66) gab es in Comics vor dem 2. Weltkrieg vor allem zwei prototypische afrikanische Figuren, den Diener und den König. Verhalten und Aussehen von AfrikanerInnen werden stereotyp und diskriminierend dargestellt. Ihre Sitten und Bräuche werden dermaßen lächerlich gemacht, dass AfrikanerInnen als gänzlich kulturlos erscheinen (vgl. Poenicke, 1995, S. 66).

Nach dem 2. Weltkrieg hat sich am Afrikabild in Comics kaum etwas verändert. Afrika bleibt in erster Linie ein Kontinent von Tieren, wo Menschen nur eine untergeordnete Rolle spielen. Mit Figuren wie Tarzan habe sich der Mythos des sogar in der Wildnis überlegenen Weißen entwickelt. Grundsätzlich ist Europa das Modell, dem sich die Schwarzen gehorsam unterwerfen, und das sie zu imitieren versuchen. Die Schwarzen sind den Weißen untergeordnet und ihnen unterlegen. Die Weißen sind klüger, besser ausgebildet, tapferer und friedliebender. Schwarze werden vornehmlich als naiv und kindlich dargestellt (vgl. ebd., S. 66f).

Seit der Dekolonisationsphase setzten sich vor allem solche Comics durch, die Afrika als die Heimstätte von Brutalität und Grausamkeit zeigen. Daneben verbreiteten sich in den Comics die europäischen Phantasmen über die sexuelle Leistungsfähigkeit der Schwarzen (vgl. ebd., S. 67).

Auch in Fernseh-Cartoons wird oftmals ein stark stereotypisierendes bis exotisch-verklärtes Bild von Afrika gezeichnet. Bezüglich älterer Cartoons wie Mickey Mouse oder Popeye aus den 1940er und 50er Jahren meint Keim (2009, S. 16), dass diese aus dem vollen Repertoire an Stereotypen über Afrika schöpfen: Afrika erscheint in diesen älteren Cartoons als

Schauplatz voller gefährlicher Wildtiere und verlorener Schätze, die von bösen Hexenmeistern und hungrigen Kannibalen bewacht werden.

2.3.2.3. Werbung

Die Werbung stellt laut Arndt und Hornscheidt (2004, S. 51) ein wichtiges Medium zur Reproduktion und Übermittlung gesellschaftlicher Normvorstellungen dar. So wundert es auch nicht, dass auch über die Werbung oftmals stereotype Ansichten über Afrika und seine BewohnerInnen vermittelt werden.

Wenn Schwarze in der deutschen Werbung auftauchen, so handelt es sich in einigen seltenen Fällen darum, den Rassismus anzugreifen und Toleranz einzuklagen. Mehrheitlich werden aber assoziative Verknüpfungen zu „sportlich“ oder „musikalisch“ bzw. ein exotisches oder erotisches Lebensgefühl aufgerufen (vgl. ebd.). Gerade die Verknüpfung von bestimmten Produkten mit einem exotischen Lebensgefühl ist oftmals in der Werbung anzutreffen. Es ist kein Geheimnis, dass sich die Werbung im Allgemeinen wie die Tourismusindustrie im Speziellen gerne den „Reiz“ des Exotischen zunutze machen. Im Zuge dieser „Vereinnahmung“ des Fremden für die eigenen Zwecke findet eine Kommerzialisierung fremder Lebensweisen bzw. einzelner Elemente dieser statt (vgl. Markom und Weinhäupl, 2007, S. 130f; siehe auch Kapitel 1.4.).

In der Tourismuswerbung wird Afrika meist als exotisches Paradies mit unberührten Landschaften und einer atemberaubenden Fauna und Flora verkauft. Afrikanische Menschen sind in den Hochglanzprospekten der Reiseveranstalter maximal ein folkloristisches Beiwerk:

„Zu den Afrikaklischees der Europäer gehört selbstredend auch das Afrika der Postkarten, Bildbände und Reiseprospekte: Grandiose Landschaften, wilde Tiere, rot glühende Sonnenkugeln, die in Steppenlandschaften versinken. Und in Pose davor: Einheimische in farbenprächtigen traditionellen Bekleidungen – nach dem Motto ‚arm aber glücklich‘. [...]. Das ist das Afrika der Hochglanzprospekte von TUI und Neckermann. Der Mensch existiert hier allenfalls als Ausstattungsobjekt und als Kulisse.“ (Gronemeyer und Rompel, 2008, S. 12)

2.3.3. Weitere Quellen unseres Afrikabildes

Neben den Massenmedien und anderen Medien wird das Afrikabild in „westlichen“ Gesellschaften auch von vielen Aspekten unserer Alltagskultur geprägt: In vielen Wohnzimmern hierzulande finden sich kleine „Mohrenfiguren“, die – dekorativ in Vitrinen platziert – nur so von physiognomischen und traditionellen Klischees strotzen. Einige Beispiele solcher Figuren sind im Anhang der Doktorarbeit von Astrid Esterlus (2002) zu finden. Ebenso sind diverse Nachbildungen vermeintlich authentischer afrikanischer Kunst anzutreffen, welche – ob mangelndem Verständnis des Betrachters – oft als „primitive“ Kunst angesehen werden und die Hersteller dieser Werke ebenfalls als „primitiv“ erscheinen lassen. In vielen Kinderzimmern finden sich Spielsachen, die auf Klischeevorstellungen von Afrika und seinen BewohnerInnen aufbauen. Der Blick in die Puppenkiste zeigt, welches Idealbild von Menschen und der Gesellschaft die Spielzeughersteller scheinbar den Heranwachsenden vermitteln wollen: Alle sind Weiß, oftmals auch blond und blauäugig. Einen Bedarf an Spielwaren, welche die multikulturelle Realität der Gesellschaft widerspiegeln, scheint es nicht zu geben. Auch so mancher Vergnügungs- und Safari-park schickt seine Besucher durch Anlagen, in denen „wilde“ bewaffnete Krieger, „Kannibalen“ mitsamt ihren Kochtöpfen und natürlich auch gefährliche Tiere auf die Schaulustigen warten.

Schließlich soll auch noch auf die Problematik der „Spendenindustrie für Afrika“ eingegangen werden. Auch wenn hinter den vielen Spendenaufrufen für die „Dritte Welt“ im Regelfall ein offenkundiges Wohlwollen und auch sicherlich (in den meisten Fällen) ein guter Zweck steht, so wird oftmals das Stereotyp des absolut armen und hilflosen Afrikaners vermittelt, der allein durch Spenden am Leben gehalten werden kann. Zudem laufen Spendenaufrufe auch Gefahr, den Eindruck zu vermitteln, dass Afrikas Probleme durch simples Spenden und nicht durch tiefer greifende Maßnahmen zu lösen seien (vgl. Keim, 2009, S. 28f).

Auch der Einsatz von Prominenten für Afrika (wie etwa beim jährlich von Bob Geldof organisierten Live Aid Concert) wird von Keim kritisch betrachtet. Er räumt zwar ein, dass der Einsatz prominenter Musiker, Schauspieler und anderer in der Öffentlichkeit Stehender sicherlich geholfen hat, die Aufmerksamkeit auf viele Probleme des afrikanischen Kontinents zu richten, doch letztlich müssen sich Prominente den Vorwurf gefallen lassen, Publicity auf Kosten Afrikas zu erhaschen. Ein weiteres Problem, das mit dem Engagement von Prominenten für Afrika verbunden ist, sieht Keim in der Adoption afrikanischer Babys und

Kinder durch Prominente. Solche Aktionen, die oft spektakulär medial inszeniert sind, würden das Bild eines Afrika voller Elend und Katastrophen verstärken, eines Afrika, das hoffnungslos und ohne vernünftige Zukunftsperspektiven für einen jungen Menschen sei (vgl. ebd.).

2.4. Afrikabilder in den Köpfen der Menschen

In diesem letzten Abschnitt des Kapitels „Afrikabilder“ sollen nun verschiedene Studien vorgestellt werden, die sich mit den Afrikabildern in den Köpfen der Menschen aus „westlichen“ Gesellschaften beschäftigen. Dabei soll der Frage nachgegangen werden, ob die in den vorherigen Abschnitten beschriebenen Afrikabilder nun auch tatsächlich in der Art und Weise, wie Menschen aus den „westlichen“ Gesellschaften über Afrika denken, vorgefunden werden können. Und da es wohl niemanden überraschen wird, sei vorweggenommen: Die theoretisch beschriebenen Afrikabilder finden sich auch in den Köpfen der Menschen wieder.

In welchen Ausformungen sie sich wiederfinden, soll nun im Folgenden anhand von verschiedenen Studienergebnissen beschrieben werden. Dabei werden zunächst die Ergebnisse von zwei Studien, die sich mit den Afrikabildern von Erwachsenen beschäftigen, behandelt. Anschließend stehen zwei weitere Studien, die sich mit den Afrikabildern von Kindern und Jugendlichen beschäftigen, im Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Beschäftigung mit dem Afrikabild von Kindern und Jugendlichen soll zum nächsten Kapitel überleiten, welches sich mit dem Thema „Afrika und Schulbuch“ beschäftigt und die konkreteren Grundlagen der nachfolgenden Schulbuchanalyse darstellt.

2.4.1. Studien zu Afrikabildern bei Erwachsenen

Studie 1: „Assoziationen von WienerInnen zu AfrikanerInnen“ (Ebermann, 2002)

Nach Erwin Ebermann (2002, S. 50) fühlten sich bis Ende der 80er Jahre die meisten AfrikanerInnen in Wien akzeptiert. Sie waren zahlenmäßig äußerst gering vertreten (in Österreich 0,15% Bevölkerungsanteil, in Wien 0,25 – 0,3%) und nach eigenen Aussagen hatten sie eher das Image des „liebenswürdigen Exoten“. Mit Beginn der 90er Jahre und spätestens mit dem Ausländervolksbegehren der FPÖ 1993 wurden AfrikanerInnen zum

sichtbarsten Symbol unerwünschter Zuwanderung. Das Image des „liebenswürdigen Exoten“ schlug in das Stereotyp des Drogendealers und des Ausnützers des Wohlfahrtsstaates um.

Im Jahr 2000 wurde eine Umfrage unter 702 WienerInnen über deren Einstellungen zu und Erfahrungen mit AfrikanerInnen durchgeführt. Die in der Untersuchung abgefragten Assoziationen zu AfrikanerInnen wurden in mehrere Kategorien eingeteilt, die im Folgenden aufgelistet werden sollen:

- „Extrem negativen Einstellungen“: 6,71 % der gesamten Assoziationen fallen in diese Kategorie, die klar ablehnende Äußerungen (wie „Die mag ich nicht!“) und verächtliche Bezeichnungen für AfrikanerInnen (wie etwa „Neger“ oder „Bimbos“) umfasst.
- „Sehr negative Assoziationen“: In diese Kategorie fallen 18,52% der gesammelten Äußerungen über AfrikanerInnen. In erster Linie wurden hier Aussagen über Kriminalität (vorwiegend Drogendelikte) und über negative Eigenschaften der AfrikanerInnen (wie z.B. faul oder aufdringlich) aufgenommen.
- „Assoziationen als (arme) Zuwanderer“: 6,7% der Äußerungen über AfrikanerInnen fallen in diese Kategorie, in die Aussagen aufgenommen wurden, die AfrikanerInnen mit Armut und/oder Zuwanderung in Verbindung bringen.
- „Assoziationen als Opfer (Menschen mit Problemen)“: 14,99% aller Assoziationen zu AfrikanerInnen fallen in diese Kategorie, die sich wiederum in die Unterkategorien „Probleme“ und „Opfer“ aufteilt. Unter die Kategorie „Probleme“ fallen Aussagen, die auf Probleme und Katastrophen in Afrika Bezug nehmen (wie etwa Hunger, Aids, Krieg). Die Kategorie „Opfer“ beinhaltet alle Assoziationen, die AfrikanerInnen als Opfer darstellen (u.a. Assoziationen wie Diskriminierung, Sklaverei, Kolonialismus, Polizeiübergriffe).
- „Assoziationen mit Natur und dem unveränderlichen Naturmenschen“: Ein gutes Viertel (25,4%) aller getätigten Assoziationen fällt in diese Kategorie, die aus mehreren Unterkategorien besteht. Hier wurden Aussagen aufgenommen, die Afrika im Vergleich zu anderen Weltregionen als rückständig darstellen (u.a. Assoziationen wie „Entwicklungsland“ und „Dritte Welt“). Zudem wurden in diese Kategorie Assoziationen aufgenommen, die von einem Leben im Einklang mit der Natur ausgehen (Naturvölker, naturverbunden) und die auf die afrikanische Natur anspielen (Klima, Fauna und Flora). Weiters beinhaltet die Kategorie Aussagen zu körperlichen Merkmalen (wie Hautfarbe) und zur körperlichen Leistungsfähigkeit (Sport, Athletik). Auch Äußerungen zum Gefühlsleben von AfrikanerInnen (Liebe, Herzlichkeit) wurden aufgenommen. Ferner

umfasst die Kategorie Aussagen, die unter die Rubrik „Traditionelle Kultur“ und „Traditionelle Musik“ fallen (Rituale, Stammeskunst, Voodoo, Masken, Trommelmusik etc.).

- „Neutrale Assoziationen“: 20,65% der gesammelten Assoziationen fallen in diese Kategorie, die ebenfalls aus mehreren Unterkategorien besteht. Hier wurden Aussagen aufgenommen, die sich auf berufliche Tätigkeiten von AfrikanerInnen in Österreich (z.B. Taxifahrer), auf afrikanische Kultur (z.B. gute Küche, Kunst), auf afrikanische Musik (Reggae, Gospel), auf bestimmte Orte und Länder, auf Urlaub in Afrika, auf afrikanische Exportgüter, auf Menschen im Allgemeinen und auf Geschichte und bekannte Persönlichkeiten beziehen.
- „Stark sympathiegetragene Assoziationen“: Diese letzte Kategorie, die 7,06% aller getätigten Assoziationen ausmacht, umfasst Aussagen, die afrikanische Freunde und Bekannte der Befragten nennen, die positiv besetzte Persönlichkeitsmerkmale von AfrikanerInnen anführen (wie etwa freundlich, gemütlich, angenehm), und die offenkundig Sympathie für AfrikanerInnen bekunden.

Aufgrund seiner Studienergebnisse kommt Erwin Ebermann zu folgendem Schluss:

„Das assoziative Bild Afrikas ist somit deutlich von Traditionalität, Naturmensch-Vision und Problemen geprägt. Afrikaner sind für viele Teil der Natur, aus der sie im Gegensatz zu den ‚Zivilisierten‘ noch nicht herausgetreten sind und in der sie nach Meinung vieler auch bleiben sollen. Daß moderne Gestalter und Gestaltung Afrikas in den Assoziationen überhaupt nicht auftreten, ist dramatisch. Es bedeutet keineswegs, daß Personen wie Nelson Mandela, Bischof Desmond Tutu, Koffi Annan oder Institutionen wie die OAU unbekannt sind, zeigt aber, daß sie als untypisch für Afrika und Afrikaner eingeschätzt werden. Hingegen wurden Völker wie die Maasai genannt, deren traditioneller Lebensstil bekannt ist. Im Vordergrund stehen vielmehr die Probleme und vermutete Rückständigkeit Afrikas und seiner Menschen. Die Tradition Afrikas bei Natur und Mensch wird häufig hervorgehoben (von ca. 25%). Die einzigen Hinweise auf nicht problembesetzte aktuelle Entwicklungen Afrikas und der Afrikaner kamen aus dem Bereich der Kultur (Musik wie Reggae sowie zwei Hinweise auf Kunst) und des Sports (Ballsportarten, Athletismus);“ (Ebermann, 2002, S. 54)

Studie 2: „Typisch Afrika“ (Pichlhöfer, 1999)

Harald Pichlhöfer (1999) führte eine Interviewstudie mit 28 Studierenden der Universität Wien durch. Sechs Bilder zu Afrika aus Illustrierten stellten dabei die Grundlage der qualitativen Interviews dar. Die Interviews wurden mit dem Ziel geführt, die Kognitionen der Befragten zu diesen Bildern und darüber hinaus zu Afrika im Allgemeinen zu ermitteln. In den Interviewergebnissen waren nach Ansicht des Autors etliche stereotype Bilder von Afrika und seinen BewohnerInnen anzutreffen. Die Interviews brachten folgende Ergebnisse (vgl. ebd., S.204ff):

- Bisweilen fanden sich rassistische Vorurteile in den Äußerungen wieder – auch wenn das Wort „Rasse“ weitestgehend vermieden wurde. Die schwarze Hautfarbe wurde mit etwas Bedrohlichem verbunden.
- Eine kulturelle Differenz zwischen Europa und Afrika wurde angenommen, wobei letzteres gegenüber dem ersteren als inferior angesehen wurde.
- Öfters tauchten Begriffe wie „Primitivität“, „Unzivilisiertheit“, „Wildheit“, „Naturverbundenheit“, „Tradition“ und „Glaube an Übernatürliches“ auf, was auf ein Bild von Afrika als etwas Unterentwickeltem und Zurückgebliebenem schließen lässt.
- Afrika wurde mit „grundsätzlicher Armut“ und „allgegenwärtigem Hunger“ charakterisiert.
- Viele der Befragten schienen das Vorurteil zu haben, dass AfrikanerInnen gute SportlerInnen seien. Sie seien eben „Steppenläufer“ und genetisch dazu prädestiniert, aus ihren Körpern das Maximum herauszuholen.
- Oftmals wurde von einer „grundsätzlichen Nacktheit“ in Afrika ausgegangen.

2.4.2. Studien zu Afrikabildern bei Kindern und Jugendlichen

Studie 3: „Was fällt dir zu Afrika ein?“ (Krickau, 2007)

In ihrem 2007 erschienen Buch „Die Welt bei uns zuhause - Fremdbilder im Alltag“ berichtet Ortrud Krickau von dem Projekt „Was fällt Dir ein zu Afrika? Das Afrikabild bei Kindern und Jugendlichen“. Dieses Projekt wurde zwischen 1992 und 1994 von einer studentischen Arbeitsgruppe des Instituts für Völkerkunde der Universität Göttingen in Zusammenarbeit mit dem Institut für angewandte Kulturforschung e.V. durchgeführt. Das Forschungsteam

sammelte fast 1000 visuelle und schriftliche Äußerungen von Kindern und Jugendlichen im Alter von 9 bis 19 Jahren zum Thema Afrika.

Nach Ortrud Krickau (2007, S. 24) ließen sich folgende, immer wiederkehrende stereotype Bilder zu AfrikanerInnen erkennen: der „verniedlichte Afrikaner“, der „nicht beachtenswerte Afrikaner“, der „böse, gefährliche Afrikaner“, der „erbarmungswürdige Afrikaner“, der „ursprüngliche, vitale, sexuelle Afrikaner“, „der unterhaltende Afrikaner“, der „zurückgebliebene Afrikaner“ sowie der „exotische Afrikaner“.

Ortrud Krickau (2007, S. 29) meint, dass die von den SchülerInnen getätigten Äußerungen zu Afrika insgesamt zwar sehr vielfältig waren, dass aber die inhaltlichen Aussagen in den Zeichnungen und Aufsätzen eher erschreckend waren. So wurden Begriffe wie „Neger“, „Wilde“, „Primitive“ und „Unterentwickelte“ häufig in den Erklärungen zu den Bildern benutzt wurden.

Bei der Auswertung des gesammelten Materials fielen immer wieder zwei extreme Bilder von Afrika auf:

„Einerseits bestimmen Vorurteile, Stereotype und Rassismen die Ansichten. Afrikaner und ihr Kontinent wurden in den Bildern und Äußerungen mit wenigen Ausnahmen zum Sinnbild für Primitivität, Unterentwicklung und Rückständigkeit, zum Ansteckungsherd für lebensbedrohliche Krankheiten, Krieg und Elend. Afrikaner wurden dargestellt als unfähig, ihre Situation selbst zu verändern und als abhängig vom finanziellen Tropf der Industrieländer.

Andererseits fanden sich Vorstellungen von exotischen, bunten und friedlichen Welten, von im Einklang mit der Natur lebenden Menschen. Der Traum von einer Welt, die für Menschen in Europa verloren ist.“ (Krickau, 2007, S. 39)

Zudem kommt Krickau (2007, S. 29) zu dem Schluss, dass das Wissen der Schüler und Schülerinnen über die Menschen, ihre Lebenszusammenhänge und kulturellen Hintergründe grundsätzlich wenig differenziert ist. Aussagen zur Geschichte des afrikanischen Kontinents und seinen Wechselbeziehungen zu Europa finden sich lediglich in einigen wenigen Äußerungen. Für die jungen Verfasser der Bilder und Aufsätze scheint es, trotz einiger positiver Aspekte, die eher mit Flora und Fauna in Verbindung stehen, eine Tatsache zu sein, dass in Afrika „katastrophale Verhältnisse“ herrschen. Oftmals zeigten sich auch Phantasien von Kannibalismus.

Positive Ansätze zum Abbau von Vorurteilen, Aufklärungsaktionen zur Entstehung von Armut und Abhängigkeit oder auch Ideen über Hilfe zur Selbsthilfe schienen an den SchülerInnen vorbeigegangen zu sein. Stattdessen wurde deutlich, dass die Meinung der SchülerInnen maßgeblich durch die negative Berichterstattung der Medien und romantisierende Spielfilme, durch eine Flut von Spendenaufrufen in dieser Zeit und durch die Werbestrategien der Tourismusindustrie beeinflusst war. Die eingesandten Bilder und Aufsätze zeigten darüber hinaus ein stark verzerrtes Bild afrikanischer Realität, und entsprechend wurde die Vielfalt afrikanischer Kultur auf Einzelaspekte oder stereotype Sichtweisen reduziert (vgl. ebd., S. 40)

In der Einleitung der vorliegenden Arbeit fand schon ein besonders erschreckendes Zitat eines 20-jährigen Berufschülers aus dieser Studie Berücksichtigung. Zur Illustration der oftmals vorgefundenen Afrikabilder soll an dieser Stelle noch die Äußerung eines 17-jährigen Schülers wiedergegeben werden:

„Ein täglicher Kampf mit dem Tod. Afrika ist ein Land mit verschiedenen Kulturen und Stämmen. Es ist nicht nur ein Land mit Sonne und Meer, es gibt auch Regionen, in denen große Dürre und Wasserknappheit herrscht [sic!]. Meine ersten Gedanken zu Afrika waren: Überbevölkerung, Wasserknappheit, Seuchen und Epidemien, sengende Hitze, Krieg, Unterdrückung, Rassenhass, Voodoo, Aids, alle möglichen Krankheiten, Dschungel, Wüste, Steppe, Nelson Mandela, Unicef, Somalia, Kindersterben, Palmen, Hütten, Stämme, Rituale, Farbige, in einigen Gebieten unzivilisiertes Leben, Gebräuche jeder Art, Unterernährung, Sphinx etc. Man kann noch vieles über dieses Land sagen, aber der Kontinent Afrika behält wohl immer einen nicht so guten Ruf. Es gibt aber auch Gutes in dem Land.“ (Aufsatz eines 17-jährigen Schülers zu Afrika, zit. n. Krickau, 2007, S. 30)

Wenngleich diese Aussage doch von einer etwas differenzierten Ansicht über Afrika zeugt, und sehr viele Aspekte des afrikanischen Kontinents in Stichworten genannt werden, so spiegeln sich in ihr doch viele der stereotypen Bilder zu Afrika wider. Neben landschaftlichen Aspekten steht vor allem das Bild eines Kontinents der Katastrophen im Vordergrund.

*Studie 4: „Die Entwicklung des Afrikabildes von SchülerInnen in ihrer Schullaufbahn“
(Schürfer, 2004)*

In mehreren Untersuchungen an bayrischen Schulen konnte Gabriele Schürfer feststellen, dass sich an den Afrikabildern der SchülerInnen im Laufe ihrer Schullaufbahn (von der Grundschule bis zur Oberstufe des Gymnasiums) nicht viel zu ändern scheint: Bei der Untersuchung einer 4. Klasse einer Grundschule im Oktober 2001 machten die SchülerInnen am häufigsten folgende Aussagen über Afrika: dunkle Hautfarbe; viele sind Bauern; ernähren sich von Hirse und Mais; Krankheiten vermehren sich so schnell, dass viele Leute sterben. In einer weiteren Befragung von GymnasialschülerInnen der 8. Schulstufe im Juni 2000 gaben diese folgende Kommentare zu Afrika ab: viele Hungersnöte; „Neger“; halbnackt; komisches Essen; wohnen nicht in festen Behausungen; nicht so entwickelt; „Stämme“. Bei einer dritten Untersuchung im Dezember 2001 assoziierten die SchülerInnen der 12. Schulstufe eines Gymnasiums mit Afrika Folgendes: „primitive“ Landwirtschaft, „Stämme“, „Eingeborene“, wenig „entwickelt“, Lehmhütten, arme Menschen (vgl. Schürfer, 2004, S. 200).

Gerade die letzte hier dargelegte Studie ist für die vorliegende Arbeit von großem Interesse. Die Tatsache, dass sich die Afrikabilder von SchülerInnen im Laufe ihrer „Schulkarriere“ wenig zu verändern scheinen, legt den Schluss nahe, dass der Schulunterricht und die Schulerziehung nicht wirklich dazu beitragen, Fehlkonzeptionen von und Vorurteile über Afrika und seine BewohnerInnen zu korrigieren. Ob dies nun an der Dominanz bestimmter, meist negativer Afrikabilder in den Medien und in der öffentlichen Meinung liegt, ob es auf die mangelnde Qualität von Unterrichtsmaterialien wie Schulbüchern zurückzuführen ist, oder ob die mangelnde Ausbildung oder das mangelnde Interesse und Engagement einzelner LehrerInnen den Ausschlag geben, kann schwer beurteilt werden. Wahrscheinlich spielen alle genannten Faktoren bei der mangelnden Sensibilisierung von SchülerInnen in Bezug auf deren Wahrnehmung von Afrika und AfrikanerInnen zusammen.

Nachdem nun durch die Betrachtung einiger Studienergebnisse gezeigt wurde, dass sich die in diesem Kapitel besprochenen Afrikabilder, welche in einem historischen Prozess entstanden sind und heute vor allem durch die Sprache und die Medien fortgeschrieben werden, auch tatsächlich in den Köpfen von Erwachsenen wie auch von Kindern und Jugendlichen festsetzen, widmet sich das folgende Kapitel dem Forschungsfeld „Schulbuch“ im Allgemeinen und „Geographieschulbuch“ im Speziellen sowie der Darstellung von Afrika im Schulbuch.

Kapitel 3: Afrika im Schulbuch

Im ersten Kapitel dieser Arbeit wurde das Problem der Wahrnehmung und Darstellung fremder Menschen und Gesellschaften auf einer allgemeineren Ebene behandelt. Dazu wurden Vorurteile, Ethno- und Eurozentrismus, Rassismus und Exotismus besprochen. Im Zentrum des zweiten Kapitels standen dann konkrete Afrikabilder. Es wurde die geschichtliche Entwicklung des europäischen Afrikabildes nachvollzogen, die Weitertradierung kolonialistisch und rassistischer Inhalte durch die deutsche Sprache aufgezeigt, und die verschiedenen Darstellungsvarianten von Afrika und seinen BewohnerInnen in den Medien behandelt. Schließlich wurden auch Studienergebnisse über die Afrikabilder in den Köpfen der Menschen aus „westlichen“ Gesellschaften angeführt. Dieses Kapitel soll nun die spezifischeren Grundlagen für die nachfolgende Schulbuchanalyse erarbeiten.

Eine sinnvolle Analyse eines textlichen Dokuments kann nur dann erfolgen, wenn sein Kontext hinreichend berücksichtigt wird. Dieses Kapitel versucht deshalb einige zentrale kontextuelle Aspekte rund um das Schulbuch im Allgemeinen wie um das Geographieschulbuch im Speziellen zu erörtern. Dazu müssen die wesentlichen Merkmale des Schulbuchs herausgearbeitet werden. Um eine mögliche Wirkung des Schulbuches auf die SchülerInnen abschätzen zu können, muss betrachtet werden, wie das Schulbuch eingesetzt wird. Denn nur wenn das Schulbuch auch tatsächlich das Unterrichtsgeschehen prägt, kann von einer möglichen Wirkung des Schulbuches auf die Anschauungen und Einstellungen der SchülerInnen ausgegangen werden. Der österreichische Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde stellt ebenfalls eine unverzichtbare Grundlage für die Analyse der Schulbuchinhalte dar. Er gibt nämlich vor, welche Inhalte in den Schulbüchern behandelt werden müssen und prägt von daher die Schulbuchinhalte. Eine weitere zentrale Grundlage stellen die speziellen geographiedidaktischen Ansätze dar, welche in erheblichem Maße die Art und Weise der Darstellung der im Lehrplan vorgegebenen Inhalte in den Geographieschulbüchern mitbestimmen. Hier spielt vor allem die Vereinfachung komplexer Sachverhalte (Elementarisierung) eine herausragende Rolle. Eine nähere Betrachtung der in den Geographieschulbüchern angewandten Elementarisierungsprozesse wird zeigen, dass sich daraus ein Dilemma zwischen einer notwendigen Vereinfachung und der wünschenswerten differenzierten Darstellung außereuropäischer Gesellschaften und Menschen ergibt.

Zudem muss auch dem Thema der Schulbuchforschung ein Platz in dieser Arbeit zugedacht werden. Durch eine Skizzierung der in der Schulbuchforschung gängigen Forschungstypen lässt sich die vorliegende Arbeit innerhalb dieser verorten. Schließlich liefern bisher durchgeführte Forschungsarbeiten zum Thema „Afrika im Schulbuch“ zentrale Erkenntnisse und schärfen in Kombination mit den anderen theoretischen Grundlagen den für diese Arbeit notwendigen analytischen Blick.

Das folgende Kapitel gliedert sich in vier Abschnitte. Im ersten Abschnitt dieses Kapitels steht das Schulbuch im Allgemeinen im Zentrum der Betrachtung. Es wird versucht werden, die zentralen Charakteristika des Schulbuches herauszuarbeiten. Dazu wird das Schulbuch – G. Stein (1991) folgend – als „Informatorium“, als „Paedagogicum“ und als „Politicum“ betrachtet. Dies wird durch eine Darstellung der in Schulbüchern eingesetzten Elementarisierungsprozesse ergänzt. Schließlich werden der Einsatz und die mögliche Wirkung von Schulbüchern erörtert.

Der zweite Abschnitt dieses Kapitels widmet sich dem Geographieunterricht im Speziellen. Über eine Betrachtung des Lehrplans für „Geographie und Wirtschaftskunde“ sowie des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ werden die Rahmenbedingungen des Geographieunterrichts sowie des Geographieschulbuches thematisiert. Anschließend wird der Blick auf spezielle didaktische Ansätze im Geographieunterricht gerichtet, aus denen sich bestimmte Darstellungsweisen der im Lehrplan vorgegebenen Inhalte ergeben. Dabei wird auch die Elementarisierung geographischer Inhalte einer kritischen Betrachtung unterzogen.

Im dritten Abschnitt dieses Kapitels wird ein kleiner Einblick in die Schulbuchforschung gegeben, wobei versucht wird, die drei zentralen Forschungstypen innerhalb dieser gegeneinander abzugrenzen. Schließlich erfolgt eine Verortung der vorliegenden Arbeit innerhalb der Schulbuchforschung.

Der vierte und letzte Abschnitt dieses Kapitel widmet sich bisherigen Studien, die zum Afrikabild in Schulbüchern durchgeführt wurden. Damit soll ein Übergang zu der nachfolgenden eigenen Schulbuchanalyse geschaffen werden.

3.1. Das Schulbuch

In diesem Kapitel sollen die zentralen Charakteristika des Analysegegenstandes „Schulbuch“ herausgearbeitet werden. Dazu findet zuerst eine Betrachtung von drei zentralen Funktionen des Schulbuches statt. Anschließend wird dargelegt, wie die Schulbuchinhalte vereinfacht

(„elementarisiert“) werden. Schließlich wird betrachtet, wie das Schulbuch im Unterricht eingesetzt wird, und welche Wirkungen Schulbücher auf die SchülerInnen erzielen können.

3.1.1. Das Schulbuch als „Informatorium“, „Paedagogicum“ und „Politicum“

Wenn über die Charakteristika und Funktionen von Schulbüchern gesprochen wird, greift man häufig auf die Ausführungen von G. Stein (1991) zurück. Dieser betrachtet das Schulbuch als „Informatorium“, als „Paedagogicum“ und als „Politicum“. Was unter diesen Bezeichnung zu verstehen ist, soll im Folgenden erörtert werden.

Die Bezeichnung „*Informatorium*“ charakterisiert das Schulbuch als Träger von Informationen. Schulbücher enthalten Informationen und klären die SchülerInnen über Sachverhalte auf, die als relevant erachtet werden. Sie liefern dazu Fakten, Daten, Zahlen und Anschauungsmaterial (vgl. Matthes, 2004, S. 231). Nach Christian Sitte (2001, S. 448) soll sich das Schulbuch nicht allein mit der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten begnügen. Es müsse zugleich zu kritischem Denken herausfordern, indem es auch kontroverse Texte sowie Anstöße zu multiperspektivischen Erörterungen enthält. Dies ist eine anspruchsvolle Forderung, zumal das Schulsystem im Allgemeinen doch dazu tendiert, einfaches, eindeutiges und leicht prüfbares Faktenwissen als „Unterrichtsertrag“ zu bevorzugen. Diese stellt auch einen der Gründe dar, warum komplexe Lernziele wie z.B. die Anbahnung eines „interkulturellen Verständnisses“ oftmals hinter der Vermittlung reiner Fakten zurückbleiben.

Wenn vom Schulbuch als „*Paedagogicum*“ gesprochen wird, so bezieht sich dies auf die Art und Weise der Vermittlung von Wissen und Fertigen sowie auf die dadurch intendierte Erziehung der SchülerInnen. Stein (1991, S. 754f) nimmt dabei auf eine Theorie pädagogischen Handelns Bezug, in der Unterricht und Erziehung als kommunikative und kooperative Praxis begriffen werden, durch welche die Heranwachsenden zur Selbstbestimmung und „Weltverantwortung“ angeleitet werden soll. Dem Schulbuch kommt dabei eine doppelte mediale Funktion zu: Es ist zugleich Mittel und Mittler und daher sowohl für den Inhalts- als auch Beziehungsaspekt schulischen Lehrens und Lernens relevant (vgl. Sitte, 2001, S. 448).

Eva Matthes (2004, S. 231f) hebt im Zuge ihrer Schulbuchanalyse (siehe dazu Kapitel 3.4.) die besondere Bedeutung des Schulbuches als „*Paedagogicum*“ hervor. Wenn Schulbücher als

„Paedagogicum“ verstanden werden, und Pädagogik in aufklärerischer Tradition interpretiert wird, also auf die Mündigkeit und Urteilsfähigkeit des Einzelnen ausgerichtet ist, dann müssen Informationen, Texte und Bilder in Schulbüchern so angelegt sein, dass sie zum Nachdenken, zur Differenzierung, zur In-Frage-Stellung von Vorurteilen, zur Distanznahme gegenüber dem Eigenen und Vertrauten anregen. Sie sollten den Unterricht also in seiner Aufgabe unterstützen, die bisher gemachten Erfahrungen der SchülerInnen zu transzendieren, diese in größere Zusammenhänge zu stellen und den überkommenen geistigen Horizont zu erweitern.

Die Charakterisierung des Schulbuchs als „*Politicum*“ verweist darauf, dass Schulbücher von ihrem politisch-gesellschaftlichen Entstehungskontext abhängig sind und nicht selten politisch instrumentalisiert werden (vgl. Matthes, 2004, S. 231f).

Welche Lerninhalte als relevant erachtet werden und deshalb Eingang in das „Schulbuchwissen“ finden, hängt von gesellschaftlichen Normen und politischen EntscheidungsträgerInnen ab. Der österreichische Lehrplan, der vom Unterrichtsministerium verfasst wird, steckt die im Schulbuch zu behandelnden Inhalte ab. Bevor ein Schulbuch auf die Schulbuchliste, aus der die LehrerInnen ihre Unterrichtsmaterialien auswählen, gesetzt werden darf, muss das betreffende Schulbuch erst von einer Gutachterkommission, der sogenannten Approbationskommission, für geeignet erklärt werden. In Österreich setzt sich die Approbationskommission aus zumindest einem Mitglied aus dem Bereich der allgemein bildenden Pflichtschulen und einem Mitglied aus dem Bereich der allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) zusammen und steht unter der Kontrolle des Unterrichtsministeriums (vgl. Lux, 2000). Das Schulbuch und die Gesellschaftspolitik sind stark miteinander verflochten, was sich eben darin äußert, dass die im Schulbuch vermittelten Informationen kultur- und gesellschaftsbezogen sind und die jeweils als gültig erachteten Werte und Normen tradieren (vgl. Höhne, 2003).

Die enge Beziehung zwischen dem Nationalstaat und seinem Bildungssystem wurde schon in 1980er intensiv beforscht und diskutiert. Der Politikwissenschaftler Benedict Anderson prägte mit seinem 1983 erschienen Werk „*Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*“ den Begriff „*imagined community*“. Mit diesem Begriff hob Benedict Anderson hervor, dass es sich bei Nationalstaaten um relativ junge gesellschaftliche Konstruktion und nicht um seit „Urzeiten“ bestehende Entitäten handelt (der Begriff „*Nation*“, wie er heutzutage verstanden wird, entstand erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts). Auf diesen Umstand macht auch der Philosoph und Anthropologe Ernest Gellner in seinem

ebenfalls im Jahre 1983 erschienenen Werk „Nations and Nationalism“ aufmerksam. Ähnlich wie Benedict Anderson vertritt auch Ernest Gellner die Anschauung, dass der Nationalstaat ein Konstrukt der „Moderne“ ist. Ernest Gellners (1983) hat zudem herausgearbeitet, dass institutionelle, durch den Staat organisierte Bildung eine zentrale Komponente der Nationenbildung ist. Durch die Kontrolle des Bildungssystems schaltet sich der Staat aktiv in die Konstruktion seiner BürgerInnen ein und versucht, die Loyalität der BürgerInnen gegenüber der Nation zu festigen (vgl. Hannerz, 1996, S. 71 sowie Fillitz, 2007, S. 74).

Der Nationalstaat schaltet sich also durch das staatlich gelenkte Bildungssystem in die Formung (Bildung) seiner BürgerInnen ein. Diese staatliche Einschaltung in die Bildung findet im Kontext des Schulbuches ihren Ausdruck darin, dass das Schulbuch als „Politicum“ bezeichnet wird. Für die folgende Schulbuchanalyse soll im Hinterkopf behalten werden, dass die Auswahl und Darstellung der Schulbuchinhalte von den in einem Staat und einer Gesellschaft gültigen Werte und Normen und beeinflusst werden. So leiten sich dann beispielsweise auch stereotypisierende Darstellungen und eurozentrische Bewertungsmuster von fremden Gesellschaften aus den in der Gesellschaft als gültig angenommenen Anschauungen und Werten ab.

3.1.2. Elementarisierung im Schulbuch

Ein weiteres Charakteristikum des Schulbuchs liegt darin, dass die im Schulbuch dargebotenen Informationen im Regelfall stark vereinfacht sind oder „elementarisiert“ wurden. Da diese Elementarisierung in starkem Maße die Art und Weise beeinflusst, wie Sachverhalte im Schulbuch dargestellt werden, soll im Folgenden ausgeführt werden, was im Allgemeinen unter Elementarisierung im Schulbuch zu verstehen ist. Denn gerade bei der Darstellung fremder Gesellschaften und Menschen steht dieser grundlegende Prozess der Elementarisierung oftmals ein Problem dar, indem er unerwünschten Homogenisierungen und simplifizierenden Darstellungen Vorschub leistet.

Nach Wiater (2007, S. 32) ist jedes Schulbuch das zwangsläufige Ergebnis eines Elementarisierungsprozesses. Die SchulbuchautorInnen treffen auf der Grundlage vorgegebener Lehrpläne und unter Berücksichtigung didaktischer Grundsätze eine Auswahl von Lerninhalten und Lernzielen aus der lehrplankonformen Menge vieler alternativer Möglichkeiten. Dabei berücksichtigen sie in der Regel das, was – ihrer Meinung nach – als

die zentralen Konzepte, Aussagen und Methoden der hinter den Schulfächern stehenden Fachwissenschaften gilt.

Dieter Böhn definiert Elementarisierung als „zielorientierte Reduktion von Umfang, Abstraktion und Komplexität eines Inhalts (Sachverhalts) mit dem Ziel, dem Adressaten (im Schulbuch der Schüler) das Verständnis zu erleichtern, wenn nicht überhaupt erst zu ermöglichen“ (2007, S. 227).

Elementarisierung realisiert sich im Schulbuch auf zwei Ebenen: Zum einen stellt die Elementarisierung eine inhaltliche Reduktion durch die Methode der Vereinfachung dar. Dem Schulbuchautor sind die Ziele und die daraus abgeleiteten Inhalte vorgegeben, und seine Aufgabe besteht darin, einen wissenschaftlichen Sachverhalt für die kognitive Verständnisebene der SchülerInnen aufzubereiten. Zum anderen bedeutet Elementarisierung die zielorientierte Eingrenzung des Unterrichtsgegenstandes, um einzelnen Aspekten oder auch Einstellungen und Werthaltungen größeres Gewicht zu verleihen (vgl. ebd., S. 228).

Das Schulbuch stellt die in ihm dargelegten Inhalte also in der Regel vereinfachend dar und wählt dabei nur bestimmte Inhalte aus einer Vielzahl möglicher Inhalte aus. Wie sich diese Elementarisierung auf das Geographieschulbuch auswirkt, wird in Kapitel 3.2.4. behandelt.

3.1.3. Einsatz und Wirkung von Schulbüchern

Für die Relevanz der vorliegenden Schulbuchanalyse ist es von entscheidender Bedeutung, ob die Schulbücher auch tatsächlich im Unterricht verwendet werden. Denn nur wenn die Schulbücher auch wirklich im Unterricht verwendet werden, besteht die Möglichkeit, dass sie den Unterricht maßgeblich prägen und damit auch eine Wirkung auf die SchülerInnen entfalten.

Christian Sitte (2001, S. 447) führt einige Studien zum Einsatz von Schulbüchern im Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht an. Nach einer in Deutschland durchgeführten umfangreichen Untersuchung zur Situation des Geographieunterrichts im Jahr 1985 verwendeten 70% der Geographie- bzw. Erdkundelehrer das Schulbuch häufig, 20% manchmal, 8% selten und nur 2% nie (vgl. Niemz, 1988, S. 492f). K. Goetz (1996) führte eine auf Österreich bezogene Studie durch. Die LehrerInnen wurden gefragt, welches Unterrichtsmittel sie im Unterricht oft verwenden würden. Auf das Schulbuch fielen mit

87,4% die meisten Nennungen, gefolgt vom Atlas mit 80,3% und der Wandkarte mit 60,3% (vgl. ebd., S. 30).

In einer Studie (Fillitz, 2003), die sich der Thematik des „Interkulturellen Lernens“ an österreichischen Schulen widmete, wurde den Forscherinnen des Öfteren mitgeteilt, dass die Schulbücher noch immer der „geheime Lehrplan“⁷ seien (vgl. Fillitz, 2007, S. 72). Diese Äußerung spielt darauf an, dass Schulbücher als zentrales Unterrichtsmedium maßgeblich das Unterrichtsgeschehen prägen. Auch Christa Markom und Heidi Weinhäupl (2007) kamen im Zuge ihrer Recherchen zu dem Schluss, dass „LehrerInnen Schulbücher gerne zur Vorbereitung und Gestaltung des Unterrichts verwenden“ (S. 4).

Wenn man diese Ergebnisse zusammennimmt, so kann davon ausgegangen werden, dass das Schulbuch den Unterricht maßgeblich prägt. Allerdings muss auch festgehalten werden, dass es viele Lehrer gibt, die auf das Schulbuch gänzlich oder weitestgehend verzichten. Auch Wiater (2004, S. 47) betont, dass das Schulbuch als Medium nur einen Entscheidungsbereich in der Unterrichtsplanung darstellt. Neben dem Schulbuch verwenden die LehrerInnen auch andere Materialien wie selbstangefertigte Unterlagen, Videos und zunehmend auch das Internet. Und selbstverständlich kommt es auch darauf an, wie die LehrerInnen mit dem Material umgehen. Viele LehrerInnen bringen eine kritische Perspektive ein, diskutieren im Unterricht (manchmal auch mit ZeitzeugInnen), hinterfragen das Material und vertiefen einzelne Lerninhalte in Projekten (vgl. Markom und Weinhäupl, 2007, S. 4).

Aus dem eben Besprochen ergibt sich, dass die Wirkung von Schulbüchern auf die SchülerInnen von vielen Faktoren abhängt. Die Wirkung von Schulbüchern ist relativ wenig erforscht (siehe Kapitel 3.3.) und in der Schulbuchforschung umstritten. Dennoch wird nach Markom und Weinhäupl (2007, S. 4) in der Schulbuchforschung weitestgehend davon ausgegangen, dass Schulbücher als relevante und prägende Dokumente sozialen, politischen und gesellschaftlichen Denkens zu einer bestimmten Zeit anzusehen sind. Nach den Autorinnen wirken Unterrichtsmaterialien und auch die Methoden der Umsetzung weit über die schulische Situation hinaus. Dadurch haben Schulbücher auch einen Einfluss auf die

⁷ Wenn man die Inhaltsverzeichnisse der untersuchten Geographieschulbücher betrachtet und diese mit dem Lehrplan für Geographie- und Wirtschaftskunde (vgl. Kapitel 3.1. sowie Anhang 1) vergleicht, so stellt man in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle fest, dass die Schulbuchinhalte genau an den Lehrplanvorgaben ausgerichtet sind. Selbst die Überschriften der einzelnen Kapitel sind teilweise genau identisch mit den im Lehrplan vorgegebenen Lerninhalten. Insofern sind Schulbücher kein „geheimer Lehrplan“ sondern eher eine „offensichtliche Verkörperungen des Lehrplans“.

Fremd- und Selbstbilder der verschiedenen Gruppen sowie Individuen einer Gesellschaft. Als „Politicum“ bilden sie derzeitige gesellschaftliche Normen ab und geben damit auch Auskunft über die in einer Gesellschaft bestehenden Stereotype (vgl. ebd.). Die Tatsache, dass die Informationen durch die staatliche Kontrolle eine „offizielle Sanktionierung“ (Ehmeir, 1990, S. 5) erfahren haben und ihnen ohnehin die „Autorität des Gedruckten“ (Nicklas et al., 1975, S. 353) anhaftet, verleiht den von Schulbüchern möglicherweise tradierten Fehlkonzeptionen und Vorurteilen eine zusätzliche Wirkungskraft.

Die eben besprochen Aspekte sind für die vorliegende Arbeit von großer Relevanz. Durch eine Verbesserung der Schulbuchinhalte kann ein entscheidender Beitrag dazu geleistet werden, dass die in einer Gesellschaft vorherrschenden Normen und ihre Übertragung auf „fremde“ Menschen und Gesellschaften kritisch hinterfragt werden, dass Vorurteile aufgedeckt und abgebaut werden, und dass rassistischen Anschauungen eine deutliche Absage erteilt wird. Die vorliegende Arbeit möchte versuchen, dazu einen kleinen Beitrag zu leisten, indem die Darstellung Afrikas und seiner BewohnerInnen in den gegenwärtigen österreichischen Geographieschulbüchern ideologiekritisch betrachtet und hinterfragt wird. Durch das Aufzeigen von bestehenden Mängeln in den Schulbüchern können konkrete Verbesserungen angeregt werden. Wenn sich die Darstellung von Afrika und AfrikanerInnen in den Schulbüchern verbessert, so besteht die Hoffnung, dass sich dies auch auf die Bilder von Afrika in den Köpfen der SchülerInnen auswirkt, und dass die SchülerInnen Afrika und seine BewohnerInnen realistischer betrachten und fairer beurteilen. Dies ist natürlich nur eine bescheidene Hoffnung, da die Afrikabilder von Kindern und Jugendlichen ja nicht nur vom Schulbuch, sondern auch von vielen anderen Aspekten des täglichen Lebens geprägt werden (siehe Kapitel 2). Auf diesen Umstand macht auch Curtis A. Keim aufmerksam:

„Both teachers and students are bombarded with mistaken images of Africa in our everyday culture, so it is not surprising that they often mistake Africa for what it is not. Correcting these errors is not a losing battle, but it is an uphill one. If readers of textbooks and teachers of classes are wearing tinted glasses, even the most accurate texts will appear to be the same color as the glasses.” (Keim, 2009, S. 16)

Es muss sich also auch in der Gesamtgesellschaft in Bezug auf die Wahrnehmung und Darstellung Afrikas und seiner BewohnerInnen einiges tun, damit diese Fehlkonzeption nicht die Ansichten der SchülerInnen im Unterricht prägen. Denn auch das beste und akkurateste Schulbuch kommt nicht gegen all jene negativen Afrikabilder an, auf welche die

Heranwachsenden überall in ihrem täglichen Leben treffen. Dennoch muss – wie bei vielen gesellschaftlichen Veränderungen – im Kleinen begonnen werden, und genau dazu versucht diese Arbeit beizutragen.

3.2. Der Geographieunterricht

Dieser Abschnitt widmet sich den Rahmenbedingungen und einigen didaktischen Ansätzen des Geographieunterrichts. Das Wissen um die Rahmenbedingungen und die didaktischen Besonderheiten des Geographieunterrichts stellt eine wesentliche Voraussetzung für eine kontextabhängige und faire Beurteilung der Darstellung Afrikas und seiner BewohnerInnen in den untersuchten Geographieschulbüchern dar. Aus diesem Grund werden nun zunächst die zentralen Vorgaben des Lehrplans für das Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“ (GWK) besprochen. Anschließend werden einige spezielle didaktische Ansätze im Geographieunterricht, aus denen sich gewisse Darstellungskonventionen in den Geographieschulbüchern ergeben, dargestellt und kritisch diskutiert.

3.4.1. Der österreichische Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde

In diesem Abschnitt sollen die zentralen Vorgaben des österreichischen Lehrplans für Geographie und Wirtschaftskunde kurz vorgestellt werden. Dabei soll vor allem auch herausgearbeitet werden, in welchem Ausmaß er die Behandlung Afrikas vorsieht und welche Anknüpfungspunkte er für „Interkulturelles Lernen“ und „Globales Lernen“ bietet. Zum Vergleich und zum näheren Studium ist der Originaltext des Lehrplans im Anhang der Arbeit auf den Seiten 235 bis 239 abgedruckt.

Zunächst muss gesagt werden, dass die Lehrpläne für Geographie und Wirtschaftskunde der AHS-Unterstufe und der HS – abgesehen von der Formatierung des Dokuments – inhaltlich identisch sind. Der Lehrplan hat einen Umfang von fünf DinA4-Seiten und gliedert sich in drei Bereiche: Bildungs- und Lehraufgabe, didaktische Grundsätze und Lehrstoff.

Im ersten Bereich wird die Bildungs- und Lehraufgabe des Faches Geographie und Wirtschaftskunde näher definiert. Gerade in Hinblick auf „Interkulturelles Lernen“ (vgl.

nächstes Kapitel) bieten diese Aufführungen etliche Anknüpfungspunkte. So wird z.B. im Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht der ersten bis vierten Klasse – neben fachspezifischem Wissen und anderen Fertigkeiten - angestrebt, „Einblick in unterschiedliche Wirtschafts- und Gesellschaftssysteme [zu] gewinnen, um sich mit aktuellen und zukünftigen politischen Fragen auseinander zu setzen sowie demokratisch und tolerant handeln zu können“ (Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde, S. 1; im Anhang auf S. 235). Zudem zielt der Lehrplan im Bildungsbereich „Mensch und Gesellschaft“ darauf ab, Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenz zu entwickeln, Toleranz gegenüber dem Anderen bzw. gegenüber Minderheiten zu fördern, ökonomische Fragestellungen unter ethischen Gesichtspunkten bewerten zu können sowie zum Aufbau eines Wertesystems zur verantwortungsbewussten Gestaltung des Lebensraums beizutragen.

Im zweiten Bereich des Lehrplanes werden die didaktischen Grundsätze für das Fach Geographie und Wirtschaftskunde formuliert. In den ersten beiden Klassen „soll der Erwerb elementarer Begriffe, Fertigkeiten und Einsichten anhand einfacher Sachverhalte angestrebt werden. Dabei soll den Schülerinnen und Schülern die Vielfalt menschlichen Lebens und Wirtschaftens auf der Erde bewusst werden. In der 3. und 4. Klasse soll die Erweiterung und Vertiefung dieser Qualifikationen erfolgen. Es sollen grundlegende Kenntnisse und Einsichten über Österreich und Europa sowie Verständnis für weltweite Fragestellungen angebahnt werden“ (Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde, S. 2; im Anhang auf S. 236). Auch hier treten wieder Aspekte „Interkulturellen Lernens“ (Bewusstwerdung von menschlicher Vielfalt und Verständnis für weltweite Fragestellungen) deutlich in Erscheinung.

In Bezug auf die Behandlung Afrikas ist folgende Passage des Lehrplans von Interesse: „Geographische und wirtschaftskundliche Inhalte sollen im Unterricht nicht nebeneinander stehend getrennt, sondern in starkem Maße miteinander verflochten in vergleichender Darstellung aller Kontinente unter möglichst häufiger Berücksichtigung Österreichs behandelt werden“ (Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde, S. 2; im Anhang auf S. 236). Wenn auch nicht direkt Afrika angesprochen wird, so wird immerhin dezidiert die Darstellung *aller* Kontinente gefordert.

Unter dem Bereich „Didaktische Grundsätze“ werden außerdem drei „leitende Fragebereiche“ formuliert: Österreich, Zentrum/Peripherie sowie Markt und Wirtschaftskreisläufe. Der starke Österreichbezug des Faches – der im oberen Zitat schon deutlich herausgekommen ist – wird damit nochmals klargestellt und untermauert. Beim „leitenden Fragebereich“

„Zentrum/Peripherie“ stehen regionale Disparitäten im Mittelpunkt, wobei sowohl kleinregionale als auch globale Fragestellungen zu berücksichtigen sind.

Alles in allem soll der Unterricht anhand regionaler Beispiele, zusammenfassender Darstellungen und topographischer Übungen zum Aufbau eines „erdumspannenden topographischen Grundgerüsts“ beitragen. Methodisch soll auf Formen lebensnahen, projektorientierten und mediengestützten Unterrichts zurückgegriffen werden. Die angestrebte globale Perspektive und der geforderte Einsatz innovativer Lehrmethoden würde an und für sich eine gute Ausgangslage für „Interkulturelles Lernen“ im Unterricht des Faches „Geographie und Wirtschaftskunde“ bieten.

Im dritten Bereich des Lehrplans wird der konkrete Lehrstoff der einzelnen Schulstufen aufgelistet. Diese Auflistung beinhaltet für jede Klasse mehrere „Themenkreise“, die durch „Zielstellungen“ näher bestimmt werden.

Als „Kernbereiche“ für die ersten beiden Klassen wird Folgendes angeführt: „Darstellung menschlichen Lebens und Wirtschaftens; Aufzeigen von Gleichartigkeiten und Unterschieden. Grundlegende Einsicht, dass Gesellschaft und Wirtschaft räumlich strukturiert sind. Beispiele aus Österreich und Europa sollen in der ersten und zweiten Klasse vertreten sein, jeder außereuropäische Erdteil wenigstens einmal in einer der beiden Klassen“ (Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde, S. 3; im Anhang auf S. 237). In Bezug auf die Behandlung Afrikas im Fach Geographie und Wirtschaftskunde muss hervorgehoben werden, dass jeder außereuropäische Erdteil mindestens einmal in einer der beiden Klassen vertreten sein muss. Aufgrund dieser Lehrplanvorschrift dürfte ein Lehrer im Unterricht der ersten beiden Klassen die Thematisierung Afrikas nicht gänzlich umgehen können.

Für die erste Klasse schreibt der Lehrplan folgende vier Themenbereiche vor: „Ein Blick auf die Erde“, „Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften“, „Wie Menschen Rohstoffe und Energie gewinnen und nutzen“ und „Ein erster Überblick“.

In der zweiten Klasse sollen folgende vier Themenbereiche behandelt werden: „Leben in Ballungsräumen“, „Gütererzeugung in gewerblichen und industriellen Gebieten“, „Der Dienstleistungsbereich“ und „Die Erde als Lebens- und Wirtschaftsraum des Menschen – eine Zusammenschau“.

Als Kernbereiche für die dritte und vierte Klasse wird Folgendes angeführt: „Vertiefende Kenntnisse und Einsichten über menschliches Leben und Wirtschaften in Österreich, Europa und auf der Erde. Darstellung in Einzelbildern und Übersichten. Besondere Berücksichtigung von natürlicher und gestalteter Umwelt, Wirtschaft, Arbeitswelt und Berufsfindung. Aufbau

der Bereitschaft, sich aktuellen politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fragen zuzuwenden. Weiterentwicklung topographischer Kenntnisse und methodischer Zugänge zu deren Erwerb. Behandlung eines Fallbeispiels in Projektform“ (Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde, S. 4; im Anhang auf S. 238).

In der dritten Klasse dominiert der leitende Fragebereich „Österreich“. Die zu behandelnden fünf Themenbereiche sind: „Lebensraum Österreich“, „Gestaltung des Lebensraums durch die Menschen“, „Einblicke in die Arbeitswelt“, „Wirtschaften im privaten Haushalt“ und „Volkswirtschaftliche Zusammenhänge: Österreich – Europa“.

Für die vierte Klasse schreibt der Lehrplan folgende vier Themenbereiche mit einer stärker akzentuierten europäischen bzw. globalen Perspektive vor: „Gemeinsames Europa – Vielfältiges Europa“, „Zentren und Peripherien in der Weltwirtschaft“, „Leben in einer vielfältigen Welt“ und „Leben in der ‚Einen Welt‘ – Globalisierung“. Der „Themenbereich“ „Zentren und Peripherien in der Weltwirtschaft“ wird durch folgende drei Zielsetzungen näher spezifiziert: „Die Bedeutung ausgewählter Staaten und Regionen für Weltpolitik und Weltwirtschaft erkennen. Entwicklungsunterschiede zwischen Regionen wahrnehmen und Erklärungsansätze für deren Ursachen untersuchen. Bereitschaft anbahnen, Maßnahmen der Entwicklungszusammenarbeit zu bewerten und zu unterstützen“ (Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde, S. 5; im Anhang auf S. 239). Der „Themenbereich“ „Leben in einer vielfältigen Welt“ wird durch folgende zwei Zielsetzungen erläutert: „Erfassen der kulturellen, sozialen und politischen Differenzierung in unterschiedlichen Regionen der Erde. Bereitschaft anbahnen, sich mit ‚dem Anderen‘ vorurteilsfrei auseinander zu setzen“ (Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde, S. 5; im Anhang auf S. 239). Gerade diese beiden näher vorgestellten Themenbereiche laden zur Behandlung Afrikas ein und stellen Anknüpfungspunkte für „Interkulturellem Lernen“ mit einer globalen Perspektive dar.

In Hinblick auf die zentrale Fragestellung dieser Arbeit, nämlich der Frage nach der Darstellung Afrikas und seiner BewohnerInnen in gegenwärtigen österreichischen Geographieschulbüchern, soll zum Lehrplan des Faches „Geographie und Wirtschaftskunde“ zusammenfassend festgehalten werden,

- 1) dass der Lehrplan zumindest eine einmalige Behandlung Afrikas in einer der ersten beiden Klassen vorschreibt,
- 2) dass es außerdem – vor allem in der ersten und vierten Klasse – einige „Themenbereiche“ gibt, die sich anhand von Beispielen aus Afrika „durchnehmen“ lassen,

- 3) dass der Lehrplan aufgrund seiner Inhalte und seiner methodischen Empfehlungen (lebensnahes, projektorientiertes und mediengestütztes Lernen) viele Anknüpfungspunkte und gute Voraussetzungen für „Interkulturelles Lernen“ mit einer globalen Perspektive bietet, und
- 4) dass der Lehrplan aufgrund seines starken Österreichbezuges dennoch Gefahr laufen könnte, eine ethno- bzw. eurozentrische Sichtweise der Welt zu fördern, anstatt sie zu durchbrechen.

Gerade wenn man den letzten Punkt ernst nimmt, ist es umso wichtiger, dass der Darstellung außereuropäischer Erdteile und ihrer BewohnerInnen ein entsprechender Anteil in den Schulbüchern gewidmet wird, und dass diese Darstellung möglichst akkurat und vorurteilsfrei ist. Sollte sie es nämlich nicht sein, dann kann es in Kombination mit dem starken Österreichbezug zur Ausbildung jener eurozentrischer Einstellungen kommen, die sowohl der Lehrplan als auch das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ zu vermeiden trachten.

3.2.2. Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“

Gerade Geographie und Wirtschaftskunde wird von LehrerInnen für ein Fach gehalten, das besonders für „Interkulturelles Lernen“ geeignet sei (vgl. Binder und Daryabegi, 2003, S. 43 sowie Fillitz, 2007, S. 67). Aus diesem Grund soll an dieser Stelle eine kurze Betrachtung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ stattfinden. Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ fand im Jahre 1991 Eingang in den österreichischen Lehrplan der Volks- und Sonderschule. Einige Jahre danach erfolgte eine Ausweitung dieses Unterrichtsprinzips auf die Hauptschule und auf die allgemeinbildenden höheren Schulen. Zum Vergleich und zum näheren Studium ist der Originaltext des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ im Anhang auf der Seite 240 abgedruckt.

Der erste Teil des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ aus dem Jahre 1991 definiert das allgemeine Bildungsziel dieses Prinzips für die Grundschule. Nach diesem Teil des Lehrplans ist „Interkulturelles Lernen“ eine „besondere sozialerzieherische Aufgabe“, die gerade dort ermöglicht würde, wo „Kinder mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache unterrichtet werden“. „Interkulturelles Lernen“ soll dabei das „Kulturgut“ der jeweiligen „Volksgruppen“ aufgreifen. Zu diesem „Kulturgut“ gehören Aspekte wie

„Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte (z.B. Erzählungen, Märchen, Sagen), Tradition, Liedgut usw.“. Beim „Interkulturellen Lernen“ gehe es aber nicht nur um das bloße Kennenlernen „anderer Kulturen“. Vielmehr soll „das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte“ im Vordergrund stehen. Zusätzlich gehe es auch darum, „Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen“. „Interkulturelles Lernen“ soll so „einen Beitrag zum besseren Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten“. Letztlich wird eine Verknüpfung mit dem didaktischen Grundsatz des sozialen Lernens und zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung einschließlich Friedenserziehung gefordert.

Der zweite Teil des Unterrichtsprinzips aus den Jahren 2000 und 2004 enthält die allgemeinen didaktischen Grundsätze zum „Interkulturellen Lernen“ für die HS und die AHS. Im Prinzip werden dort die Ausführungen des ersten Teils eins zu eins wiederholt und um ein paar weitere Aspekte ergänzt. Der Gesamttext des zweiten Teils lautet wie folgt:

„Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen. Durch die identitätsbildende Wirkung des Erfahrens von Gemeinsamkeiten und unterschieden [sic!] der Kulturen, insbesondere in ihren alltäglichen Ausdrucksformen (Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte, Liedgut usw.) [sic!] sind die Schülerinnen und Schüler zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung zu führen.

Die Auseinandersetzung mit dem Kulturgut der in Österreich lebenden Volksgruppen ist in allen Bundesländern wichtig, wobei sich jedoch bundeslandspezifische Schwerpunkte ergeben werden.

Unterschiedliche Ausgangsbedingungen sind zu berücksichtigen. Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schülerinnen und Schüler sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen.“ (siehe auch Anhang S. 240)

Im Vergleich mit dem ersten Teil des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ wird hier zusätzlich hervorgehoben, dass die SchülerInnen durch die „identitätsbildende Wirkung“ des

Erfahrens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der „Kulturen“ zu „Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung“ geführt werden sollen. Zudem sollen „Unterschiedliche Ausgangsbedingungen“ berücksichtigt werden, und eine „allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt“ werden, indem SchülerInnen ermutigt werden, „Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen“.

Wenn man von einer Kommentierung der problematischer Begriffe wie „Volksgruppen“ und „Kulturgut“ absieht, so bleibt noch Folgendes zum Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ zu sagen: Grundsätzlich zeugt die gesetzliche Verankerung „Interkulturellen Lernens“ als Unterrichtsprinzip von der Einsicht staatlicher Elite, auf gesellschaftliche Notwendigkeiten einzugehen (vgl. Fillitz, 2007). In einer sich immer stärker pluralisierenden Gesellschaft kommt auch die Institution Schule nicht darum herum, die SchülerInnen auf ein Leben und ein verantwortungsvolles Handeln in dieser vorzubereiten. Die gesetzliche Verankerung von komplexen Lernzielen wie dem „Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte“, dem „Erfahrbarmachen von kultureller Vielfalt als wertvoll“ und dem „Heranführen zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung“ ist mit Sicherheit positiv zu bewerten. Auch der Aufbruch des „monolingualen Habitus der Schule“ (Gogolin, 1994) durch die positive Besetzung von „Mehrsprachigkeit“ stellt einen nicht zu unterschätzenden Meilenstein dar.

Allerdings gibt es auch einige Punkte, die kritisch beleuchtet werden müssen. Grundsätzlich birgt die alleinige Verankerung „Interkulturellen Lernens“ als Unterrichtsprinzip die „Gefahr der Unverbindlichkeit“ (Auernheimer, 1995, S. 170) in sich. Der Lehrplan enthält keine genaueren Hinweise, wann und in welchem Ausmaß „Interkulturelles Lernen“ im Unterricht stattfinden sollte, und überlässt die Umsetzung dem Gutdünken des jeweiligen Lehrers. Zusätzlich fehlt es auch an konkreten Hilfestellungen bei der methodischen und inhaltlichen Umsetzung. Auch in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen wird der Thematik des „Interkulturellen Lernens“ anscheinend zu wenig Platz gelassen, obwohl von Seiten der LehrerInnen großes Interesse an solchen Weiterbildungsangeboten bekundet würde (vgl. Fillitz, 2007, S. 73f). Ein weiteres Problem besteht darin, dass der Eindruck entsteht, dass die Durchführung „Interkulturellen Lernens“ an die Anwesenheit von Kindern mit Migrationshintergrund und nicht-deutscher Muttersprache geknüpft wäre. Diese Anschauung widerspricht der gängigen Position der „Interkulturellen Pädagogik“, nach der sich „Interkulturelle Bildung und Erziehung“ an alle SchülerInnen und nicht – wie es vor allem die „Ausländerpädagogik“ tat – nur an die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund

richtet (vgl. z.B. Krüger-Potratz, 2005, S.30). „Interkulturelles Lernen“ ist damit keineswegs an die Anwesenheit von „Minderheiten“ in der Schule geknüpft. Dieses Problem wurde auch dem Unterrichtsministerium bewusst. So fühlte es sich aufgrund wiederholter Anfragen genötigt, auf seiner Homepage dezidiert darauf zu verweisen, dass das Unterrichtsprinzip auch dann seine Gültigkeit hat, wenn in einer Klasse *keine* SchülerInnen mit Migrationshintergrund oder auch *keine* SchülerInnen, die einer autochthonen „Volksgruppe“ angehören, vertreten sind.

Inwieweit das Geographieschulbuch bei der Thematisierung von Afrika Chancen zum „Interkulturellen Lernen“ eröffnet, soll in der Schulbuchanalyse (Teil II dieser Arbeit) thematisiert werden. Einige geographiedidaktische Ansätze, welche u.a. günstige Voraussetzungen für „Interkulturelles Lernen“ schaffen sollen, aber auch einige geographiedidaktische Ansätze, welche den Zielen „Interkulturellen Lernens“ im Wege stehen, werden im nächsten Kapitel besprochen.

3.2.3. Didaktische Ansätze im Geographieunterricht

Dieser Abschnitt der vorliegenden Arbeit widmet sich einigen didaktischen Ansätzen im Geographieunterricht. Diese Ausführungen dienen in erster Linie dazu, die didaktischen Rahmenbedingungen des Geographieunterrichts und damit auch des Schulbuches besser zu verstehen. Denn aus der speziellen Geographiedidaktik heraus lassen sich bestimmte Darstellungskonventionen in den Geographieschulbüchern erklären. Ein Verständnis dieser Konventionen sowie deren kritische Diskussion soll die Auseinandersetzung mit den Schulbuchinhalten in der folgenden Schulbuchanalyse erleichtern. Viele zentrale Einsichten in die Thematik und Problematik didaktischer Ansätze im Geographieunterricht verdanken sich dem aufschlussreichen Beitrag „Geographie“ von Eberhard Kroß im von H. H. Reich et al. (2000) herausgegebenen Handbuch „Fachdidaktik interkulturell“. Ergänzt werden die Ausführungen von Kroß durch eine Betrachtung von Elementarisierungsprozessen (vgl. Kapitel 3.1.2.) im Geographieunterricht.

Die historische Entwicklung und die heutige Ausrichtung geographiedidaktischer Ansätze

Eberhard Kroß (2004) kennzeichnet die Grundposition des Geographieunterrichts zur Darstellung fremder Gesellschaften und Menschen folgendermaßen:

„[Der Geographieunterricht] wollte von Anfang an nicht bloß über fremde Länder und Völker berichten und aufklären, um ein fundiertes Weltbild zu schaffen, sondern zugleich zum besseren gegenseitigen Verständnis beitragen und zur Toleranz erziehen. Die Geographie war damit das wichtigste Fach, das fremde Menschen, deren Lebensraum und deren Lebensformen in großer Breite im Unterricht behandelte.“ (Kroß, 2000, S. 410)

Allerdings erwies sich die „Länderkunde“, aus der später das Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“ hervorging, in mehrfacher Hinsicht als ungeeignet, Verständnis für die kulturellen Leistungen anderer Völker zu schaffen. Nach Eberhard Kroß (2000, S. 411) führte das Bemühen um die Herausarbeitung der Individualität unterschiedlicher Länder unter den Zeit-, Raum- und Komplexitätsrestriktionen des Schulunterrichts zur Betonung des Exotischen und zu stereotypen Verkürzungen, wenn nicht gar zur Bildung von Vorurteilen. Um dies zu verdeutlichen, zitiert Kroß ein Beispiel aus einem Schulbuch von 1955, das in der ideologiekritischen Schulbuchanalyse von Fohrbeck, Wiesand und Zahar (1971) Berücksichtigung fand.

„Der Neger lebt im allgemeinen genügsam. Die Hauptmahlzeit am Abend besteht aus einem Brei, den die Frauen aus Hirse, Mais und Bananen herstellen. Dazu verzehrt der Neger gerne Erdnüsse, Hülsenfrüchte und getrocknete Fische. Wenn er aber ein Stück Wild erlegt hat, isst er Fleisch in unglaublichen Mengen, das er am Spieß röstet. Beim Essen trinkt der Neger nicht. Das kommt vielmehr nach den Mahlzeiten und besonders bei den häufigen Tänzen, die er leidenschaftlich liebt und vor allem bei Vollmond veranstaltet. Die Frau gilt nicht viel. Sie ist für den Neger in erster Linie Arbeitskraft.“
(Schulbuchtext aus dem Jahre 1955, zit. n. Kroß, 2000, S. 411f)

Neben dem Einsatz des abwertenden Begriffs „Neger“, der in Schulbüchern der damaligen Zeit noch Gang und Gäbe war, strotzt dieser kurze Beitrag vor Verallgemeinerungen und stereotypen Sichtweisen, auf deren weitere Kommentierung hier verzichtet wird.

Neben solchen verallgemeinernden und vorurteilsbehafteten Sichtweisen erwies sich das didaktische Grundprinzip „vom Nahen zum Fernen“ in der Länderkunde als verhängnisvoll.

Diesem Prinzip folgend wurden die zu behandelnden Länder bestimmten Schulstufen zugeordnet. Die Behandlung außereuropäischer Räume wurde erst ab dem 7. Schuljahr im Unterricht thematisiert, während die ersten Schuljahre für die heimatkundliche und erdkundliche Behandlung innerdeutscher Räume reserviert waren. Für Eberhard Kroß kam die Behandlung außereuropäischer Räume zu spät, da sie die SchülerInnen erst in einem Alter erreichte, in dem nach den Erkenntnissen der Sozialpsychologie die Übernahme der Einstellungen und Vorurteile der Erwachsenenwelt weitgehend abgeschlossen ist. Hinzu kam die extrem ungleiche Gewichtung der Behandlung von innerdeutschen und außerdeutschen „fremden“ Räumen, was ethnozentrischen Sichtweisen Vorschub geleistet hat (vgl. ebd., S. 412).

Mitte der 60er wurden in Deutschland die bis dato vorherrschenden Prinzipien und speziell auch das Prinzip „vom Nahen zum Fernen“ von führenden Fachdidaktikern zunehmend in Frage gestellt. Als Folge kam es zur Wende vom länderkundlichen zum allgemeingeographischen Unterricht. Werlen (2000) bezeichnet dies als den „Cultural Turn“ innerhalb der Geographiedidaktik. Von nun an stand nicht mehr der Raum, sondern das handelnde Subjekt im Mittelpunkt der Betrachtung.

Zunächst herrschte ein sozialgeographisches Paradigma vor, welches das (mitunter konfliktreiche) Zusammenleben in den Mittelpunkt vieler Gesellschaftsbetrachtungen in Geographiebüchern rückte. Dabei wurden zunächst größere soziale Gruppen betrachtet, ehe es zu einer Betrachtungsverschiebung vom Kollektiv zum Individuum kam. In einem Schulbuch von 1979 wurde erstmal das Schicksal eines einzigen Migranten und seiner Familie dargestellt. Die Verwendung individueller Schicksale und Biographien ermöglichte in stärkerem Maße als die kollektive Betrachtungsweise, dass die SchülerInnen durch das Ansprechen ihrer Emotionen mehr Anteilnahme (Empathie) für „fremde“ Menschen entwickeln konnten.

In der Folge wurde die Sozialgeographie zur Wahrnehmungsgeographie weiterentwickelt, was die Möglichkeit schuf, subjektive Wahrnehmungen als Grundlage des Raumverhaltens zu analysieren. „Mental maps“ als kognitive Karten oder „images“ als Vorstellungsbilder fanden Eingang in den Unterricht, so dass von dieser Position aus Ethnozentrismus und Vorurteilsstrukturen im Unterricht thematisiert werden konnten (vgl. ebd., S. 413).

Die eben ausgeführten Entwicklungen beeinflussten auch in starkem Ausmaß den entwicklungspolitischen Unterricht. In diesem Kontext kam es zur Einsicht, dass eine bloße Vermittlung von Fakten noch lange keine Akzeptanz von „Entwicklungshilfsmaßnahmen“

schaft. Einige Studien (Eberhard Kroß führt u.a. die Studien von Engel (1972) und Hillers (1984) an), die sich mit unserem Verhältnis zu Menschen in Afrika befassten, zeigten, dass SchülerInnen kausale Beziehungen zwischen Armut, Unfähigkeit und Primitivität herstellten und damit den Menschen in Entwicklungsländern die Fähigkeit zur Entwicklung absprachen. Eine Konsequenz war, nunmehr lebendige Menschen mit Namen und Biographie vorzustellen. Dieses exemplarische Lernen an Fallbeispielen wurde dann in einen strukturalistischen Ansatz eingebaut, der die lokale Mikroebene mit der globalen Makroebene verbindet (vgl. ebd., S. 413f).

Erst in den 90er Jahren öffnet sich der Geographieunterricht allmählich gegenüber Aspekten „Interkulturellen Lernens“, was mit tief greifenden Veränderungen in der Geographiedidaktik einherging (vgl. ebd., S. 414). Es kam zur Formulierung neuer Zielsetzungen, neuer Inhalte und neuer Methoden.

Neue Zielsetzungen

Die Diskussion um den entwicklungspolitischen Geographieunterricht verschmolz Anfang der 90er Jahre mit der Diskussion um den ökologischen Geographieunterricht. Auch die Einnahme einer globalen Perspektive wurde immer stärker gefordert. Dabei hat „global“ im didaktischen Verständnis eine doppelte Bedeutung: weltweit und ganzheitlich. Um dem „Globalen Lernen“ eine konkrete Richtung zu geben, wurde vorgeschlagen, den Geographieunterricht an dem Leitbild „Bewahrung der Erde“ auszurichten. In einem „magischen Viereck“ sollen das Streben nach einem friedlichen Zusammenleben und einer tragfähigen gesunden Umwelt mit der Dynamik von Bevölkerungswachstum und Wohlstandwachstum austariert werden. Friedliches Zusammenleben konkretisiert sich auf verschiedenen Maßstabsebenen (von kleinen Gruppen bis hin zu „Völkern“ und „Kulturen“) und in verschiedenen Bereichen – von der Würdigung kultureller Besonderheiten bis hin zur Schaffung gerechter Lebensbedingungen für alle (vgl. ebd., S. 415).

Neue Inhalte

Die Diskussion um neue Zielsetzungen sowie die gesetzliche Vorgabe, „Interkulturelles Lernen“ als Unterrichtsprinzip in alle Fächer hineinwirken zu lassen, führte auch zu einer starken Veränderung der Unterrichtsinhalte. Interkulturelles Lernen jedoch allein als Unterrichtsprinzip wirken zulassen, berge die Gefahr der Unverbindlichkeit in sich (vgl.

Auernheimer, 1995, S. 170). Daher musste nach einem geeigneten Platz zum Erlernen und Erproben interkultureller Fähigkeiten gesucht werden.

Im Geographieunterricht soll die subjektive Wahrnehmung des eigenen Lebensraums behandelt werden. Zudem sollte über die Erkenntnis von Raumstrukturen auch ein angemessenes Raumverhalten ermöglicht werden. Des Weiteren kommt der „Europaerziehung“ im Geographieunterricht eine Schlüsselrolle zu. Durch die „Europaerziehung“ sollte den SchülerInnen eine Wahrnehmung der Vielfalt und Einheit Europas und des europäischen Integrationsprozesses sowie die persönliche Auseinandersetzung mit „europäischer Identität“ ermöglicht werden (vgl. Kroß, 2004, S.415f).

Aus globaler Perspektive drängt das Konzept von Jürgen Newig (1997) in den Geographieunterricht, zehn große „Kulturerdteile“ zu identifizieren und zu behandeln. An diesem Konzept kritisiert Eberhard Kroß den statischen Kulturbegriff, der alltagsweltliche Bezüge ausklammern würde. Als didaktisch positiv wertet er jedoch den Versuch, von der Gleichwertigkeit der Kulturen auszugehen. Kulturelle Unterschiede würden harmonisierend und nicht als Quelle neuer Feindbilder angesehen werden. Das Kulturerdteilkonzept kann nach Kroß (2000, S. 417) zwar interkulturelles Verständnis fördern, aber kaum Solidarität mit den Opfern sozialer Ungerechtigkeit bewirken. Seiner Meinung nach wäre es sinnvoller, Themen zu wählen, die in globaler Perspektive die gegenseitige Abhängigkeit von Menschen und Regionen betonen. Auch die Diskussion um eine global nachhaltige Entwicklung könne der interkulturellen Zielsetzungen dienstbar gemacht werden. Als besonders ergiebig stuft Kroß das Migrationsthema ein, „weil es die lokale und globale Perspektive verbindet und das eigene Fremdheitserleben im Urlaub oder nach einem Umzug mit der Fremdheitserfahrung von Migranten verknüpfen kann“ (ebd., S. 417).

Neue Methoden

Durch Forschungen zur Wahrnehmung und Vorurteilsbildung und durch Studien zur Ideologiekritik von Schulbüchern wurde die Geographiedidaktik zunehmend für Einseitigkeiten, Defizite, ja sogar Gefahren des bisherigen Unterrichts sensibilisiert. So wurde nach Wegen gesucht, die Informationsvermittlung weiter zu verbessern, etwa indem Ethnozentrismen gezielt angesprochen und in ihrer Funktion erklärt werden, oder indem bei Vergleichen übergeordnete Gemeinsamkeiten explizit gemacht werden. Didaktisch fruchtbar sei dabei der ständige Perspektivenwechsel (Rhode-Jüchtern, 1996). Viele Probleme der Klischeebildung würden sich vermeiden lassen, wenn die Generalisierung so flexibel

vorgenommen wird, dass der Blick auf die dahinterstehenden individuellen Fälle erhalten bleibt. Die „Fremden“ sollten nicht mehr als anonyme Masse darzustellen werden, sondern ihnen sollten Gesichter und Namen gegeben werden. Zudem sind affektive Aspekte in den Vordergrund gerückt, weil ihnen eine Schlüsselfunktion bei der Identifikation und Entwicklung von Einstellungen zugeschrieben wird. So soll durch emotionale Nähe und Alltagsorientierung Verständnis für das „Fremde“ geschaffen werden.

„Durch emotionale Nähe und Alltagsorientierung sollen die Schüler gefühlsmäßig erreicht werden. Dadurch rückt die fremde Lebenssituation näher in das Bewusstsein und den Bedeutungsraum der Schüler, sie sind so mehr motiviert, sich für fremde Menschen zu interessieren. Themen, die vorrangig die Emotionen der Schüler ansprechen, sind weniger der sozialen Kontrolle durch die Gesellschaft und damit auch weniger einer sozial anerkannten Wertung unterworfen. Die Schüler reagieren offen und neugierig, was günstige Wahrnehmungsvoraussetzungen für andere Themenbereiche schafft. In der Praxis werden hier vertraute Lebenszusammenhänge aufgezeigt, indem man etwa den eigenen Tagesablauf mit dem eines Kindes aus dem ‚fremden‘ Land vergleicht, alltägliche Nahrungsmittel, die aus fremden Ländern kommen, thematisiert oder Einzelschicksale von Menschen aus anderen Ländern aufzeigt. Es soll hier darauf geachtet werden, dass gerade die Normalität betont wird und der Fremde als rational handelndes und als entscheidungsfähiges Wesen gezeigt wird. Allgemein wird gefordert, dass die Erörterungen von der Makroebene auf die Mikroebene verlagert werden.“
(Schürfer, 2004, S. 201)

Auch Schmidt-Wulffen (1998) empfiehlt, im Entwicklungsunterricht soziale Nähe zu schaffen und allgemeinmenschliche Lebenssituationen anzusprechen. Für den Einstieg empfiehlt er die Behandlung überschaubarer Personenkreise in ihrem Alltagshandeln, die so genannte Mikro-Ebene. Erst dann soll der Sprung in die weltweite, strukturelle Ebene (Makro-Ebene) gewagt werden. Auch dort lassen sich dann immer wieder Querverbindungen zur Lebensrealität der SchülerInnen herstellen, weil globale Themen auch in die Lebenswirklichkeit der SchülerInnen hineinwirken (vgl. Kroß, 2000, S. 418).

Bezüglich der Forderung nach verstärkter Handlungsorientierung könne der Geographieunterricht aus einem großen Fundus an bereits erprobten Handlungsbeispielen schöpfen. Projekte, Exkursionen, Teilnahme an Veranstaltungen, Organisation von Begegnungen und internationalen Austauschprogrammen bieten vielfältige Möglichkeiten, Erkenntnisse zu gewinnen und Handlungsmöglichkeiten zu erproben (vgl. ebd.).

3.2.4. Elementarisierung im Geographieunterricht

Bezüglich der Elementarisierung von humangeographischen Inhalten macht Böhn (2007, S. 131f) auf die Problematik der Einteilung der Erde in zehn „Kulturerdteile“ (vgl. weiter oben) aufmerksam. In der deutschen Geographie wurden Kulturerdteile schon 1963 von Kolb benannt. Spätestens seit dem Buch „Clash of Civilizations“ des amerikanischen Politologen Huntington (1996) ist die Raumgliederung nach Kulturen einer breiten Öffentlichkeit bekannt. Für die Thematik der Elementarisierung ist dabei bedeutsam, ob Inhalte wegen ihrer gesellschaftlichen Relevanz auch dann im Unterricht behandelt werden sollten, wenn sie von Wissenschaftlern als zu simplifizierend abgelehnt werden. Obwohl sich die Mehrheit der WissenschaftlerInnen und der GeographiedidaktikerInnen sich gegen eine Behandlung von „Kulturerdteilen“ im Unterricht aussprechen würde, werden diese wegen der Vorgabe der Lehrpläne in den Schulbüchern dennoch teilweise ausführlich behandelt (vgl. Böhn, 2007, S. 231f).

Dies ist auch bei den Geographieschulbüchern, die in der vorliegenden Arbeit analysiert wurden, teilweise der Fall. Im Kapitel 6.2.1. wird die Einteilung der Welt in „Kulturerdteile“ anhand der Beispiele „Schwarzafrika“ und „Orient“ beleuchtet und kritisch diskutiert.

Bezüglich der Elementarisierung von regionalgeographischen Inhalten meint Böhn (2007, S. 234), dass diese generell schwierig sei, weil die Regionalgeographie keine gesetzmäßigen Schlussfolgerungen anstrebe, sondern die Individualität eines Raumes aufzeigen wolle. So erfolgt bei der themenzentrierten Regionalgeographie „eine Akzentuierung auf die für das jeweilige Land bzw. den Raum [scheinbar, P.L.] spezifischen Kennzeichen, z.B. für Indien das Kastenwesen, für Brasilien der tropische Regenwald, für Japan die hochentwickelte Industrie, für Afrika südlich der Sahara Aids“ (ebd., S. 234). Nach dem Autor erfolge eine derartige Form der Elementarisierung durch Reduktion der Inhalte auf einzelne, zukunftsrelevante Themen derzeit in fast allen Geographieschulbüchern.

Nach Böhn (2007, S. 235) ist gerade bei Geographie-Schulbüchern der Unter- und Mittelstufe der methodische Ansatz der Fallstudie beliebt. Die Elementarisierung erfolgt dabei durch eine Reduktion der Komplexität und gleichzeitig durch die Methode der Personalisierung eines abstrakten Sachverhalts. Der Vorteil der Fallstudie liege in der Möglichkeit einer anschaulichen Aufbereitung eines komplexen Faktorensystems, das durch eine personenbezogene Darstellung für den Schüler auch emotional ansprechend ist. Das Problem liege darin, „dass der Schüler nicht erkennen kann, dass das scheinbar induktive Vorgehen in

Wirklichkeit deduktiv ist, da mit dem Einzelbeispiel allgemeingültige Aussagen vermittelt werden sollen“ (ebd.).

Für die vorliegende Studie liegt jedoch gerade in der intendierten deduktiven Vorgehensweise ein Problem, da das Ableiten von allgemeingültigen Aussagen aus Fallbeispielen zu unzulässigen Verallgemeinerungen und Homogenisierungen führen kann. Werden beispielsweise bei der Darstellung Afrikas nur „Pygmäen“ oder „Buschmänner“ behandelt, so kann bei den SchülerInnen leicht der Eindruck entstehen, dass die Lebensweisen dieser „Ethnien“ für ganz Afrika typisch seien, was der äußerst großen gesellschaftlichen Vielfalt Afrikas in keiner Weise gerecht würde. Auf derartige unzulässige Verallgemeinerungen machten bisher durchgeführte Studien (vgl. Kapitel 3.4.) aufmerksam. Auch die vorliegende Arbeit wird sich dieser Problematik im Kapitel 6.1.4. widmen.

Bezüglich der Situation des Regionalgeographieunterrichts in den USA meint Berta Hamann (2007, S. 252), dass die Lehrplanvorgabe, über jeden einzelnen Staat dieser Welt Wissen zu vermitteln, dazu führen würde, dass eine intensivere Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Staat im vorgegebenen Zeilen- bzw. Seitenumfang nicht möglich ist. Deshalb muss eine zielbegründete Auswahl von Inhalten erfolgen. Um eine möglichst abwechslungsreiche Regionalgeographie zu bieten, bemühen sich die Lehrbücher, jedem Staat durch ideographische Akzentuierung Individualität zu verleihen. Die verschiedenen Räume (Staaten) werden auf singuläre Charakteristika reduziert, die es dem Schüler ermöglichen sollen, die einzelnen Räume voneinander unterscheiden und sich so leichter merken zu können. Diese Vorgehensweise birgt allerdings die Gefahr, dass die Kultur eines Raumes auf Klischees reduziert wird, die ein schiefes oder gar falsches Bild von diesem Staat vermitteln (vgl. ebd., S. 247).

„Wenn ein amerikanischer Schüler falsche Angaben zu physischen Vorgängen wie in der Allgemeinen Geographie erhält, ist dies zwar ärgerlich, zieht jedoch keine gewichtigen Konsequenzen für das menschliche Miteinander nach sich und kann vor allem leicht korrigiert werden. Anders verhält es sich mit Wertvorstellungen, Klischees und Stereotypen über Räume und deren Bewohner. Diese Vorstellungen gelten als besonders zählebig und bleiben ausgesprochen intensiv im Kopf haften. So kann eine Reduktion auf ganz wenige Facetten oder gar nur auf ein einziges Charakteristikum ein einseitiges Bild kreieren, das nur schwer nachträglich zu korrigieren ist.“ (Hamann, 2007, S. 252)

Die regionalgeographische Vorgehensweise birgt also auch die Gefahr einer Stereotypisierung in sich, da komplexe und in sich höchst heterogene Gebilde wie Staaten nicht ohne weiteres auf einzelne Aspekte reduziert werden können.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Elementarisierung geographischer Unterrichtsinhalte so gut wie immer mit Darstellungsproblemen verbunden ist: Bei der humangeographischen Einteilung der Welt in „Kulturerdteile“ werden äußerst heterogene Regionen im Zuge der Vereinfachung homogenisiert. Dabei wird der „Region“ eine gemeinsame „Kultur“ unterstellt, wobei meist ein äußerst statisches Verständnis von „Kultur“ zu Anwendung kommt. „Kultur“ ist ein äußerst komplexes Thema mit zahllosen Facetten und mit einer Vielzahl an Implikationen für die Sichtweise auf gesellschaftliche Phänomene. Angesichts dieser Komplexität hat die Schulbuchdarstellung erneut einen Bedarf an Elementarisierung. Das komplexe Thema „Kultur“ muss den SchülerInnen auf verständliche Art und Weise näher gebracht werden, was fast zwangsläufig zu einer Reduktion dieser Komplexität führen muss. So wird im Falle der „Kulturerdteile“ die „Kultur“ eines bestimmten Erdteils auf wenige Aspekte reduziert, und die Dynamik kulturellen Geschehens (der seit Anbeginn der Menschheit stattfindende „kulturelle“ Austausch, das Hereinspielen globaler Prozesse in das Lokale sowie die Aufnahme von Lokalem in globale Strömungen) ausgeklammert. Dies führt zu einem statischen Kulturkonzept, welches allzu leicht Gefahr läuft zu „kulturalisieren“. Mit dem Begriff „Kulturalisierung“ wird die Tendenz beschrieben, Menschen allein über ihre „fremde Kultur“ zu „erklären“ und sie so in ihrer „Kultur“ quasi einzusperren (vgl. Krüger-Potratz, 2007, S. 40). Eine derartige Betrachtungsweise wird dem Menschen aber niemals gerecht, weil seine „Identität“ nicht nur von der „Kultur“, in die er hineingeboren wurde, abhängt. Der Mensch verfügt über mehrere „Identitäten“, von denen „kulturelle“ und „ethnische Identitäten“ nur einen Teil ausmachen. Und selbst diese Teilaspekte der „Identität“ eines Menschen sind keine starren Gebilde.

„Ethnische Identitäten sind keine irgendwie gearteten starren Besonderheiten, die der Mensch bei seiner Geburt als Mitglied einer Gesellschaft durch das Blut oder die Muttermilch übermittelt erhalten hat. Frederik Barth weiterführend ist festzuhalten, dass die soziale Person nicht nur über eine Identität verfügt, sondern über mehrere, die sie einerseits im Laufe ihres Lebens verändert und woraus sie andererseits situativ auswählt. In der konkreten Situation wird es darum gehen abzuwägen, welche Referenzgruppe gerade am relevantesten ist. Überhaupt ist hierbei zu beachten, dass bei den vielen

Identitäten, die eine Person im Alltag mobilisieren wird, nur ein kleiner Teil tatsächlich aus ethnischen Identitäten bestehen mag.“ (Fillitz, 2003, S.26)

Zur Problematik der Einteilung der Welt in „Kulturerdteile“ ist also zusammenfassend festzuhalten, dass dadurch unzulässigen Homogenisierungen und unflexiblen Konzepten von „Kultur“ und „Identität“ Vorschub geleistet wird. Auch der regionalgeographische Zugang, einzelne Staaten über wenige scheinbar typische Merkmale zu charakterisieren, läuft Gefahr, zu homogenisieren und die EinwohnerInnen eines Staates zu stereotypisieren. Selbst das Heranziehen von Fallstudien, um deduktiv auf größere Zusammenhänge zu verweisen, kann – wie oben dargelegt – problematische Züge aufweisen.

Die notwendige Elementarisierung im Geographieunterricht steht also einer wünschenswerten differenzierten Darstellung fremder Gesellschaften und Menschen in gewisser Weise im Wege. Dieses Dilemma wird im Zuge der Schulbuchanalyse noch öfters ans Tageslicht treten und soll in der abschließenden Besprechung der Analyseergebnisse noch einmal aufgegriffen werden.

3.3. Schulbuchforschung

Das Schulbuch ist Gegenstand einer speziellen Forschungsrichtung, der Schulbuchforschung. Peter Weinbrenner (1995, S. 22ff) unterscheidet drei Typen von Schulbuchforschung, deren Schwerpunkte im Folgenden kurz umrissen werden sollen. Anschließend erfolgt eine Verortung der vorliegenden Arbeit innerhalb der Schulbuchforschung.

1) Die prozessorientierte Schulbuchforschung

Die prozessorientierte Schulbuchforschung orientiert sich am Lebenszyklus des Schulbuches und umfasst folgende sechs Forschungsfelder:

- 1) Entwicklung des Schulbuchs durch Autor(en) und Verlag
- 2) Zulassungs- und Genehmigungsverfahren (Approbation)
- 3) Vermarktung des Schulbuches
- 4) Einführung des Schulbuches in der Schule
- 5) Verwendung des Schulbuches innerhalb und außerhalb des Unterrichts durch Schüler, Lehrer und Eltern
- 6) Aussonderung und Vernichtung des Schulbuchs

2) Die produktorientierte Schulbuchforschung

In diese Kategorie fallen Forschungsarbeiten, die das Schulbuch als Unterrichtsmedium und als Mittel der visuellen Kommunikation betrachten. Schulbuchanalysen werden hier vornehmlich mit inhaltsanalytischen Verfahren durchgeführt, bei denen wiederum zwischen Längsschnitt- und Querschnittanalysen unterschieden werden können (historische und vergleichende Schulbuchforschung). Dabei geht es vor allem um Fragen nach den Inhalten von Schulbüchern und nach deren didaktische Aufbereitung durch das Schulbuch. Eine Tabelle, welche die Dimensionen und Kategorien produktorientierter Schulbuchforschung darstellt, findet sich bei Weinbrenner (1995, S. 24).

3) Die wirkungsorientierte Schulbuchforschung

Hier wird das Schulbuch als Sozialisationsfaktor des Unterrichts im Hinblick auf seine Wirkungen auf SchülerInnen und LehrerInnen untersucht. Im weitesten Sinne ist diese Schulbuchforschung Medien-, Kommunikations- und Rezeptionsforschung.

Peter Weinbrenner (1995, S. 26) unterscheidet vier Wirkungsbereiche von Schulbüchern: Wirkung auf den Schüler, Wirkung auf den Lehrer, Wirkung auf die Öffentlichkeit und Wirkung auf die internationalen Beziehungen. Beim letzten Wirkungsbereich werden vom Autor folgende drei Fragen aufgeworfen:

- In welcher Weise werden andere Länder, Völker, Rassen im Schulbuch dargestellt?
- Sind Vorurteile, Ressentiments, Feindbilder und andere Realitätsverzerrungen in diesen Darstellungen erkennbar?
- Ist das Schulbuch geeignet, die Schüler zu Toleranz, Weltoffenheit, internationaler Solidarität und zur Völkerverständigung zu erziehen?

Nach Meinung von Peter Weinbrenner herrscht im deutschen Sprachraum eindeutig der Forschungstyp 2, die produktorientierte Schulbuchforschung, vor. Für die Forschungstypen 1 und 3 ortet Peter Weinbrenner (1995, S. 23ff) ein Forschungsdefizit.

Die vorliegende Arbeit verortet sich zwischen den Forschungstypen 2 und 3. Auf der einen Seite stellt diese Arbeit eine produktorientierte Schulbuchforschung dar. Mittels Inhaltsanalyse wird betrachtet, wie Afrika und seinen BewohnerInnen in dem gegebenen Produkt „Schulbuch“ dargestellt werden. Auf der anderen Seite weist die vorliegende Schulbuchanalyse auch Elemente der wirkungsorientierten Schulbuchforschung auf, da die Frage nach den möglichen Wirkungsweisen bestimmter Darstellungen von Afrika und seinen BewohnerInnen eine bedeutende Rolle in dieser Arbeit einnimmt.

3.4. Bisherige Studien zum Afrikabild in Schulbüchern

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse von Studien aufgeführt, die sich mit der Darstellung von Afrika und seinen BewohnerInnen in Schulbüchern befassen. Den Anfang wird dabei eine Studie von Eva Matthes über die Darstellung Afrikas in älteren deutschen Schulbüchern (von 1890 bis 1970) machen. Dieser Beitrag zur historischen Schulbuchforschung verdeutlicht die Tatsache, dass das Schulbuch auch ein „Politicum“ (siehe Kapitel 3.1.1.) ist. Denn je nach den historischen und politischen Umständen ändern sich auch die in Schulbücher aufgenommen Inhalte und Darstellungsweisen.

Studie 1: „Die Darstellung Schwarzafrikas in ausgewählten Schulbüchern vom Wilhelminischen Kaiserreich bis in die 1970er Jahre“ (Matthes, 2004)

Eva Matthes (2004) untersuchte ausgewählte Geographieschulbücher vom Wilhelminischen Kaiserreich bis in die 1970er Jahre daraufhin, wie in ihnen die Bevölkerung „Schwarzafrikas“ dargestellt wird und welche Stereotypen dabei auftreten. Ihre Analysen zeichnen sich vor allem deshalb aus, weil sie bestimmte Entwicklungslinien in der Darstellung der „schwarzafrikanischen“ Bevölkerung in deutschen Geographieschulbüchern aufzeigen, und weil sie klarmachen, wie sehr die Darstellung von dem jeweiligen gesellschaftlichen und politischen Kontext beeinflusst wird. Im Folgenden sollen ihre Ergebnisse chronologisch dargestellt werden.

Im Wilhelminischen Kaiserreich dienten die Geographieschulbücher nicht zuletzt dazu, kolonialer Politik den Weg zu ebnen bzw. diese zu rechtfertigen. Den „Negern“ wurden „rassische“ Merkmale und negative Charaktereigenschaften zugeschrieben. Die „Neger“ wurden als naturnah und der Vormundschaft durch Weiße bedürftig dargestellt.

In der Weimarer Republik lobten die Geographiebücher die Verdienste der deutschen Kolonialherren und beklagten den Verlust der überseeischen Gebiete. Die „Neger“ wurden meist als arbeitsam und willig, aber der Führung bedürftig dargestellt. Es finden sich in den Büchern einige Reiseberichte, die dem „Neger“ gegenüber durchaus wohlwollend eingestellt waren und das Exotische an ihnen herausstrichen. Dennoch finden sich auch hier immer wieder stereotype Formulierungen. Den wohlwollenden Reiseberichten standen aber auch klar negative Berichte entgegen. Im Kontext von Südafrika wurde z.B. beklagt, dass sich die „Kaffer“ unübersehbar vermehren und bald schon auf einen Weißen zehn „Kaffer“ kommen

würden. Aus diesem Grund fordert der Schulbuchautor gut gebildete Weiße dazu auf, sich in Südafrika anzusiedeln (vgl. Matthes, 2004, S. 236f).

In nationalsozialistischen Geographieschulbüchern wurde vor allem die Minderwertigkeit der „schwarzen Rasse“ betont, vor „Rassenvermischung“ gewarnt und die Leistung der deutschen Kolonialherren für die Schwarze Bevölkerung gepriesen. Elemente nationalsozialistischer Rassenlehre und die Fortführung bekannter Stereotype prägten in dieser Zeit das Bild des „Negers“, wobei Eva Matthes betont, dass die Darstellungen von „Negern“ in den deutschen Schulbüchern glücklicherweise hinter den radikalen Ansichten Hitlers, wie er sie in „Mein Kampf“ darlegte, zurückblieben.

Nach 1945 hat es dann eine deutliche Zäsur gegeben: Die nationalsozialistische „Rassenlehre“ verschwand aus den Schulbüchern. Rassistische Denkweisen und stereotype Darstellung weisen allerdings eine erschreckende Kontinuität auf. Auch paternalistische Haltungen gegenüber Afrikanern bestehen beinahe unvermindert fort.

Eine weitere deutliche Zäsur in der Darstellung der „Schwarzafrikaner“ findet sich in den Schulbüchern der 70er Jahre, die teilweise stark ideologiekritisch orientiert waren und den Einfluss der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule erkennen ließen. Begriffliche Veränderungen fanden statt (statt „Negerafrika“ wird z.B. der Begriff „Schwarzafrika“ verwendet), offensichtliche Stereotype wurden gestrichen und in manchen Fällen wurde sogar explizit gegen Stereotypisierungen und rassistische Denkweisen argumentiert (vgl. ebd., S. 243f).

„Die Zäsur im politisch-gesellschaftlichen Denken scheint in dieser Zeit so stark gewesen zu sein, dass selbst das ‚träge und kanonistisch-dogmatische [Schulbuch-]Wissen‘ (Höhne 2003, S.158) eine deutliche Änderung erfuhr. Das Paradigma der Stereotypisierung begann von dem Paradigma der Differenzierung abgelöst zu werden, wenngleich dieser Prozess noch längst nicht abgeschlossen ist und auch nach wie vor Gegenbeispiele feststellbar sind.“ (Matthes, 2004, S. 244)

Studie 2: „Afrika und seine Bewohner in zeitgenössischen Schulbüchern aus ethnologischer Sicht“ (Guggeis, 2004)

Karin Guggeis untersucht 22 Geographieschulbücher, die zwischen 1978 und 1989 erschienen sind, und konzentrierte sich dabei auf die Darstellung des subsaharischen Afrika. Die Autorin bezog in ihre Analyse auch das in den Schulbüchern abgedruckte Bildmaterial ein. Die Bildquellen würden die SchülerInnen am stärksten beeindrucken, da diese lebendigere

Eindrücke als der Text vermitteln würden, und die Schüler gerade bei Fotos das Gefühl hätten, dass „die reale Welt“ dargestellt würde (vgl. ebd., S. 253)

Einen großen Teil ihrer Studie widmete Karin Guggeis der Untersuchung problematischer Begriffe:

„Vielfach geben bereits die Begrifflichkeiten Anlass zur Kritik. Die im folgenden dargestellten Termini sind nicht einfach beliebig gewählte Wörter, vielmehr stecken hinter ihnen überholte, oftmals koloniale Konzepte und Sichtweisen. Während sie in der postkolonialen Ethnologie reflektiert werden, sind sie in der breiten Öffentlichkeit wenig bekannt und bewusst. Gerade durch den Gebrauch im Schulbuch werden diese unangemessenen Begriffe nicht nur als legitime, sondern sogar korrekte Termini dargestellt. Sie leisten jedoch der Bildung von Vorurteilen gegenüber den so Bezeichneten Vorschub.“ (Guggeis, 2004, S. 254)

Die Autorin fand in den analysierten Schulbüchern Termini wie „Neger“, „Negride Rasse“, „Schwarze“, „Schwarzafrika“, „Eingeborene“, „Buschmänner“, „Hottentotten“, „Pygmäen“ und „Stämme“ und setzt sich mit diesen kritisch auseinander (vgl. ebd., S. 254f).

In weiterer Folge kritisiert Karin Guggeis eine unangemessene und verzerrende Darstellung, welche sich oftmals auf einer Überbetonung des Exotischen gründet. So werden oftmals Ethnien von eher marginaler Größe (z.B. „Pygmäen“ oder „Buschmänner“) als typische Bewohner Afrikas dargestellt, was der tatsächlichen ethnischen Vielfalt in Afrika nicht Rechnung trägt. Bei der Darstellung der „Pygmäen“ wird das Exotische häufig in unangemessener Weise hervorgehoben. In einem der Schulbücher wird geschrieben, dass auf dem „Speisezettel“ der „Pygmäen“ Larven, Raupen, Nüsse, Schildkröten, jagdbares Wild und (als besonderer Leckerbissen) Honig stehen würden. Karin Guggeis bemängelt vor allem die Reihenfolge dieser Auflistung, durch die das Exotische in den Vordergrund gestellt und zudem eine falsche Gewichtung der Speisen suggeriert würde. Es würde zudem eine Erläuterung fehlen, dass die Insekten wichtige Protein- und Vitaminlieferanten sind. Eine derartige Information könnte das Verständnis der SchülerInnen für den Verzehr von Insekten fördern (vgl. ebd., S. 261).

Neben unangemessenen, verzerrenden und exotisierenden Darstellungen kritisiert Karin Guggeis explizite und implizite eurozentrische Bewertungen, die auf einem evolutionistischen Kulturkonzept fußen und andere kulturelle Äußerungsformen als „weniger entwickelt“ bzw. gar als „primitiv“ einstufen.

Schließlich weist Karin Guggeis noch auf den teilweise „unseriösen“ Umgang mit Quellmaterial hin. Fotos würden willkürlich verwendet und Informationen über die Entstehung des Bildes nicht gegeben werden, wodurch den Schülern eine adäquate Interpretationsgrundlage für das Bildmaterial fehlen würde.

Studie 3: „Die Anderen im Schulbuch“ (Markom und Weinhäupl, 2007)

Christa Markom und Heidi Weinhäupl untersuchten die jeweils drei am weitesten verbreiteten österreichischen Geschichte-, Biologie- und Geographieschulbücher. Ihre zentrale Fragestellung war, ob die in der Wissenschaft seit Jahrzehnten geführten Diskussionen hinsichtlich Orientalismus, Sexismus, Rassismus, Evolutionismus und Antisemitismus Eingang in aktuelle Schulbücher gefunden haben. Im Folgenden sei die zusammenfassende Antwort auf diese zentrale Fragestellung wiedergegeben:

„Die Antwort lautet: ‚Jain‘. Zwar wurde häufig Wert darauf gelegt, offene Diskriminierungen zu vermeiden und Rassismus abzulehnen. Auch fixe Rollenbilder von Männern und Frauen wurden hinterfragt oder als nicht zwingend abgelehnt und Homosexualität wird erwähnt. Vor allem in den neueren Ausgaben zeigte sich das Bemühen der SchulbuchautorInnen. Doch in der Analyse wurde auf der Argumentations- und Bildebene deutlich, dass sich die SchulbuchautorInnen häufig nur oberflächlich mit Rassismus, Sexismus und anderen ‚-Ismen‘ auseinandersetzten. Auf einer darunter liegenden Ebene – sowohl in den Texten als auch über die verwendeten Bilder – wurden teilweise abwertende Diskurse weitergeführt: Von der Überlegenheit Europas und den zum Aussterben verurteilten ‚Indianern‘, dem Islam als totalisierender [sic!] Kraft und einem Afrika voller Armut und Bürgerkriege. Die unterschiedlichsten Regionen, Religionsrichtungen und gesellschaftlichen Kontexte wurden vereinheitlicht, Machthierarchien ausgeblendet und scharfe Grenzen zu ‚den Anderen‘ gezogen. Homosexualität wurde mit ausufernder Sexualität in Beziehung gesetzt; Inter- und Transsexualität nahezu ausgeblendet. Auf der Begriffsebene fanden sich ‚Eskimos‘, ‚Buschmänner‘ und ‚Steinzeitmenschen‘ genauso wie ‚Sippen‘, ‚Horden‘, ‚primitive Volksstämme‘ und ‚Zigeuner‘.“ (Markom und Weinhäupl, 2007, S. 1)

Da diese Studie zum Teil dasselbe Untersuchungsmaterial wie die vorliegende Arbeit verwendet (12 der insgesamt 44 in dieser Arbeit analysierten Schulbücher wurden auch in die Studie von Markom und Weinhäupl einbezogen), wird an dieser Stelle auf die Darlegung der detaillierteren Analyseergebnisse von Christa Markom und Heidi Weinhäupl verzichtet. Im

Zuge der später in dieser Arbeit dargelegten Analyse wird dann noch das eine oder andere Mal auf die Ergebnisse von Markom und Weinhäupl eingegangen werden.

Weitere Studien (zusammengefasst nach Poenicke, 1995)

In ihrem Buch „Die Darstellung Afrikas in europäischen Schulbüchern für Französisch am Beispiel Englands, Frankreichs und Deutschland“ fasst Anke Poenicke (1995) die Ergebnisse einiger Studien zum Afrikabild in Geographie- und Geschichts-Schulbüchern zusammen. Diese Studien stammen aus den 1970er bis 1990er Jahren und konnten im Zuge der Recherche zur vorliegenden Arbeit leider nicht ausfindig gemacht werden, weshalb deren Ergebnisse nun zusammengefasst durch Anke Poenicke dargelegt werden. Die von der Autorin herangezogenen Studien sind jene von Engel (1972), Perrot und Preiswerk (1975), Diestel (1978), Hillers (1984) und Vincke (1985, 1991). Die zentralen Ergebnisse dieser Studien fasst Anke Poenicke folgendermaßen zusammen:

„Die Darstellung Afrikas in europäischen Geographie- und Geschichts-Schulbüchern ist grob durch zwei Hauptmerkmale zu charakterisieren: Subtilität und Ethnozentismus. [...] Offene Vorurteile und Rassismus gegenüber Afrikanern [...] sind nicht die Regel, sondern versteckte, subtilere Formen haben sie abgelöst. Ein häufig angeführtes Indiz hierfür findet sich in der Terminologie. Beispielsweise werden Afrikaner nicht mehr ‚Primitive‘, sondern nun ‚Eingeborene‘ genannt. Der intendierte untergeordnete Status der so Bezeichneten ist trotz veränderter Terminologie erhalten geblieben.“ (Poenicke, 1995, S. 124)

Außerdem stellt Anke Poenicke fest, dass die Situation der „Entwicklungsländer“ anhand eines europäischen Standards für Entwicklung definiert wird. Das dahinterstehende Konzept des Evolutionismus stellt Europa, unter Zuhilfenahme eines spezifischen Vokabulars, als Höhe- und Endpunkt von Entwicklung dar. Insgesamt wird, wie es für eine ethnozentrische Sichtweise typisch ist, die Eigengruppe (Europa) auf-, die Fremdgruppe (Afrika) abgewertet. Meinungen und Sichtweisen von AfrikanerInnen spielen in den Schulbüchern selten eine Rolle (vgl. ebd., S. 125).

Engel (1972) und Hillers (1984) weisen auch auf Exotismen hin. Wie schon bei den Studienergebnissen von Karin Guggeis (2004) beschrieben wurde, werden oft besonders „exotische Ethnien“ und besonders „exotische Bräuche“ in den Schulbüchern beschrieben, die keineswegs für die Vielfalt der Gesellschafts- und Lebensformen in Afrika repräsentativ sind.

Nach Poenicke (1995, S. 126) wird auf ein wirkliches Lernen über und eine Annäherung an Afrika verzichtet. Stattdessen würden die Schulbücher die SchülerInnen lediglich besonders fremd erscheinende Kulturen bestaunen lassen. Afrika wird in diesen Fällen nicht ernst genommen, sondern dient als Auflockerung, als „Reißer“.

Mit diesen Einblicken in Studien, die bisher zum Afrikabild in Schulbüchern durchgeführt wurden, sei die ausführliche Behandlung der theoretischen Grundlagen abgeschlossen. Der folgende zweite Teil der vorliegenden Arbeit widmet sich nun der Analyse des Afrikabildes in gegenwärtigen österreichischen Geographieschulbüchern. In Kapitel 4.2. werden die zentralen Erkenntnisse aus den theoretischen Betrachtungen in einen Fragekatalog überführt, welcher als Grundlage der theoriegeleiteten Schulbuchanalyse fungiert.

II. Theoriegeleitete Schulbuchanalyse

Kapitel 4: Methodische Herangehensweise

In diesem Kapitel soll beschrieben werden, mit welcher Methodik an das Untersuchungsmaterial, die gegenwärtigen Geographieschulbücher, herangegangen wurde. Im ersten Abschnitt dieses Kapitels wird dargelegt, wie es zur Auswahl des Materials kam, wie das Material erhoben wurde und wie es für die nachfolgenden Analysen aufbereitet wurde. Im zweiten Abschnitt dieses Kapitels wird der Fragenkatalog vorgestellt, welcher der nachfolgenden Analyse zugrunde liegt. Dieser Fragenkatalog ergibt sich aus den theoretischen Grundlagen, welche in den ersten drei Kapiteln dieser Arbeit behandelt wurden.

4.1. Zur Auswahl, Erhebung und Aufbereitung des Materials

Die vorliegende Arbeit hat es sich zum Ziel gesetzt, das Afrikabild in gegenwärtigen österreichischen Geographieschulbüchern zu untersuchen. Vorab stellte sich die Frage, welche Geographieschulbücher für diese Untersuchung herangezogen werden sollten. Zunächst wurde die offizielle Schulbuchliste des Unterrichtsministeriums für das Schuljahr 2007/2008 aufgerufen, um in Erfahrung zu bringen, wie viele Geographieschulbücher den österreichischen GeographielehrerInnen überhaupt zur Auswahl stehen. Für die Hauptschule (HS) und die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) standen insgesamt 44 Geographieschulbücher auf der offiziellen Schulbuchliste. Ein ergänzender Blick auf den Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde (GWK) zeigte, dass die Behandlung außereuropäischer Erdteile nicht in allen Klassen vorgesehen war (vgl. Kapitel 3.2.1.). Bei den Geographieschulbüchern der zweiten Klasse und besonders bei den Büchern der dritten Klasse war aufgrund des Lehrplans damit zu rechnen, dass Afrika nur in geringem Maße vorkommen würde. Insofern erschien es als realistisches Vorhaben, alle 44 Geographieschulbücher, die den LehrerInnen in der HS und AHS-Unterstufe zu Verfügung stehen, in die vorliegende Schulbuchanalyse einzubeziehen. Auf eine Auswahl bestimmter Schulbücher wurde dabei verzichtet, weil keine sinnvollen Auswahlkriterien zur Hand waren.

Ein zentrales Argument für die Auswahl der Geographieschulbücher der HS und AHS-Unterstufe war die Überlegung, dass alle SchülerInnen in Österreich wegen der Schulpflicht die 5. bis 8. Schulstufe durchlaufen müssen. Zudem decken die HS und AHS-Unterstufe die überwiegende Mehrzahl der österreichischen SchülerInnen ab. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass die meisten österreichischen SchülerInnen mit den in dieser Schulbuchanalyse untersuchten Geographieschulbüchern auch tatsächlich im Laufe ihrer Schullaufbahn in Kontakt kommen.

Nachdem das Untersuchungsmaterial ausgewählt wurde, ging es daran, das Untersuchungsmaterial zu sichten. Zu diesem Zweck wurde Kontakt zur Schulbuchsammlung des Unterrichtsministeriums aufgenommen. In einem Telefonat mit der Amtsdirektorin, Frau Ingrid Höfler, die zu diesem Zeitpunkt die Leiterin der Schulbuchsammlung war, wurde dem Autor der vorliegenden Arbeit mitgeteilt, dass er jederzeit vorbeikommen könne, um Einsicht in die gewünschten Schulbücher nehmen zu können.

Im März 2007 fand im Unterrichtsministerium eine erste Sichtung des Untersuchungsmaterials statt. Anhand der Schulbuchnummern wurden die betreffenden Geographieschulbücher aus der Schulbuchsammlung herausgesucht. Als die 44 Geographieschulbücher vorlagen, wurden in einer ersten Sichtung zu jedem Buch all jene Seiten vermerkt, auf denen Afrika behandelt wird. So entstand ein erster ungefähre Überblick über den tatsächlichen Umfang des Materials. In einem weiteren Schritt kam es zu einer zweiten genaueren Sichtung des Untersuchungsmaterials, um zu vermeiden, dass für die Untersuchung relevante Inhalte übersehen wurden. Nachdem die zweite Sichtung abgeschlossen war, wurden alle untersuchungsrelevanten Seiten aus den Schulbüchern kopiert. Hier gilt es einen besonderen Dank an Frau Amtsdirektorin Ingrid Höfer sowie ihre beiden Mitarbeiterinnen Frau Anita Kloiber und Frau Iris Kublowsky auszusprechen. Sie haben nicht nur ein fehlendes Schulbuch sofort nachbestellt, sondern auch einen Arbeitsplatz in der Schulbuchsammlung freigemacht, an dem die Materialsichtung durchgeführt werden konnte, und an dem auch die untersuchten Schulbücher über den gesamten Erhebungszeitraum liegen bleiben durften. Zudem wurde es dem Autor der vorliegenden Arbeit auch ermöglicht, eine Vielzahl an Kopien gratis vor Ort zu machen.

Das kopierte Rohmaterial wurde dann in einem zeitaufwendigen Prozess in ein Word-Dokument übertragen. Daraus entstand ein Exzerpt im Umfang von fast 150 DinA4-Seiten, welches allgemeine Angaben zu den jeweiligen Schulbüchern (Titel, AutorInnen, Verlag,

Seitenzahlen etc.) und die mit Afrika in Verbindung stehenden Inhalte umfasst. Dabei wurden die Schulbuchinhalte zu Afrika und anderen relevanten Themen entweder in zusammenfassender Form oder bei besonders interessanten Passagen in Form von direkten Zitaten festgehalten. Außerdem wurde ein Bildregister angelegt, welches alle Bilder von Afrika in den untersuchten Schulbüchern umfasst. Es wurden insgesamt 357 Bilder in die Analyse aufgenommen. Jedes dieser Bilder wurde nummeriert und wichtige Informationen dazu festgehalten (Betitelung, verbale Beschreibung des Bildinhaltes, Kontext der Präsentation, Bildgröße und Bildquelle). So entstand ein Bildregister von nochmals 35 Querseiten im DinA4-Format.

Mit dem derart aufbereiteten Untersuchungsmaterial wurden dann die Analysen durchgeführt. Die Überführung des Analysematerials in ein Word-Dokument war zwar zeitaufwendig und anstrengend, bot dann jedoch den Vorteil, dass alle relevanten Information in einer Form vorlagen, die bestens zur weiteren Verarbeitung geeignet war. So konnte z.B. mittels der Suchfunktion in Microsoft-Word gezielt nach Ländernamen oder nach anderen Begriffen gesucht werden, was die Analysearbeit deutlich erleichterte. Bei der Analyse wurde dann auch immer wieder kontrolliert, ob die exzerpierten Informationen auch den Informationen im kopierten Rohmaterial entsprechen. So sollte vermieden werden, dass die Analyseergebnisse durch Fehler beeinträchtigt werden, die sich möglicherweise im Prozess der Transkription eingeschlichen haben.

Die Analyse wurde auf Basis eines Fragenkatalogs durchgeführt, der auf Grundlage der theoretischen Vorüberlegungen aufgestellt wurde. Die Inhalte dieses Fragekataloges sind Gegenstand des folgenden Abschnitts.

4.2. Der theoriegeleitete Fragenkatalog

Auf Basis der theoretischen Grundlagen, die in den ersten drei Kapiteln dieser Arbeit Gegenstand der Behandlung waren, wurde ein Fragenkatalog entwickelt. Mit Hilfe dieses Fragenkatalogs wurde das transkribierte Untersuchungsmaterial nach relevanten Informationen durchsucht. Da der vorab erstellte Fragenkatalog nicht alle relevanten und interessanten Inhalte abdeckte, wurden nachträglich weitere Untersuchungsfragen aufgenommen, die sich aus der näheren Betrachtung des Untersuchungsmaterials ergaben.

Theoriegeleiteter Fragenkatalog

1. Leitender Fragebereich „Umfang der Behandlung Afrikas“

- Wie häufig wird Afrika in den Schulbüchern behandelt?
- Wie hoch ist der Afrikaanteil in den einzelnen Schulbüchern?
- Gibt es Unterschiede bezüglich des Afrikaanteils in den einzelnen Schulbüchern?
- Wie oft kommen einzelne afrikanische Staaten in den Schulbüchern vor?
- Welche Staaten werden öfters als andere behandelt? Weshalb?
- Wie viele Fotos von Afrika sind in den Schulbüchern abgedruckt?

⇒ Antworten auf diese Fragen sind in Kapitel 5 dieser Arbeit zu finden.

2. Leitender Fragebereich „Vorurteile“

- Finden sich gängige Vorurteile über Afrika und AfrikanerInnen in den Schulbüchern wieder? Wenn ja, welche?
- Werden Vorurteile im Allgemeinen wie von Afrika im Speziellen von den Schulbüchern thematisiert?
- Werden die SchülerInnen vom Schulbuch zu einer kritischen Reflexion eigener Vorurteile angeregt?

⇒ Antworten auf diese Fragen sind in Kapitel 6.1.1. dieser Arbeit zu finden.

3. Leitender Fragebereich „Eurozentrismus“

- Findet sich in den Schulbüchern evolutionistisches Gedankengut (z.B. dass afrikanische Gesellschaften auf einer niedrigeren „Zivilisationsstufe“ verortet werden)?
- Werden afrikanische Gesellschaften und Menschen anhand eurozentrischer Maßstäbe bewertet?
- Werden die Bewertungsmaßstäbe explizit gemacht?
- Werden die SchülerInnen vom Schulbuch zu einer kritischen Reflexion eurozentrischer Sichtweisen angeregt?
- Werden von den Schulbüchern Sachverhalte aus anderen Perspektiven (z.B. aus Sicht eines Afrikaners) dargestellt?

⇒ Antworten auf diese Fragen sind in Kapitel 6.1.2. dieser Arbeit zu finden.

4. Leitender Fragebereich „Rassismus“

- Wird das Wort „Rasse“ in den Schulbüchern verwendet?
- Werden (aufgrund von physischen Merkmalen) Menschen verschiedenen „Rassen“ zugeteilt? Wenn ja, welche „Rassen“ werden genannt?
- Findet eine aktive Auseinandersetzung mit oder eine Kritik an der Einteilung der Menschheit in Rassen statt?
- Werden den SchülerInnen die schwerwiegenden Folgen rassistischer Denk- und Handlungsweisen für die Betroffenen klar gemacht?

⇒ Antworten auf diese Fragen sind in Kapitel 6.1.3. dieser Arbeit zu finden.

5. Leitender Fragebereich „Exotismus“

- Kommen in den Schulbüchern exotisierende Sichtweisen von AfrikanerInnen vor (etwa dass AfrikanerInnen stark mit der Natur verbunden wären, besonders gut trommeln könnten, besonders musikalisch und sportlich wären oder über eine große sexuelle Potenz verfügen würden)?
- Werden exotisierende Zuschreibungen in den Schulbüchern kritisch hinterfragt?
- Werden bei der Darstellung afrikanischer „Ethnien“ besonders „exotisch“ wirkende Lebensweisen in den Vordergrund gestellt?
- Werden gewisse Gesellschaften und Lebensweisen als von der „Moderne“ bedroht oder gar „zum Aussterben verurteilt“ dargestellt?

⇒ Antworten auf diese Fragen sind in Kapitel 6.1.4. dieser Arbeit zu finden.

6. Leitender Fragebereich „Homogenisierungen“

- Kommt es bei der Darstellung von Afrika und AfrikanerInnen zu Homogenisierungen?
- Werden homogenisierende Begriffe wie etwa „Schwarzafrika“, „Orient“ (in Bezug auf Nordafrika) oder „Dritte Welt“ verwendet?
- Findet das Konzept der „Kulturerdteile“ in den Schulbüchern Anwendung?
- Werden Homogenisierungen aufgedeckt und den SchülerInnen bewusst gemacht?
- Werden Afrika und seinen BewohnerInnen differenziert genug dargestellt, um Homogenisierungen entgegenzuwirken?

⇒ Antworten auf diese Fragen sind in Kapitel 6.2. dieser Arbeit zu finden.

7. Leitender Fragebereich „Afropessimismus, Afrooptimismus und Afrorealismus“

- Dominieren bei der Darstellung von Afrika Probleme?
- Welche sozialen und wirtschaftlichen Probleme werden im Zusammenhang mit Afrika behandelt?
- Wird das Bild eines „Kontinents des Elends und der Katastrophen“ vermittelt?
- Gibt es in den Schulbüchern Beispiele für „afrooptimistische“ Sichtweisen (z.B. durch das Erwähnen positiver Entwicklungen und Erfolge in Afrika)? Wenn ja, welche?
- Wie steht es um das Verhältnis von „afropessimistischen“ zu „afrooptimistischen“ Sichtweisen in den Schulbüchern?
- Kann durch den Einbezug afrikanischer Perspektiven, etwa indem in den Schulbüchern AfrikaerInnen zu Wort kommen, ein realistischeres Bild von Afrika und seinen BewohnerInnen vermittelt werden?

⇒ Antworten auf diese Fragen sind in Kapitel 6.3. dieser Arbeit zu finden.

8. Leitender Fragebereich „Terminologie und Sprache“

- Wird bei der Darstellung von Afrika und seinen BewohnerInnen eine angemessene Sprache (also keine rassistisch-kolonialistische Bezeichnungen) verwendet?
- Welche problematischen Begriffe (angesehen von den oben genannten homogenisierenden Begriffen) kommen in den Schulbüchern vor?
- Wird – wenn problematische Begriffe vorkommen – auf deren problematischen Gehalt hingewiesen?
- Ist im Zuge der asymmetrischen Bezeichnungspraxis bei der Darstellung von Afrika von „Hütten“ oder „Dialekten“ die Rede, während im heimischen Kontext von „Häusern“ und „Sprachen“ gesprochen wird?
- Benutzt das Schulbuch – gerade in Bezug auf afrikanische MigrantInnen – Phrasen und Schlagwörter (z.B. „Flüchtlingsstrom“ oder „Ausländerkriminalität“)?

⇒ Antworten auf diese Fragen sind in Kapitel 6.1. und 6.2. dieser Arbeit zu finden.

9. Leitender Fragebereich „Geschichte Afrikas“

- Werden Aspekte der Geschichte des präkolonialen Afrikas in den Schulbüchern behandelt?
- Wird der transatlantische Sklavenhandel oder Sklaverei im Allgemeinen behandelt?

- Wird der europäische Kolonialismus in Afrika thematisiert?
- Werden die Auswirkungen der Sklaverei und des Kolonialismus auf die heutige Situation in Teilen Afrikas sichtbar gemacht?

⇒ Antworten auf diese Fragen sind in Kapitel 6.4. dieser Arbeit zu finden.

10. Leitender Fragebereich „Bildmaterial“

- Was wird auf den Fotos von Afrika gezeigt?
- Was wird auf den Fotos von Afrika nicht gezeigt?
- Zeigen die Fotos unterschiedliche Facetten afrikanischer Realität oder dominieren auf der Bildebene gewisse Darstellungsweisen?

⇒ Antworten auf diese Fragen sind in Kapitel 6.5. dieser Arbeit zu finden.

Vorbemerkung zu der folgenden Schulbuchanalyse

Bei der Darlegung der Analyseergebnisse, die sich in einen quantitativen Teil (Kapitel 5) und einen qualitativen und themenbezogenen Teil (Kapitel 6) gliedert, werden die untersuchten Schulbücher nicht direkt bei ihrem Namen genannt. Stattdessen werden sie als Buch Nr. 1 usw. bezeichnet. Dies hat in erster Linie den Grund, dass es bei den folgenden Analysen nicht darum geht, einzelne Geographieschulbücher bloßzustellen, sondern vielmehr geht es um ein von allen untersuchten Schulbüchern gezeichnetes Gesamtbild von Afrika und seinen BewohnerInnen. Wenn es interessiert, welches Schulbuch mit seiner Nummer gemeint ist, kann im Quellenverzeichnis die Liste der untersuchten Geographieschulbücher einsehen. Dort sind zu jedem Schulbuch die Nummer, die in den folgenden Analysen verwendet wird, sowie die Quellenangabe (inkl. Schulbuchnummer) angegeben.

Kapitel 5: Quantitative Analyse

In diesem Kapitel stehen die quantitativen Aspekte des Untersuchungsmaterials im Vordergrund. Zunächst wird der Frage nachgegangen, wie oft Afrika überhaupt in den einzelnen Schulbüchern bzw. in den Schulbuchserien (Bücher für die erste bis vierte Klasse vom selben Verlag) vorkommt. Anschließend wird auf die Behandlung einzelner afrikanischer Staaten in den verschiedenen Schulbüchern eingegangen.

Vorweg muss gesagt werden, dass diese quantitative Analyse lediglich Aufschluss über das Ausmaß der Behandlung von Afrika in den untersuchten Schulbüchern Aufschluss gibt. Aus dem Ausmaß der Behandlung können keine direkten Rückschlüsse auf die Qualität der Behandlung Afrikas in den Schulbüchern gezogen werden. Der Qualität der Behandlung Afrikas in den Schulbüchern widmet sich dann das folgende Kapitel.

5.1. Quantitative Aspekte der Inhalte

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie oft Afrika in den einzelnen Schulbüchern vorkommt. Zunächst erfolgt eine Betrachtung der Afrikaanteile in den Schulbüchern getrennt nach Klassen. In einem weiteren Schritt werden die Afrikaanteile in den zehn Schulbuchserien behandelt.

1. Klasse

Für LehrerInnen der ersten Klasse der Hauptschule und AHS-Unterstufe stehen zwölf verschiedene Schulbücher auf der Schulbuchliste zur Auswahl. Die folgende Tabelle gibt Aufschluss über den Umfang der einzelnen Schulbücher, den Umfang der Behandlung Afrikas sowie dem sich daraus ergebenden Prozentsatz der Afrikaanteile. Als Inhaltsseiten wurden alle Seiten eines Buches gewertet, die sich zwischen dem Inhaltsverzeichnis und möglichen Anhängen befinden. Die Anzahl der Seiten, auf denen Afrika behandelt wird, wurde aus Vereinfachungsgründen in Halbseiten-Schritten gezählt. Eine Zählung der einzelnen Wörter hätte natürlich genauere Ergebnisse geliefert, wäre aber zu aufwendig und auch nicht unbedingt zweckdienlich gewesen, da die verwendete Zählungsmethode einen hinreichenden Aufschluss über das Ausmaß der Behandlung in den einzelnen Schulbüchern bietet.

Buchnr.	Inhaltsseiten	Seiten zu Afrika	Prozentsatz
1	114	8	7,0%
2	124	5	4,0%
3	102	3	2,9%
4	102	9	8,8%
5	104	7	6,7%
6	68	4,5	6,6%
7	87	6	6,9%
8	86	9,5	11,0%
9	96	9,5	9,9%
10	87	6	6,9%
11	88	9	10,3%
12	100	8,5	8,5%

Tabelle 1: Afrikaanteil in den Schulbüchern der 1. Klasse

Wie die Tabelle zeigt, variiert der Anteil der Behandlung Afrikas in den Schulbüchern der ersten Klasse doch erheblich. Der Afrikaanteil schwankt zwischen 2,9% (Buch Nr. 3) und 11% (Buch Nr. 8). Im Gesamtdurchschnitt der Schulbücher der ersten Klasse wird der Behandlung Afrikas ca. 7,5% des Inhalts gewidmet.

2. Klasse

Für die 2. Klasse der HS und AHS-Unterstufe umfasst die Schulbuchliste elf verschiedene Bücher. Die folgende Tabelle gibt wieder Aufschluss über den Umfang der Behandlung Afrikas in diesen Schulbüchern.

Buchnr.	Inhaltsseiten	Seiten zu Afrika	Prozentsatz
13	116	0	0%
14	128	1,5	1,2%
15	105	0	0%
16	102	0	0%
17	104	5,5	5,3%
18	82	0,5	0,6%
19	86	1,5	1,7%
20	108	3	2,8%
21	127	0	0%
22	87	1	1,2%
23	104	1	1%

Tabelle 2: Afrikaanteil in den Schulbüchern der 2. Klasse

Auch innerhalb der Schulbücher der zweiten Klasse variiert das Ausmaß der Behandlung Afrikas erheblich. Vier der elf Schulbücher behandeln in der zweiten Klasse Afrika gar nicht.

Den mit Abstand größten Afrikaanteil unter den Schulbüchern der zweiten Klasse weist Buch Nr. 17 mit 5,3% auf.

Generell geht der Afrikaanteil in den Schulbüchern der zweiten Klassen im Vergleich zur ersten Klasse deutlich zurück. Im Durchschnitt steht für die Behandlung Afrikas nur ca. 1,25% des im Schulbuch vorhandenen Platzes zur Verfügung. Dies ist in erster Linie auf den Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde zurückzuführen: In der ersten Klasse ist die Behandlung der Themen „Ein Blick auf die Erde“, „Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften“ und „Wie Menschen Rohstoffe und Energie gewinnen und nutzen“ vorgeschrieben. Diese Themen bieten mehr Raum für die Behandlung Afrikas als die Lehrplanvorgaben für die zweite Klasse, in der das Leben in Ballungsräumen, die Gütererzeugung in gewerblichen und industriellen Betrieben und die Vielfalt des Dienstleistungsbereichs behandelt werden soll. Diese Themen werden in den Schulbüchern vorwiegend anhand von Beispielen aus Österreich und anderen „Industrienationen“ besprochen. Außerdem besteht die Lehrplanvorgabe, dass Beispiele aus Österreich und Europa in der ersten und zweiten Klasse vertreten sein sollen, und dass jeder außereuropäische Erdteil wenigstens einmal in einer der beiden Klassen behandelt werden soll (vgl. Kapitel 3.2.1. sowie den Lehrplan im Anhang). Wurde Afrika also schon in der ersten Klasse behandelt, so können die SchulbuchherstellerInnen auf eine Behandlung im Schulbuch der zweiten Klasse verzichten.

3. Klasse

Die LehrerInnen der dritten Klasse können ihr Schulbuch aus einer Liste von elf Schulbüchern wählen. Die folgende Tabelle gibt wieder Aufschluss über den Umfang der Behandlung Afrikas in diesen Schulbüchern.

Buchnr.	Inhaltsseiten	Seiten zu Afrika	Prozentsatz
24	132	0	0%
25	144	0	0%
26	97	0,5	0,5%
27	115	0	0%
28	104	0	0%
29	92	0,5	0,5%
30	122	0	0%
31	116	0	0%
32	123	0	0%
33	86	0	0%
34	124	0	0%

Tabelle 3: Afrikaanteil in den Schulbüchern der 3. Klasse

In der dritten Klasse der HS und AHS-Unterstufe kommt Afrika gar nicht bzw. in äußerst geringem Ausmaß vor. Auch dieser Umstand ist dem Lehrplan geschuldet, der für die dritte Klasse eine vertiefende Behandlung von Österreich sowie der volkswirtschaftlichen Beziehungen zwischen Österreich und Europa vorsieht. Wenn Afrika in der dritten Klasse behandelt wird, dann geschieht das meistens im Kontext von Migration und volkswirtschaftlichen Vergleichen.

4. Klasse

Für die 4. Klasse der HS und der AHS-Unterstufe umfasst die Schulbuchliste zehn verschiedene Bücher. Die folgende Tabelle gibt wieder Aufschluss über den Umfang der Behandlung Afrikas in diesen Schulbüchern.

Buchnr.	Inhaltsseiten	Seiten zu Afrika	Prozentsatz
35	130	8	6,2%
36	121	4,5	3,7%
37	127	8,5	6,7%
38	109	7,5	6,9%
39	100	8	8%
40	120	7	5,8%
41	118	1,5	1,3%
42	127	4	3,1%
43	94	7,5	8%
44	121	5	4,1%

Tabelle 4: Afrikaanteil in den Schulbüchern der 4. Klasse

In der vierten Klasse steigt das Ausmaß der Behandlung Afrikas wieder deutlich an. In jedem Buch kommt Afrika vor, wobei der Anteil zwischen 1,3% (Buch Nr. 41) und 8% (Buch Nr. 39) schwankt. Im Durchschnitt stellen die Schulbücher der vierten Klasse ca. 5,3% ihres Platzes der Behandlung Afrikas zur Verfügung.

Die vom Lehrplan vorgeschriebenen Themenbereiche „Zentren und Peripherien in der Weltwirtschaft“, „Leben in einer vielfältigen Welt“ und „Leben in der ‚Einen Welt‘ – Globalisierung“ lassen viel Raum für eine Behandlung Afrikas. Allerdings existieren von Seiten des Lehrplans keine Vorgaben, dass Afrika in diesen Kontexten behandelt werden muss. Diesem Umstand ist wohl die erhebliche Variation im Ausmaß der Behandlung Afrikas in den Schulbüchern der vierten Klasse zuzuschreiben.

Afrikaanteil in den Schulbuchserien

Da viele LehrerInnen Klassen durchgehend von der 1. bis 4. Klasse unterrichten und dabei oft einem bestimmtem Schulbuch über die Jahre treu bleiben, erscheint es sinnvoll, auch die Afrikaanteile in den einzelnen Schulbuchserien zu betrachten. Insgesamt stehen auf der Schulbuchliste zehn Schulbuchserien, die durchgängig Schulbücher für die erste bis vierte Klasse anbieten. Darüber hinaus gibt es eine 2er-Schulbuchserie sowie zwei Einzelbücher. Die folgende Tabelle gibt darüber Aufschluss, wie hoch der Afrikaanteil (in Prozent) in den Schulbuchserien sowie in den beiden Einzelbüchern ist.

	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse	Gesamt %
SB-Serie 1	Buch Nr. 1	Buch Nr. 13	Buch Nr. 24	Buch Nr. 35	
Afrikaanteil	7,0%	0%	0%	6,2%	3,25%
SB-Serie 2	Buch Nr. 3	Buch Nr. 15	Buch Nr. 26	Buch Nr. 36	
Afrikaanteil	2,9%	0%	0,5%	3,7%	1,88%
SB-Serie 3	Buch Nr. 4	Buch Nr. 16	Buch Nr. 27	Buch Nr. 37	
Afrikaanteil	8,8%	0%	0%	6,7%	3,92%
SB-Serie 4	Buch Nr. 5	Buch Nr. 17	Buch Nr. 28	Buch Nr. 38	
Afrikaanteil	6,7%	5,3%	0%	6,9%	4,80%
SB-Serie 5	Buch Nr. 6	Buch Nr. 18	Buch Nr. 29	Buch Nr. 39	
Afrikaanteil	6,6%	0,6%	0,5%	8%	3,95%
SB-Serie 6	Buch Nr. 7	Buch Nr. 19	Buch Nr. 30	Buch Nr. 40	
Afrikaanteil	6,7%	1,7%	0%	5,8%	3,49%
SB-Serie 7	Buch Nr. 8	Buch Nr. 20	Buch Nr. 31	Buch Nr. 41	
Afrikaanteil	11%	2,8%	0%	1,3%	3,27%
SB-Serie 8	Buch Nr. 9	Buch Nr. 21	Buch Nr. 32	Buch Nr. 42	
Afrikaanteil	9,9%	0%	0%	3,1%	2,91%
SB-Serie 9	Buch Nr. 10	Buch Nr. 22	Buch Nr. 33	Buch Nr. 43	
Afrikaanteil	6,9%	1,2%	0%	8%	4,08%
SB-Serie 10	Buch Nr. 11	Buch Nr. 23	Buch Nr. 34	Buch Nr. 44	
Afrikaanteil	10,3%	1%	0%	4,1%	3,34%
SB-2er-Serie	Buch Nr. 2	Buch Nr. 14	-	-	
Afrikaanteil	4%	1,2%	-	-	2,58%
Einzelbücher	Buch Nr. 12	-	Buch Nr. 25	-	
Afrikaanteil	8,5%	-	0%	-	-
Durchschnitt	7,34%	1,22%	0,08%	5,27%	

Tabelle 5: Afrikaanteil in den Schulbuchserien und Einzelbüchern

Wie man der Tabelle entnehmen kann, schwanken auch innerhalb der verschiedenen Schulbuchserien die Afrikaanteile erheblich. Während in der Schulbuchserie 4 der Afrikaanteil 4,8% beträgt, so widmet die Schulbuchserie 2 nur 1,9% ihres gesamten Platzes der Behandlung Afrikas. Manche Schulbuchserien schenken der Behandlung Afrikas also

mehr als doppelt so viel Platz wie andere, was im Endeffekt doch einen beträchtlichen Unterschied ausmacht.

Länderspezifische Informationen in den zehn Schulbuchserien

Neben den Afrikaanteilen in den einzelnen Schulbüchern und Schulbuchserien wurde auch erfasst, wie oft einzelnen afrikanische Staaten in den untersuchten Schulbüchern vorkommen. Zu diesem Zweck wurde gezählt, wie oft „Berichte“ bzw. „Erwähnungen“ von einzelnen afrikanischen Staaten in den untersuchten Schulbüchern vorkommen. Als „Bericht“ wurden zusammenhängende Informationen in einem Fließtext von der Länge von mindestens einer Viertelseite gewertet. Als „Erwähnungen“ wurde das Aufscheinen des Namens eines bestimmten afrikanischen Landes in Texten, Tabellen, Diagrammen und Bildtiteln gewertet, ohne dass zusammenhängende Informationen in einem Fließtext wiedergegeben werden.

Zunächst sollen ein paar gravierende geographische Fehler im Zusammenhang mit einzelnen afrikanischen Staaten erwähnt werden. Diese Fehler zeigen einige „Schlampereien“ der SchulbuchautorInnen bei ihren Recherchen auf, wobei angemerkt werden muss, dass solche Fehler Ausnahmen und nicht die Regel sind.

Buch Nr. 9 behandelt auf den Seiten 26 und 27 die „Bantu“ als Wanderfeldbauern. In diesem Buch wird trotz der Tatsache, dass es 2002 erschienen ist, die Bezeichnung „Zaire“ anstatt der seit 1998 eingeführten Bezeichnung „Demokratische Republik Kongo“ (DR Kongo) verwendet. Dieses Beispiel zeugt davon, dass Schulbücher anscheinend für neuere Auflagen oft nur geringfügig überarbeitet werden und dabei veraltete Bezeichnungen übernommen werden. Buch Nr. 35 schreibt auf S. 23, dass der Konflikt zwischen der Republik Kongo und Ruanda ein Beispiel für einen Konflikt sei, der sich daraus ergibt, dass Grenzen ein Volk trennen. Da aber die Republik Kongo und Ruanda keine gemeinsamen Grenzen haben, dürfte es sich um eine Verwechslung der Republik Kongo mit der DR Kongo handeln. Auf den Seiten 120 und 121 im selben Buch wird die Verwechslung konsequent weitergeführt: Eine Weltkarte weist mit einem Textfeld darauf hin, dass hunderttausende Menschen aus Ruanda in die Republik Kongo geflohen seien. Auf S. 63 des Buches Nr. 43 werden den SchülerInnen Übungsaufgaben zu Äthiopien gestellt. Darunter ist auch die Frage „An welches Meer grenzt Äthiopien?“. Den SchulbuchautorInnen scheint dabei entgangen zu sein, dass Äthiopien an gar kein Meer grenzt, sondern durch Eritrea, Dschibuti und Somalia vom Roten Meer bzw. dem indischen Ozean getrennt ist.

Nachdem nun auf einige Fehler bei länderspezifischen Informationen aufmerksam gemacht wurde, soll auf die Anzahl länderspezifischer Informationen eingegangen werden. Die folgende Tabelle zeigt, wie oft „Berichte“ über bestimmte afrikanische Staaten in den einzelnen Schulbuchserien vorkommen, und auf welche Länder sich diese beziehen.

	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse	Gesamt
SB-Serie 1 Berichtanzahl Länder	Buch Nr. 1 1 Burkina Faso	Buch Nr. 13 0 -	Buch Nr. 24 0 -	Buch Nr. 35 5 Äthiopien, Burkina Faso, Ghana (2mal), Rep. Kongo	6
SB-Serie 2 Berichtanzahl Länder	Buch Nr. 3 0 -	Buch Nr. 15 0 -	Buch Nr. 26 0 -	Buch Nr. 36 4 Kenia (4mal)	5
SB-Serie 3 Berichtanzahl Länder	Buch Nr. 4 3 Ägypten, Algerien, Uganda	Buch Nr. 16 0 -	Buch Nr. 27 0 -	Buch Nr. 37 3 Ghana, Madagaskar, Uganda	6
SB-Serie 4 Berichtanzahl Länder	Buch Nr. 5 0 -	Buch Nr. 17 2 Ägypten (2mal)	Buch Nr. 28 0 -	Buch Nr. 38 4 Äthiopien (2mal), Eritrea, Südafrika	6
SB-Serie 5 Berichtanzahl Länder	Buch Nr. 6 0 -	Buch Nr. 18 1 Uganda	Buch Nr. 29 0 -	Buch Nr. 39 4 Botsuana, Burkina Faso, DR Kongo, Kenia	5
SB-Serie 6 Berichtzahl Länder	Buch Nr. 7 0 -	Buch Nr. 19 1 Ägypten	Buch Nr. 30 0 -	Buch Nr. 40 5 DR Kongo, Kap Verde, Mali, Tunesien, Uganda	6
SB-Serie 7 Berichtanzahl Länder	Buch Nr. 8 4 Ghana, Marokko, Nigeria, Niger	Buch Nr. 20 1 Ägypten	Buch Nr. 31 0 -	Buch Nr. 41 4 Ägypten, Äthiopien, Kenia, Sambia	9
SB-Serie 8 Berichtanzahl Länder	Buch Nr. 9 1 DR Kongo	Buch Nr. 21 0 -	Buch Nr. 32 0 -	Buch Nr. 42 1 Gambia	2
SB-Serie 9 Berichtanzahl Länder	Buch Nr. 10 2 Niger, Tansania	Buch Nr. 22 0 -	Buch Nr. 33 0 -	Buch Nr. 43 5 Äthiopien (2mal), Malawi, Mauritius, Nigeria	7
SB-Serie 10 Berichtanzahl Länder	Buch Nr. 11 1 Elfenbeinküste	Buch Nr. 23 0 -	Buch Nr. 34 0 -	Buch Nr. 44 6 Ägypten, Äthiopien, Benin, Ghana, Senegal, Togo	7
Gesamt	12	5	0	41	58

Tabelle 6: Länderspezifische Informationen in den zehn Schulbuchserien

In den vier nicht in der Tabelle aufscheinenden Schulbüchern kommen „Berichte“ zu bestimmten afrikanischen Ländern in folgender Häufigkeit auf: In Buch Nr. 2 (erste Klasse) sind zwei „Berichte“ über Libyen und Niger zu finden. Buch Nr. 12 (erste Klasse) enthält drei „Berichte“ zu Burkina Faso, Ghana und Niger. In Buch Nr. 14 (zweite Klasse) wird Uganda ausführlicher behandelt. Buch Nr. 25 (für die dritte Klasse) weist keinen Bericht auf, der sich auf ein konkretes afrikanisches Land bezieht.

Wenn man alle 44 untersuchten Schulbücher zusammennimmt, dann findet man zu den 53 afrikanischen Staaten folgende Häufigkeiten von „Berichten“ und „Erwähnungen“:

Land	Berichte	Erwähn.	Land	Berichte	Erwähn.
Ägypten	7	20	Mali	1	6
Algerien	1	6	Marokko	1	4
Angola	-	3	Mauretanien	-	2
Äquatorialguinea	-	1	Mauritius	1	1
Äthiopien	7	30	Mosambik	-	8
Benin	1	4	Namibia	-	5
Botsuana	1	3	Niger	4	14
Burkina Faso	4	13	Nigeria	2	25
Burundi	0	10	Republik Kongo	1	3
DR Kongo	3	15	Ruanda	-	8
Dschibuti	-	1	Sambia	1	9
Elfenbeinküste	1	4	São Tomé und Príncipe	-	2
Eritrea	1	4	Senegal	1	5
Gabun	0	2	Seychellen	-	-
Gambia	1	1	Sierra Leone	-	5
Ghana	6	8	Simbabwe	-	6
Guinea	-	7	Somalia	-	3
Guinea-Bissau	-	5	Südafrika	1	7
Kamerun	-	5	Sudan	-	8
Kap Verde	1	5	Swasiland	-	-
Kenia	6	12	Tansania	1	12
Komoren	-	3	Togo	1	2
Lesotho	-	1	Tschad	-	14
Liberia	-	5	Tunesien	1	2
Libyen	1	5	Uganda	5	15
Madagaskar	1	3	Zentralafrikanische Rep.	-	5
Malawi	1	12			

Tabelle 7: Länderspezifische Informationen in den allen Schulbüchern

Die Staaten, denen die untersuchten Geographieschulbücher die meiste Aufmerksamkeit schenken sind Äthiopien und Ägypten (je 7 Berichte), gefolgt von Kenia, Ghana (je 6) und Uganda (5). Relativ häufig wurde über Burkina Faso und Niger (je 4 Berichte), die

Demokratische Republik Kongo (je 3) sowie Nigeria (2) berichtet. Jeweils einen längeren Bericht verzeichnen weitere 21 Staaten. Zu 24 Staaten fanden sich in den untersuchten Schulbüchern keine ausführlicheren Informationen, aber immerhin werden sie erwähnt. Die Seychellen und das Swasiland wurden in keinem der Schulbücher erwähnt.

5.2. Quantitative Aspekte des Bildmaterials

Im Zuge der Schulbuchanalyse wurden auch alle Fotos von Afrika und AfrikanerInnen, die in den 44 untersuchten Schulbüchern vorgefunden wurden, in ein „Bildregister“ aufgenommen. Das so entstandene Bildregister umfasst 357 Fotos. Jedes dieser Fotos wurde nummeriert und wichtige Informationen dazu wurden festgehalten (Betitelung, verbale Beschreibung des Bildinhaltes, Kontext der Präsentation, Bildgröße und Bildquelle). Die folgende Tabelle gibt an, wie viele Fotos von Afrika und AfrikanerInnen in den einzelnen Schulbüchern sowie in allen Schulbüchern einer Schulstufe vorgefunden wurden.

1. Klasse		2. Klasse		3. Klasse		4. Klasse	
Buch-nummer	Anzahl der Fotos	Buch-nummer	Anzahl der Fotos	Buch-nummer	Anzahl der Fotos	Buch-nummer	Anzahl der Fotos
1	16	13	1	24	0	35	16
2	5	14	13	25	2	36	1
3	0	15	3	26	0	37	11
4	9	16	0	27	1	38	13
5	13	17	10	28	0	39	25
6	16	18	0	29	1	40	16
7	10	19	7	30	0	41	15
8	26	20	2	31	0	42	10
9	15	21	6	32	1	43	18
10	12	22	2	33	0	44	14
11	23	23	2	34	0		
12	22						
Summe:	167	Summe:	46	Summe:	5	Summe:	139

Tabelle 8: Anzahl der Fotos von Afrika und AfrikanerInnen in den Schulbüchern (getrennt nach Schulstufen)

Fast die Hälfte der in die Bildanalyse einbezogenen Fotos stammt aus den Schulbüchern der ersten Klasse (167 Fotos; 46,8% aller Fotos). Von den Schulbüchern der zweiten Klasse wurden 46 Fotos in die Analyse aufgenommen (entspricht 12,9% aller Fotos), von den Schulbüchern der dritten Klasse wurden lediglich fünf Fotos (1,4%) in die Analyse miteinbezogen. Die Schulbücher der vierten Klasse steuerten 139 Fotos (38,9%) zur Analyse

bei. Die maximale in einem Schulbuch vorgefundene Anzahl an Fotos beträgt 26, die minimale Anzahl null. Eine minimale Anzahl an Fotographien (insgesamt nur fünf) weisen vor allem die Bücher der Schulbuchserie 2 (Buch Nr. 3, 15, 26 und 36) auf. Dies liegt daran, dass diese Schulbücher ihre Texte mit Zeichnungen illustrieren und damit weitestgehend auf Fotomaterial verzichten.

Auf einige qualitative Aspekte des Bildmaterials wird dann in Kapitel 6.5. ausführlich eingegangen werden. An dieser Stelle sei jedoch noch Allgemeines zum Einsatz von Fotographien im Schulbuch angemerkt.

Der Einsatz von Fotografien im Schulbuch geschieht im Allgemeinen eher unreflektiert, und generell sind visuelle Informationen den schriftlichen im Schulbuch untergeordnet. Zu diesem Ergebnis kam Alexandra Lux (2000) in ihrer Diplomarbeit, welche die Rolle von Fotographien in den Geschichtsbüchern der vierten Klasse AHS und HS beleuchtet. In Interviews mit Verlagen und Mitgliedern der Approbationskommission zeigte sich, dass den Fotographien im Schulbuch im Allgemeinen eine geringe Bedeutung beigemessen wird. Wenn die Ausstattung eines Schulbuchs mit Fotographien zum Gegenstand einer Kritik wird, dann geht es fast immer nur um deren Größe und Anzahl (Warnung vor einer „Bilderflut“). Dagegen werden die qualitativen Aspekte der Fotografie sowie Hinweise zu deren Einsatzmöglichkeiten im Unterricht kaum thematisiert (vgl. ebd., S. 25ff). Die SchulbuchautorInnen scheinen die Erschließung von bildlichen Quellen in den meisten Fällen den LehrerInnen zu überlassen. Dabei hätten Fotografien in Schulbüchern jedoch durchaus das Potential, fruchtbare Anstöße für Lehr- und Lernprozesse zu liefern. Dazu wäre es notwendig, dass die Schulbücher erläuternde Begleittexte zu den Fotos aufweisen. In diesen sollten sich Informationen zu den Fotos (z.B. eine genaue Bezeichnung des Dargestellten, Quellenangaben, Entstehungszusammenhang) befinden (vgl. ebd., S. 30). Auch Übungsaufgaben für die SchülerInnen könnten ausgehend von bildlichen Quellen formuliert werden und somit eine kritische Reflexion des Gesehenen angeregt werden.

Bei den Quellenangaben zu den Fotografien weisen die von Alexandra Lux untersuchten Geschichtsschulbücher einige Mängel auf. In einigen Schulbüchern sind die Quellenangaben den Fotographien nicht eindeutig zuordenbar (vgl. ebd., S. 33f). Auch bei den in diese Analyse aufgenommenen Fotos konnte oftmals keine Quelle des Fotos eruiert werden, obwohl jedes untersuchte Schulbuch über einen eigenen Bildnachweis verfügt.

Kapitel 6: Qualitative und themenbezogene Analysen

In diesem Kapitel, welches das „Herzstück“ der vorliegenden Schulbuchanalyse darstellt, sollen verschiedenste Aspekte des Untersuchungsmaterials behandelt werden. Den Anfang macht dabei ein Kapitel über Vorurteile, Eurozentrismus, Rassismus und Exotismus in den untersuchten Geographieschulbüchern. Dabei wird nicht nur darauf geachtet, ob Vorurteile sowie eurozentrische, rassistische und exotisierende Ansichten über Afrika bei den Schulbuchdarstellungen von Afrika und seinen BewohnerInnen vorkommen, sondern es wird auch beschrieben, ob und wie die Schulbücher diese Probleme thematisieren. Im Anschluss widmet sich der zweite Abschnitt dieses Kapitels homogenisierenden Darstellungen in den untersuchten Geographieschulbüchern, wobei die Verwendung der homogenisierenden Begriffe „Kulturerdteile“, „Kulturkreise“, „Schwarzafrika“, „Orient“ und „Dritte Welt“ in den Schulbüchern kritisch beleuchtet wird. Anschließend geht ein weiteres Kapitel auf die Frage ein, ob die untersuchten Geographieschulbücher ein Bild von Afrika als „Elends- und Katastrophenkontinent“ vermitteln. Dabei wird sowohl auf „afropessimistische“ als auch auf „afrooptimistische“ Sichtweisen in den Schulbüchern eingegangen. Zudem wird auch dargestellt, wie oft konkrete afrikanische Personen in den untersuchten Schulbüchern vorkommen, und welchen Beitrag sie zu einem „afrorealistischeren“ Bild leisten könnten. Der vierte Abschnitt dieses Kapitels widmet sich der Darstellung ausgewählter Aspekte der afrikanischen Geschichte in den untersuchten Schulbüchern. Dabei werden die geschichtlichen Themen „Präkoloniales Afrika“, „Sklaverei“ und „Kolonialismus“ behandelt. Der fünfte und letzte Abschnitt dieses Kapitels beschäftigt sich mit der qualitativen Analyse des Bildmaterials.

6.1. Vorurteile, Eurozentrismus, Rassismus und Exotismus

In diesem ersten Kapitel der qualitativen und themenbezogenen Analysen soll der Frage nachgegangen werden, ob in den untersuchten Geographieschulbüchern Vorurteile sowie eurozentrische, rassistische und exotisierende Anschauungen bei der Darstellung von Afrika und seinen BewohnerInnen anzutreffen sind.

Vorab kann gesagt werden, dass die Darstellungen von Afrika und seinen BewohnerInnen in den gegenwärtigen österreichischen Schulbüchern im Allgemeinen sehr passabel sind. Im Laufe der letzten Jahrzehnte hat sich bezüglich der Darstellung außereuropäischer Gesellschaften und Menschen in den Schulbüchern scheinbar einiges getan. Bei den SchulbuchautorInnen dürfte ein stärkeres Bewusstsein dafür gewachsen sein, dass in älteren Schulbüchern gerade die Darstellung von außereuropäischen Gesellschaften und Menschen oftmals von Vorurteilen sowie eurozentrischen, rassistischen und exotisierenden Anschauungen geprägt war. So finden sich in den gegenwärtigen österreichischen Geographieschulbüchern bei der Darstellung von Afrika und seinen BewohnerInnen so gut wie keine Vorurteile und Klischees. Vielmehr nutzen einige Schulbücher die Chance, SchülerInnen auf die Problematik von Vorurteilen hinzuweisen. Eurozentrische Sichtweisen auf fremde Gesellschaften sind nicht mehr dominant, aber in einigen Darstellungen noch auf einer subtileren Ebene vorhanden. In einigen Schulbüchern werden eurozentrische Sichtweisen auch thematisiert, etwa indem „mental maps“ auf andere Sichtweisen der Welt hinweisen. Das Wort „Rasse“ findet sich so gut wie nicht mehr in den untersuchten Geographieschulbüchern, wobei leider kaum die Chance genutzt wird, an der Einteilung der Menschheit in „Rassen“, die nach wie vor die Anschauungen vieler Menschen prägen, Kritik zu üben. Auch Exotismen sind in den Schulbüchern kaum anzutreffen. Am ehesten kann man im Kontext des Exotismus den Schulbüchern vorwerfen, dass sie mancherorts besonders „exotisch“ wirkende „Ethnien“ wie etwa „Pygmäen“ behandeln, wodurch bei den SchülerInnen der Eindruck erweckt werden könnte, dass diese Gesellschaftsformen typisch für Afrika sein könnten. Im Folgenden soll das eben Angesprochene vertiefend behandelt werden.

6.1.1. Vorurteile und ihre Thematisierung in den Schulbüchern

In den untersuchten Schulbüchern finden sich so gut wie keine Vorurteile gegenüber Afrika und AfrikanerInnen. Dies ist vor dem Hintergrund, dass in der öffentlichen Meinung viele Vorurteile über Afrika und AfrikanerInnen vorherrschen, besonders erfreulich. Nur ab und zu treten in den untersuchten Schulbüchern versteckt Vorurteile zu Tage.

Ein Beispiel für ein verstecktes Vorurteil findet sich in Buch Nr. 3 auf den Seiten 94 und 95. Dort wird das Thema „Selbstversorgerwirtschaft“ behandelt und über die Doppelseite hinweg findet sich eine Zeichnung, die verschiedene Aspekte der Selbstversorgerwirtschaft darstellt

(siehe Abbildung 1 im Anhang auf S. 241). Auf dieser Zeichnung ist abgebildet, wie Menschen über Jagen und Sammeln sowie über den Anbau von Pflanzen zu Nahrung kommen. Zudem wird dargestellt, wie Menschen Fahrzeuge (Boote) nutzen, Brennholz sammeln, aus Pflanzen Medikamente gewinnen, Werkzeuge und Waffen nutzen und wie sie sich kleiden. Alle Zeichnungen zeigen hellhäutigere Menschen, nur bei der Zeichnung zum Thema „Waffen“ ist ein deutlich dunkelhäutigerer Mensch abgebildet. Wenn man nicht von einem Zufall ausgeht, so könnte man dem Zeichner dieser Abbildung unterstellen, dass er beim Zeichnen von einem Vorurteil geleitet wurde. Während die hellhäutigeren Menschen mit den positiven Menschheitsentwicklungen in Verbindung gebracht werden, muss ausgerechnet ein Schwarzer mit der wohl zweischneidigsten Entwicklung, mit Waffen, in Verbindung gebracht werden. Dabei blickt indirekt das Vorurteil des „aggressiven, gewalttätigen Afrikaners“ durch. Den Autoren dieses Schulbuches wäre zu empfehlen, bei dieser Zeichnung entweder lauter hellhäutigere Menschen oder hellhäutigere und dunkelhäutigere Menschen in einem ausgewogenen Verhältnis zu zeigen.

In derselben Suchbuchserie (SB-Serie 3) wird dann auch noch in Buch Nr. 36 unter der Überschrift „Leben ohne Vorurteile“ folgender Kronen Zeitung-Artikel mit dem Titel „Der hungrige Löwe Kenias“ abgedruckt.

„Noch schwingt er sein Zepter wie ein König. Doch nach 24 Jahren Amtszeit als Präsident versucht Daniel arap Moi, den trinkfesten und formbaren Uhuru Kenyatta als Nachfolger einzusetzen. Moi übergilbt ihm eines der ärmsten und korruptesten Länder der Welt. Eine kleine Elite von 1% der Bevölkerung besitzt 99% des Staatsvermögens. In den Slums herrschen katastrophale Zustände, jedes zehnte Kind stirbt, ehe es fünf Jahre alt ist. Verfolgungen und Folter stehen an der Tagesordnung. Der ehemalige Schafhirte Moi hat es geschafft. Er ist der reichste Mann Kenias und zieht sich auf eine Villa mit 12 Zimmern mit Fitnessraum, Pool und Tennisplatz als Altersitz zurück. Als Staatsmann in Ruhe hat er Anspruch auf ein 1000 m² großes Büro, sechs Dienstautos und 34 Mitarbeiter. Er braucht dort auf seinen ausschweifenden Lebensstil nicht zu verzichten.“
(Buch Nr. 36, S. 80).

Hierzu ist Folgendes anzumerken: Erstens erscheint es beinahe als Paradox, wenn nicht gar als Zynismus, unter der Überschrift „Leben ohne Vorurteile“ gerade einen Artikel der Kronen Zeitung zu Afrika abzudrucken. Wie beispielsweise Michaela Konrath (2009) zeigt, ist das von der Kronen Zeitung vermittelte Afrikabild alles andere als frei von Vorurteilen gegenüber Afrika und AfrikanerInnen (vgl. Kapitel 2.3.1.2.). Außerdem wird dieser Zeitungsartikel als

Sachtext präsentiert und eine kritische Hinterfragung findet nicht statt. Die einzigen Arbeitsaufgaben an die SchülerInnen zu diesem Zeitungsartikel sind: „Lies dir den Zeitungsartikel durch und vergleiche den Lebensstil von Daniel arap Moi mit dem eines Politikers/einer Politikerin in Österreich.“ und „Kenia ist ein beliebtes afrikanisches Urlaubsparadies. Wie passt das mit dem Text des Zeitungsartikels zusammen?“. Hier wird der Schüler aufgefordert, den luxuriösen Lebensstil eines afrikanischen Präsidenten mit jenem hiesiger PolitikerInnen zu vergleichen. So präsentiert, werden die von den SchülerInnen wahrgenommen Unterschiede zwischen Afrika und Österreich verstärkt. Afrikanische Despotie und Korruption wird indirekt österreichischer Demokratie gegenübergestellt. Die zweite Arbeitsaufgabe dagegen ist positiv zu werten. Dadurch dass die SchülerInnen auf die Diskrepanz zwischen den schlechten Lebensbedingungen eines Großteils der kenianischen Bevölkerung und dem Urlaubsparadies Kenia hingewiesen werden, können strukturelle Unterschiede bewusst gemacht werden. Zum Krone-Zeitungsartikel selbst ist zunächst festzuhalten, dass die Überschrift rassistisch ist. Ein Mensch, Daniel arap Moi, wird mit einem Tier, einem Löwen, gleichgesetzt. Nach Frantz Fanon (1981) ist die Sprache der Kolonialherren, wenn sie von den Kolonialiserten sprechen, eine zoologische und damit rassistische Sprache. Dadurch dass AfrikanerInnen in die Nähe des Tierreiches gerückt wurden, wurde ihnen „Kultur“ abgesprochen und so koloniale Herrschaft wie auch Sklaverei legitimiert. Der Inhalt des Kronen Zeitung-Artikels verstärkt zudem das Klischee des korrupten afrikanischen Despoten, der auf Kosten der Mehrheit der Bevölkerung in Luxus lebt. Sicherlich gibt es in Afrika Diktatoren und Korruption, aber gerade unter der Überschrift „Leben ohne Vorurteile“ ist es nicht angebracht, derartige Klischees durch einen pathetischen Zeitungsartikel zu verstärken. Die Autoren dieses Schulbuches sollten sich ernsthaft Gedanken machen, ob ein Kronen Zeitung-Artikel wirklich dazu geeignet ist, Vorurteile abzubauen.

Im Gegensatz zu diesem Beispiel gelingt es anderen Schulbüchern viel besser, Vorurteile zu thematisieren. Zwei Schulbücher der dritten Klasse machen z.B. über Vorurteile in Bezug auf MigrantInnen aufmerksam. Buch Nr. 25 schreibt zu Vorurteilen Folgendes:

„Ein Vorurteil ist eine unkritische Übernahme von Meinungen, ohne sich selbst ein eigenes Urteil vom richtigen und wahren Sachverhalt gemacht zu haben. Ein Mensch, der Vorurteile gegenüber Ausländerinnen/Ausländer hat, bildet sich eine falsche Meinung über ihre Charaktereigenschaften aufgrund von Hautfarbe, Sprechweise, Bräuchen und

Sitten. Verbreitung von Gerüchten und Verallgemeinerung schlechter Einzelbeispiele führen unter anderem zur Bildung von Vorurteilen.“ (Buch Nr. 25, S. 40)

Hier wird auf einfache Weise dargestellt, was unter einem Vorurteil zu verstehen ist und wie es zustande kommt. Leider wird hier an Vorurteilen nur deren Unwahrheit angesprochen, die Auswirkung auf jene, die von Vorurteilen betroffen sind, wird nicht aufgezeigt.

In Buch Nr. 33 ist unter der Überschrift „Vorurteile gegenüber Ausländern“ folgende fiktive Diskussion über AusländerInnen abgedruckt:

„Frau A: ‚Gastarbeiter sind faul und leben auf Kosten der Österreicher.‘

Frau B: ‚Von den Ausländern in Österreich arbeiten mehr als die Hälfte. Bei den Österreichern sind es nur 45%, weil österreichische Kinder länger zur Schule gehen und es mehr einheimische Pensionisten gibt.‘

Herr C: ‚Wir haben selbst genug Arbeitslose. Die Gastarbeiter nehmen den Österreichern nur die Arbeitsplätze weg.‘

Herr D: ‚Ausländer erledigen viele Tätigkeiten, die Österreicher nicht wollen. Viele Branchen haben auch zu wenig ausgebildetes Personal.‘

Frau E: ‚Wir müssen uns fürchten. Ausländer sind meistens kriminell.‘

Herr F: ‚Die Kriminalitätsrate der Gastarbeiter ist aber geringer als die der Österreicher.‘

Herr G: ‚Die Ausländer können sich unseren Sitten und Gebräuchen nicht anpassen.‘

Frau H: ‚Die Sitten und Gebräuche vieler Österreicher unterscheiden sich aber auch sehr stark voneinander.‘

Herr I: ‚In manchen Schulklassen sitzen fast nur mehr ausländische Kinder, dadurch werden die österreichischen in ihrer Ausbildung behindert.‘

Frau J: ‚Ausländer leben oft dort, wo es billige Wohnungen gibt, sie verdienen ja meist recht wenig. Dort gehen ihre Kinder auch zur Schule.‘“ (Buch Nr. 33, S. 37)

Anschließend werden die SchülerInnen aufgefordert die Argumente in dieser Diskussion zu bewerten und ihre Bewertung zu begründen. Zudem sollen sie sich darüber Gedanken machen, welche anderen Vorurteile gegenüber AusländerInnen sie sonst noch kennen. Im Anschluss werden Lebensbedingungen von AusländerInnen in Österreich thematisiert. Hier wird u.a. dargestellt, dass AusländerInnen im Vergleich zu ÖsterreicherInnen in älteren, kleineren und schlechter ausgestatteten Wohnungen leben, für die sie pro Quadratmeter sogar mehr bezahlen müssen.

Dieses Beispiel für die Thematisierung von Vorurteilen ist sehr gut gelungen. Zum einen werden konkrete Vorurteile angesprochen und auch konkrete Argumente gegen solche

Sichtweisen vorgebracht. Anders als im Beispiel von Buch Nr. 25 wird hier Vorurteilen eine konkrete Gestalt gegeben, wodurch das Thema für die SchülerInnen greifbarer wird. Zudem werden die SchülerInnen aufgefordert, sich mit Vorurteilen aktiv auseinander zu setzen. Dies kann bei entsprechender Steuerung durch den Lehrer zu einer fruchtbaren Diskussion innerhalb der Klasse führen. Außerdem werden Auswirkungen von Vorurteilen auf die Betroffenen thematisiert, indem die Benachteiligung von AusländerInnen am Wohnungsmarkt aufgezeigt wird.

Auch einige Schulbücher der vierten Klasse thematisieren Vorurteile. Buch Nr. 35 greift dieses Thema auf den Seiten 24 und 25 auf. Zunächst wird auf Seite 24 ein Cartoon zum Thema „Vorurteile“ dargebracht. Anschließend wird auf Seite 25 das Thema „Vorurteile“ besprochen, wobei geschrieben wird, dass es durch Vorurteile zu einem „gefährlichen Kreislauf“ kommen kann, der von Verallgemeinerungen bis zur „Vernichtung“ reichen kann. Diesen Ausführungen schenken auch Christa Markom und Heidi Weinhäupl in ihrer Schulbuchanalyse Beachtung:

„Diese Aufzählung macht in einfachen Worten deutlich, wie leicht aus der sprachlichen Ebene eine Handlungsebene entsteht bzw. dass diese oft nicht abgrenzbar sind. Allerdings wird Rassismus und Diskriminierung stark auf individuelle Ebene bezogen – die strukturelle Diskriminierung z.B. innerhalb des nationalstaatlichen Systems wird daher ausgeblendet. Die Autorinnen empfehlen daher, beim Punkt ‚Diskriminieren‘ auch auf die strukturelle Diskriminierung hinzuweisen [...]“. (Markom und Weinhäupl, 2007, S. 121)

Auch wenn strukturelle Diskriminierung nicht zur Sprache kommt, so zeigen diese Ausführungen doch deutlich auf, wie leicht aus Verallgemeinerungen und Vorurteilen feindselige Handlungen erwachsen können, die dann für die Betroffenen fatale Konsequenzen (bis hin zu deren Vernichtung) haben können. Damit gelingt es dem Buch Nr. 35, die Verbindung zwischen Vorurteilen und ihren Konsequenzen für die Betroffenen deutlich zu machen. Dies ist auf jeden Fall äußerst positiv zu bewerten.

In Buch Nr. 38 werden im Zusammenhang mit „Entwicklungsländern“ Vorurteile thematisiert. Auf Seite 70 wird geschrieben, dass es viele Vorurteile gegenüber „Entwicklungsländern“ gibt, von denen manche rassistischen Ansichten entstammen und andere sich auf ein von den Medien verzerrtes Weltbild gründen. In weiterer Folge werden Meinungen gegen Vorurteile abgegrenzt. Unter Einbeziehung vieler Sichtweisen und bei

kritischer Beurteilung der Information entstehe eine Meinung, bei subjektiver Betrachtung, einseitiger Information und gesteuerter Falschinformation entstehe ein Vorurteil. Dies wird dann noch in einer Grafik veranschaulicht. Auch die Herangehensweise in diesem Schulbuch ist definitiv positiv zu werten, wobei es gut wäre, auch die konkreten Inhalte von Vorurteilen gegenüber „Entwicklungsländer“ zu thematisieren und deren Auswirkungen aufzuzeigen. Einige Seiten später werden in diesem Schulbuch Vorurteile nochmals angesprochen. In Bezug auf „kulturelle Vielfalt“ weist das Schulbuch darauf hin, dass oftmals Politiker die Angst vor dem Andersartigen für ihre eigenen Zwecke ausnützen würden. Anstatt Unterschiede als bereichernd aufzufassen, würden sie Angst, Neid und Missgunst schüren. Meist würden Minderheiten oder anders Denkende als gefährlich oder minderwertig dargestellt und zu Sündenböcken gemacht, um von eigentlichen Problemen abzulenken. Durch das ständige Wiederholen von Vorurteilen und falschen Tatsachen würden sogar in „traditionell gemischten Gesellschaften“ Konflikte erzeugt. Viele Konflikte ließen sich durch mehr Toleranz und Akzeptanz vermieden. Auch diese Ausführungen sind sehr positiv zu bewerten, da sie aufzeigen wie Differenzen und Vorurteile von der Politik instrumentalisiert werden.

In Buch Nr. 41 werden Vorurteile gegen AusländerInnen angesprochen. Auf Seite 97 wird Folgendes geschrieben:

„In Österreich und anderen Ländern, die Ausländer beschäftigen, stößt man auf Vorurteile. Oft wird vergessen, dass andere Völker andere Sitten haben. Kleidung und Verhalten aus dem Herkunftsland werden beibehalten. Die Angst der Inländer, dass ihnen Ausländer in Krisenzeiten die Arbeit wegnehmen, ist ein Vorurteil, da sie als erste gekündigt werden. Beschäftigte aus dem EU-Raum sind Österreichern gleichgestellt. Ausländer nützen die Sozialleistungen des Staates aus, ist ebenso ein Vorurteil, weil sie mehr einzahlen als sie an Leistungen beanspruchen. Die Kriminalität ist bei Arbeitsmigranten keineswegs höher als bei Inländern, wie ein Vorurteil vermutet.“ (Buch Nr. 43, S. 97)

Auch wenn hier wesentliche Differenzen zwischen InländerInnen und AusländerInnen in Bezug auf ihre Sitten, Kleidung und Verhalten unterstellt werden und der Eindruck vermittelt wird, dass AusländerInnen generell stark von ihrem Herkunftsland geprägt würden und sich nicht „anpassen“ würden, so ist das Ansprechen und Widerlegen von Vorurteilen gegenüber AusländerInnen jedenfalls positiv zu werten.

Auch Buch Nr. 42 thematisiert auf den Seiten 44 und 45 unter der Überschrift „Grenzen in unseren Köpfen?“ Vorurteile. Auf Seite 44 wird u.a. geschrieben, dass Vorurteile Feindseligkeiten und Ausländerhass begünstigen würden. Eine Karikatur zeigt eine Stammtischrunde, in der die dort sitzenden Männer einige Vorurteile aussprechen („Die Südländer sind alle faul!“, „Die Deutschen sind alle herrschsüchtig.“, „Wir Österreicher sind dafür gemütlicher.“ und „Polen sind gerissene Händler.“). Die SchülerInnen sollen werden gebeten, diese Vorurteile in der Klasse besprechen. Hier ist positiv festzuhalten, dass auch einmal ein positives Autostereotyp („Wir Österreicher sind dafür gemütlicher“) angesprochen wird. Dies kann die SchülerInnen darauf aufmerksam machen, dass negative Heterostereotype meist in Zusammenhang mit positiven Autostereotypen stehen. Zudem zeigen die Beispiele, dass bei Vorurteilen oft mit zweierlei Maß gemessen wird. Während die den „Südländern“ unterstellte Gemütlichkeit zur Faulheit wird, ist die eigene Gemütlichkeit positiv besetzt. Auf der nächsten Seite wird geschrieben, dass sich Trennendes oft auch zwischen viel kleinere Gruppen schiebt. Die SchülerInnen sollten sich Gedanken machen, was sie von ihrer Parallelklasse trennt, und ob nicht die tieferen Ursachen von Trennendem in Vorurteilen, Neid und Unsicherheit liegen könnten. Sie sollen sich fragen, ob sie mit der Parallelklasse ein gemeinsames Fest oder eine Projektwoche machen würden. Diese Idee Vorurteile auf der Mikroebene „Schulklasse“ zu thematisieren ist sehr gut und innovativ. Durch diese Übungsaufgabe können die SchülerInnen ihr eigenes Denken über Andere reflektieren. Zugleich werden sie auch aufgefordert, offenes und vorurteilsfreies Handeln direkt zu erproben.

Schließlich soll noch ein besonders innovatives Vorgehen in Buch Nr. 37 beschrieben werden. Dort werden auf den Seiten 46 bis 48 unter der Überschrift „Die Welt richtig sehen“ u.a. Vorurteile in Bezug auf Afrika thematisiert. Auf Seite 46 wird geschrieben, dass sich jeder Mensch ein Bild von seiner Umwelt mache. Das Weltbild werde von Medien, Familie, Freunden und Schule geformt und es könne richtig oder falsch sein. Besonders fehlerhaft und verzerrt sei es, wenn die Lebensräume fremd oder unbekannt wären. Im Anschluss ist eine Zeichnung eines 12-jährigen Buben aus Deutschland über die Lebenssituation in Ghana abgedruckt. Das Bild zeigt eine Hütte, davor eine Feuerstelle, einen Mann in Lendenschurz mit Pfeil und Bogen, er schießt auf ein Tier, links vorne ist noch eine Palme mit Affen zu sehen (siehe Abbildung 2 im Anhang auf S. 242). Dieses und andere Bilder von deutschen SchülerInnen über Ghana wurden ghanaischen Schülerinnen vorgelegt, die daraufhin folgende Kommentare verfassten: Wir leben nicht in Hütten sondern in richtigen Häusern. Wir klettern nicht auf Bäume, sondern schauen gerne fern. Wir sind nicht altmodisch, sondern importieren

auch Sachen. Wir jagen nicht, wenn dann mit Gewehren. Wir laufen nicht nackt herum, sondern haben auch moderne Markensachen. Wir sind arm, aber nicht so primitiv, wie ihr euch das vorstellt. Mit diesen Kommentaren werden die SchülerInnen konfrontiert, wobei sie darüber nachdenken sollen, ob ihr Weltbild von Ghana ähnlich fehlerhaft ist. Diese innovative Herangehensweise an Vorurteile wird auf Seite 48 fortgesetzt. Dort ist eine Zeichnung eines ghanaischen Schülers mit der Bildüberschrift „Life in Germany“ abgedruckt. Diese Zeichnung ist viergeteilt und zeigt einen Fußballplatz, einen Wolkenkratzer, einen dicken Mann und Luftverschmutzung. Anschließend werden die SchülerInnen aufgefordert ein Bild von Österreich zu zeichnen und in der Klasse zu diskutieren. Schließlich werden die SchülerInnen dazu angeregt, Gruppen zu bilden und Statistiken darüber anzufertigen, über welche Staaten im Fernsehen oder in Zeitungen berichtet wird.

Dieses Beispiel für die Thematisierung von Vorurteilen ist das einzige, das sich konkret mit Vorurteilen gegenüber Afrika und AfrikanerInnen auseinandersetzt, und es ist obendrein äußerst gelungen! Es spricht konkrete Vorurteile über Afrika an und zeigt ihre Fehlerhaftigkeit durch die Kommentare jener auf, die von diesen Vorurteilen betroffen sind. Dadurch dass über die Zeichnung eines ghanaischen Schülers gezeigt wird, dass auch Menschen aus Afrika Vorurteile über Europa haben, wird eine einseitige „Schuldzuweisung“ für die Existenz von Vorurteilen vermieden. Es wird gezeigt, dass alle Menschen vorurteilsbehaftete Sichtweisen der Welt haben. Auf diese Weise vermeidet es dieses Schulbuch, das die SchülerInnen das Gefühl haben, dass nur sie die „Bösen“ wären, die über andere Vorurteile fällen würden. Dadurch werden psychische Abwehrmechanismen, die in Gang gesetzt werden, wenn man sich mit einem Vorwurf konfrontiert sieht, umgangen und die SchülerInnen können sich freier mit Vorurteilen beschäftigen. Das Einzige, was bei dieser äußerst gelungenen Thematisierung von Vorurteilen noch fehlt, wäre ein Sichtbarmachen der Auswirkungen von Vorurteilen auf die Betroffenen.

Alles in allem kommen Vorurteile über Afrika und AfrikanerInnen erfreulicherweise so gut wie nicht in den Schulbüchern vor. Vielmehr nutzen einige Schulbücher die Chance auf Vorurteile und ihre Folgen aufmerksam zu machen. Dabei kommen zum Teil sehr innovative und vorbildhafte Strategien der Thematisierung zur Anwendung.

6.1.2. Eurozentrismus und seine Thematisierung in den Schulbüchern

Offenkundiger Eurozentrismus tritt in den untersuchten Geographieschulbüchern kaum zu Tage. Allerdings lassen sich eurozentrische Anschauungen in subtileren Formen öfters nachweisen. Dies ist vor allem beim Thema „Entwicklung und Unterentwicklung“ der Fall. Da dieses Thema in der vorliegenden Schulbuchanalyse wegen seiner Komplexität und vor allem wegen der Vielzahl an Informationen zu diesem Thema in den Schulbüchern ausgespart wurde, können an dieser Stelle nur skizzenhafte Andeutungen bezüglich eurozentrischer Anschauungen im Zusammenhang mit dem Thema „Entwicklung“ gemacht werden.

In vielen der untersuchten Geographieschulbücher wird „Entwicklungsländern“ ein Rückstand in ihrer „Entwicklung“ in Hinblick auf den „Entwicklungsstand“ der sogenannten „Industrienationen“ attestiert. Dabei kommt es oftmals zur Anwendung eurozentrischer Maßstäbe. Wenn beispielsweise von „Entwicklungsdefiziten“ (Buch Nr. 41, S. 63) die Rede ist, werden afrikanische und andere Staaten als „defizitär“ gegenüber den als Norm konstruierten „Industrienationen“ angesehen. In Buch Nr. 42 wird auf Seite 50 geschrieben, dass der Begriff „Dritte Welt“ eine Sammelbezeichnung für all jene Länder wären, die sich wesentlich von den modernen Industriestaaten unterscheiden (vgl. auch Kapitel 6.2.4.). Hier wird die Differenz zwischen Staaten der „Dritten Welt“ und „Industrienationen“ essentialisiert, indem die Unterschiede als „wesentliche“ Unterschiede charakterisiert werden. Zudem werden die „Industrienationen“ als „modern“ bezeichnet, womit die Länder der „Dritten Welt“ implizit als „rückständig“ und „primitiv“ dargestellt werden.

Die eben dargelegten Beispiele für eurozentrische Anschauungen von „Entwicklung“ sind aber nicht die Regel in den untersuchten Geographieschulbüchern. In vielen Geographieschulbüchern wird der Entwicklungsbegriff kritisch hinterfragt. Ebenso wird die strukturelle Benachteiligung von „Entwicklungsländern“ im Welthandel thematisiert, und die die Verantwortung jedes einzelnen für die Probleme der Welt angesprochen. Auch die geringen Aufwendungen Österreichs im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit werden kritisiert.

Spuren evolutionistischer Anschauungen lassen sich in einigen Schulbüchern nachweisen. In Buch Nr. 3 werden auf den Seiten 50 und 51 im Kontext der Lebensweisen von WüstenbewohnerInnen die Tuareg vorgestellt. Dabei wird die Aussage getroffen, dass man an diesem entlegenen lebenden Volk noch recht gut die Lebensweise der ursprünglichen Wüstenbewohner studieren könne. Hier wird den Tuareg quasi unterstellt, ein „Überbleibsel“ einer früheren „Entwicklungsstufe“ zu sein. Diese Anschauung schimmert dann auch in den

weiteren Ausführungen durch. So wird im weiteren Text betont, dass Essen und Trinken der Tuareg für unsere Verhältnisse sehr einfach sei. In dieser Aussage scheint das Wort „einfach“ ein Ersatz für das Wort „primitiv“ zu sein⁸. Schließlich wird die Darstellung der Tuareg mit der pauschalisierenden Aussage „Das Oberhaupt dieser Stämme ist der Scheich“ abgeschlossen. Gerade der Begriff „Stamm“ hat eine starke Konnotation mit „Rückständigkeit“ und „Primitivität“. Außer in Buch Nr. 3 kommt der Begriff „Stamm“ auch in Buch Nr. 1 vor. Dort ist auf Seite 57 ebenfalls bei der Beschreibung der Lebensweise der Tuareg von „Stammesgesellschaft“ und „Stamm“ die Rede.

Susan Arndt (2004) folgend muss zum Begriff „Stamm“ angemerkt werden, dass im Kontext des Kolonialismus dieser Begriff, der im Deutschen u.a. für „Urgesellschaft“ oder die Germanen gebräuchlich war, auf Afrika übertragen wurde. Durch solche Begriffsübertragungen konnten implizit koloniale Konzeptionen von Afrika festgeschrieben werden. Gesellschaften, die als „Stämme“ bezeichnet werden, hätten mit „modernen“ Gesellschaften nichts gemein. Sie seien grundlegend anders – im Sinne von „unterlegen“, „primitiv“ und „unzivilisiert“ (vgl. ebd., S. 214f).

Die immanente Abwertung, die dem „Stammesbegriff“ innewohnt, wird durch geläufige Zusammensetzungen wie etwa „Eingeborenenstamm“ oder „Stammeshäuptling“ noch verdoppelt. Mit den aktuell geläufigen Begriffen „Stammesfehden“ oder „Stammeskonflikte“ werden Kriege in Afrika bagatellisiert. Mit diesen Begriffszusammensetzungen wird der Eindruck erweckt, dass es sich um kleinere, „unzivilisierte“ Auseinandersetzungen handle, die ohne einen politischen oder einem anderen gewichtigen Grund ausgetragen werden würden. Der Begriff „Stammesgesellschaften“ wird ein scheinbarer Gegensatz zu „richtigen“ Gesellschaften unterstellt. Letztere seien nach den westlich definierten Regeln von „Zivilisation“ und Ordnung konstituiert und deshalb den Ersteren überlegen. Letztlich

⁸ In Buch Nr. 37 ist auf den Seiten 87 bis 91 ein Reisebericht eines Geographen über Madagaskar abgedruckt, indem ebenfalls an mehreren Stellen die Rede davon ist, wie „einfach“ alles in Madagaskar sei. So würden die zugezogenen Menschen in der Hauptstadt Antananarivo in „einfachen Hütten“ leben. Beim Besuch einer Bauernfamilie am Land wird dann geschrieben, dass eine „einfache“ Leiter in den ersten Stock führe. Die „Küche“ (Anführungszeichen im Original) sei ein finsterner, verrußter Raum mit einer offenen Feuerstelle. Der andere Raum sei zugleich Wohn- und Schlafraum und ein „einfaches“ Bett diene den Eltern als Schlafplatz. Schließlich wird dann noch geschrieben, dass Gebrauchsgüter wie Töpfe, Werkzeuge, Stoffe u. a. auf „einfachste“ Art erzeugt würden. Auch in diesem Beispiel ist der Verdacht nahe liegend, dass das Wort „einfach“ einfach ein Ersatz für das Wort „primitiv“ ist.

suggeriert der Begriff „Stammesgesellschaften“, dass die westlichen „Nicht-Stammesgesellschaften“ die Norm seien (vgl. ebd., S. 215).

Eine weitere Problematik des Begriffs „Stamm“ liegt darin, dass eine Homogenität der so bezeichneten Gesellschaften suggeriert wird. Durch diese homogenisierende Verwendung des Begriffes werden wichtige Aspekte der Struktur einer afrikanischen Gesellschaft und bestehende Unterschiede hinsichtlich verschiedenster Merkmale unberücksichtigt und unsichtbar. Zudem gibt der „Stammesbegriff“ vor, dass sich klare geografische und kulturelle Grenzen zwischen den einzelnen afrikanischen Gesellschaften ziehen ließen (vgl. ebd., S. 215f).

Aus diesen Gründen sollte der kolonialistische Begriff „Stamm“ im gegenwärtigen Sprachgebrauch keine Verwendung mehr finden. Oftmals werden statt dem Begriff „Stamm“ die Begriffe „Ethnie“ oder „Volk“ alternativ gebraucht. Diesen Ersatzbegriffen fehlen zwar die kolonialistischen Konnotationen, jedoch transportieren sie ähnliche Inhalte (vgl. ebd., S. 216).

Der Begriff „Eurozentrismus“ wird nur einmal in Buch Nr. 37 auf Seite 91 im Kontext der Kritik an Sammelbegriffen wie „Dritte Welt“ namentlich genannt (vgl. Kapitel 6.2.4.). Auch wenn dieser wichtige und zentrale Begriff nur einmal direkt angesprochen wird, so versuchen doch einige der untersuchten Geographieschulbücher eurozentrische und evolutionistische Anschauungen zurückzuweisen.

Ein Beispiel dafür findet sich in Buch Nr. 43 auf Seite 85. Dort wird geschrieben, dass man sich gewaltig irre, wenn man glaubt, dass „Entwicklungsländer“ von Urwäldern und Wüsten bedeckt seien, in denen die Menschen auf der Stufe von Steinzeitmenschen leben würden. Sicher gäbe es in vielen dieser Länder Urwälder und Wüsten, und manche Menschen würden noch mit Pfeil und Bogen jagen. Allerdings fände man in den meisten „Entwicklungsländern“ auch Städte mit pulsierendem Verkehr, mit Hochschulen, Spitälern und Flugplätzen, mit Villenvierteln der Reichen und Superreichen, mit Palästen von Herrschern und modern ausgerüsteten Armeen. In diesem Beispiel wird die evolutionistische Anschauung, dass Menschen in Entwicklungsländern auf der Stufe von Steinzeitmenschen leben würden, deutlich zurückgewiesen. Zudem wird darauf aufmerksam gemacht, dass in „Entwicklungsländer“ durchaus auch mit Europa vergleichbare Verhältnisse anzutreffen sind. Damit werden Homogenisierungen von „Entwicklungsländer“ durchbrochen.

Zwei der untersuchten Geographieschulbücher versuchen unter Zuhilfenahme von „mental maps“ (vgl. Kapitel 3.2.3.) die SchülerInnen auf verschiedene Sichtweisen der Welt

aufmerksam zu machen. So schreibt Buch Nr. 37 auf Seite, dass Weltkarten ein Beispiel für die Manipulation unseres Weltbildes wären. Als alternative Sichtweisen der Welt werden zwei Weltkarten gezeigt, welche die Welt anders als gewohnt darstellen. Eine Karte zeigt eine flächengetreue Darstellung der Kontinente, wodurch Europa im Vergleich zu anderen Weltkarten deutlich kleiner wirkt. Eine zweite Weltkarte zeigt die Welt aus australischer Sicht. Hier ist nicht Europa sondern Australien der Mittelpunkt der Weltkarte. Hierzu schreibt das Schulbuch, dass das Wichtigste meist im Zentrum einer Karte dargestellt werde, deshalb sei auf unseren Weltkarten Europa in der Mitte.

Auch in Buch Nr. 39 kommt eine derartige „mental map“ zur Anwendung. Auf Seite 56 ist eine „am Kopf stehende“ Weltkarte abgebildet. Zu dieser wird geschrieben, dass man sich an die Weltkarte gewöhnt habe, auf der Norden oben und Süden unten ist. Dabei gäbe es bei einer Kugel kein eindeutiges Oben oder Unten. Daher sei die Karte nicht „verkehrt“, sondern eine andere, ebenso korrekte Darstellung der Erde. Durch diese ungewohnte Abbildung der Welt rücke jener Teil der Welt in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, in dem 80% der Menschen mit nur 20% des Welteinkommens leben.

Durch den Einsatz solcher „mental maps“, die alternative Sichtweisen der Welt darstellen, kann den SchülerInnen die eurozentrische Weltsicht bewusst gemacht werden. Aus diesem Grund sind solche „mental maps“ sehr positiv zu bewerten und sollten in den Geographieschulbüchern noch öfter eingesetzt werden.

6.1.3. Rassismus und seine Thematisierung in den Schulbüchern

Eine Einteilung der Menschheit in „Rassen“ kommt erfreulicherweise in keinem der untersuchten Geographieschulbücher explizit vor. Allerdings gibt es ein Schulbuch, das implizit eine rassistische Einteilung der Menschheit propagiert. In Buch Nr. 39 wird auf den Seiten 50 bis 55 „Schwarzafrika“ behandelt (zur Kritik am Begriff „Schwarzafrika“ siehe Kapitel 6.2.2.). Auf Seite 52 wird Folgendes geschrieben:

„Schwarzafrika ist das Hauptsiedlungsgebiet der schwarzen Menschheit. In West-, Zentral- und Ostafrika leben mehr Schwarze als in Nordost- und Südafrika. Südafrika nimmt durch den Anteil der weißen Bevölkerung (10%) und des deutlich höheren Entwicklungsstandes eine Sonderstellung ein. In abgeschwächter Form gilt dies auch für Nordostafrika.“ (Buch Nr. 39, S. 52)

In dieser Textpassage wird von einer „schwarzen Menschheit“ gesprochen, wobei das Wort „Menschheit“ hier als Ersatz für das Wort „Rasse“ zu fungieren scheint. Dass die Autoren dieses Schulbuches bei dieser Passage anscheinend eine Einteilung der Menschheit in „Rassen“ im Hinterkopf hatten, kommt auch dadurch heraus, dass gleich im Anschluss von der „weißen Bevölkerung“ Südafrikas die Rede ist. Durch die Erwähnung der Weißen Bevölkerung und des deutlich höheren „Entwicklungsstandes“ Südafrikas in einem Atemzug, wird zudem suggeriert, dass Südafrika gerade wegen der Weißen Bevölkerung einen höheren „Entwicklungsstand“ hätte. Diese Textpassage ist in dieser Form nicht tragbar und sollte unbedingt umformuliert werden. Wenn die Autoren dieses Schulbuches nicht von einer Einteilung der Menschheit in „Rassen“ Abstand halten wollen, dann sollten sie das zumindest explizit machen und nicht die eine Menschheit in „Menschheiten“ aufteilen.

Abgesehen von diesem Beispiel für latente Einteilung der Menschheit in „Rassen“ kommt der Begriff „Rasse“ in kaum einem Geographieschulbuch vor. In Buch Nr. 38 wird die Rassentrennung in Südafrika thematisiert. Buch Nr. 40 erwähnt die Rassentrennung in den USA, und in Buch 44 ist von der „Rassenvielfalt“ in den USA die Rede. In zwei anderen Schulbüchern ist im Zusammenhang von Erklärungen für „Unterentwicklung“ von der so genannten „Rassentheorie“ die Rede, was im Folgenden besprochen werden soll.

In Buch Nr. 39 werden auf den Seiten 66 und 67 verschiedene Erklärungsansätze für „Unterentwicklung“ diskutiert. Unter anderem wird hier auf die „Rassentheorie“ eingegangen. Nach dieser Theorie wären Schwarze und Gelbe nicht so intelligent und fleißig wie Weiße. Nachdem „Entwicklungsländer“ weitgehend mit der „farbigen Welt“ zusammenfallen würden, müsse die „Rasse“ die Ursache der Unterentwicklung sein. Gegen diese Ansicht führen die Schulbuchautoren an, dass Untersuchungen zeigen würden, dass Arme oft lange Arbeitszeiten hätten, aber sehr wenig verdienen würden. Geringe Leistungsfähigkeit sei oft Ursache von Unterernährung, Krankheit und schlechter Ausbildung, niemals aber eine Eigenschaft einer bestimmten Menschengruppe. Mit der gegen jede wissenschaftliche und moralische Erkenntnis stehenden „Rassentheorie“ könne zudem nicht erklärt werden, warum Japan wirtschaftlich so stark wurde, oder warum Lateinamerika, in dem viele Weiße wohnen, arm ist. Hier weisen die Schulbuchautoren auf der einen Seite die „Rassentheorie“ zurück, indem sie schreiben, dass geringe Leistungsfähigkeit niemals eine Eigenschaft einer bestimmten Menschengruppe sein könne, und dass die „Rassentheorie“ gegen wissenschaftliche und moralische Erkenntnisse stehen würde. Auf der anderen Seite führen sie jedoch nicht aus, welche wissenschaftlichen und moralischen Erkenntnisse gegen die „Rassentheorie“ stehen. Ebenso führen sie die Einteilung der Menschheit in „Rassen“ fort,

indem sie von Schwarzen, Gelben, Weißen und einer „farbigen Welt“ schreiben. Dies steht in Einklang mit den Ausführungen zu „Schwarzafrika“ im selben Schulbuch, die oben behandelt wurde.

Auch Buch Nr. 44 diskutiert im Zusammenhang mit Ursachen für Unterentwicklung die so genannte „Rassentheorie“. Nach dieser Theorie seien Schwarze und Gelbe nicht so intelligent und fleißig wie die weiße Rasse. Aus dieser Behauptung wurde abgeleitet, dass die Weißen Menschen anderer Hautfarbe beherrschen und ausbeuten dürfen. Gegen diese „Rassentheorie“ führen die Schulbuchautoren an, dass z.B. die „Indianer“ Mittelamerikas und die Ägypter schon vor langer Zeit eine hohe Kultur gehabt hätten. Sie hätten Städte und Pyramiden gebaut, und ihr astronomisches Wissen würde noch heute bewundert werden. An Intelligenz und Fleiß hätte es ihnen also nicht gefehlt. Auch der große wirtschaftliche Erfolg Japans widerspräche der Rassentheorie. Zudem seien viele „Entwicklungsländer“ teilweise von Weißen besiedelt, wobei der Anteil der Weißen in Südamerika besonders hoch wäre. Letztlich sei die Rassentheorie unhaltbar, aber weit verbreitet. Sie habe in der jüngsten Gegenwart zu schrecklichen Verbrechen geführt. Im Anschluss wird den SchülerInnen die Aufgabe gestellt, Beispiele für Verbrechen, die aus rassistischen Gründen verübt wurden, zu nennen. Auch in diesem Beispiel wird die Einteilung in „Rassen“ nicht grundsätzlich hinterfragt. Positiv ist aber anzumerken, dass hier die Leistungen Nicht-Weißer Menschen gewürdigt werden, und dass auch die Funktionen und Auswirkungen des Rassismus thematisiert werden.

Auch Christa Markom und Heid Weinhäupl (2004) haben sich mit der Einteilung der Menschheit in „Rassen“ in Schulbüchern beschäftigt. In den von ihnen untersuchten Geographie-, Geschichts- und Biologieschulbüchern konnten sie feststellen, dass viele Schulbücher versuchen, die Einteilung in „Rassen“ wissenschaftlich zu widerlegen. Darin sehen die Autorinnen jedoch eine problematische Herangehensweise. Eine wissenschaftliche Widerlegung von „Rassen“ hinterfragt das System der Einteilung nicht, sondern lediglich dessen Genauigkeit oder Wahrheit. Besser wäre es, die Rasseneinteilung grundsätzlich zu hinterfragen und deren sozialen Folgen sichtbar zu machen (vgl. ebd., S. 114ff).

Die in dieser Arbeit untersuchten Geographieschulbücher scheinen im Großen und Ganzen das Thema „Rassismus“ zu meiden⁹. Es wird zwar vereinzelt gegen rassistische Ansichten

⁹ Hierzu muss angemerkt werden, dass es durchaus sein kann, dass der „Rassismus“ an anderen Stellen in den untersuchten Geographieschulbüchern thematisiert wird. Von daher ist die Einschätzung, dass die untersuchten Geographieschulbücher das Thema „Rassismus“ meiden, möglicherweise nur partiell richtig.

argumentiert, aber generell wird die Möglichkeit zu wenig genutzt, die Einteilung der Menschheit in „Rassen“ grundsätzlich zu hinterfragen und deren sozialen Folgen sichtbar zu machen. Gerade aber in Bezug auf Afrika wäre dies von besonderer Wichtigkeit, da vor allem Menschen aus Afrika mit rassistischen Zuschreibungen zu kämpfen haben.

6.1.4. Exotismus und seine Thematisierung in den Schulbüchern

Offensichtliche Exotisierungen von Afrika und AfrikanerInnen sind in den untersuchten Geographieschulbüchern fast nicht anzutreffen. Exotisierende Klischees, wie z.B. dass AfrikanerInnen besonders musikalisch, sportlich oder sexuell potent wären, tauchen erfreulicherweise in keinem Schulbuch auf. Die Klischee-Vorstellung von einem Leben „im Einklang mit der Natur“ wurde in einem Buch vorgefunden.

In Buch Nr. 39 wird auf Seite 78 dargestellt, wie die verschiedenen Religionen das Leben der Menschen beeinflussen. In einer Tabelle werden einige Religionen kurz beschrieben, wobei auch den „Naturreligionen“ eine kurze Beschreibung gewidmet wird.

„Naturreligionen: Sie können bei jedem Volk anders sein. Gemeinsamkeiten: Glaube an Geister, an die Beseeltheit aller Dinge und Wesen. Die Menschen fühlen sich in Einklang mit der Natur, aber auch ihr ausgeliefert. Der Medizinmann (Zauberer, Schamane) kann die Geister versöhnen, aber auch ihren Zorn herbeirufen.“ (Buch Nr. 39, S. 78)

Auch wenn hier zunächst eine Differenzierung vorgenommen wird, so werden dann einige pauschalisierende Aussagen über „Naturreligionen“ gemacht. Dabei wird auch das exotisierende Klischee von einem Leben „im Einklang mit der Natur“ angesprochen. Der Begriff Naturreligionen kommt auch in anderen Geographieschulbüchern vor, wobei er dort nie näher definiert wird. Der Begriff „Naturreligion“ findet sich in Buch Nr. 35 auf Seite 95, in Buch Nr. 36 auf Seite 77 und in Buch Nr. 38 auf Seite 80 wieder.

Zum Begriff „Naturreligion“ ist Folgendes anzumerken. Zum einen wird er für „vorchristliche“ Religionen wie z.B. jene der Kelten oder Germanen verwendet, zum anderen dient er der pauschalen Bezeichnung ganz verschiedener Religionen in kolonisierten Gebieten.

„Diese einem sehr variablen und unkonkreten Zuordnungsverfahren folgende Homogenisierung geht auf die gängige koloniale Bezeichnungspraxis zurück, über

Begriffe eine Ähnlichkeit zwischen Europas Vergangenheit und der Gegenwart im damaligen kolonialen Raum zu suggerieren. Sie folgt dem Bestreben, den kolonialen Raum zum homogenen, unterlegenen Anderen zu konstruieren. In Bezug auf Religion diene diese Konstruktion einer Legitimierung der fortdauernden Verdrängung der verschiedensten, als [„Naturreligionen“] bezeichneten Religionen durch christliche Missionierung – ein Prozess, der auch im Name der Wissenschaft eine Fundierung erfuhr.“ (Kaiser, 2004, S. 177)

Im 19. Jahrhundert wurde in den europäischen Wissenschaften (v.a. in der Anthropologie) nach dem Ursprung der Religionen gesucht. Dem evolutionistischen Denken folgend meinte man, den Ursprung der Religionen in den „Naturreligionen“ vorgefunden zu haben, da diese und die Gesellschaften, in den diese praktiziert werden, als „geschichtslos“ und weitgehend „kulturlos“ angesehen wurden. Man meint, dass Gesellschaften bestimmte Entwicklungsstadien durchlaufen müssten, von denen das höchste die europäisch-christliche „Zivilisation“ sei. Dabei wird von der moralischen und ethischen Überlegenheit des Christentums gegenüber den als „Naturreligionen“ zusammengefassten Religionen ausgegangen. Diese Konstruktion schlägt sich in der asymmetrischen begrifflichen Opposition von „Naturreligion“ und „Religion“ nieder. Letzter wird synonym zu „Welt- bzw. Hoch(kultur)religionen“ verwendet, wodurch diese aufgewertet und die „Naturreligionen“ abgewertet werden. In diesem Kontext werden – der Dichotomie von Natur und Kultur folgend – „Naturreligionen“ als Kennzeichen von „Naturvölkern“ dargestellt. Mit der „Naturalisierung“ von Religionen in den ehemaligen europäischen Kolonien ist oftmals die Konzeption von „Naturreligionen“ als irrational, unberechenbar und gefährlich verbunden. Ein prominentes Beispiel dafür ist das vage Konstrukt „Voodoo“, das in Anlehnung an eine Gruppe von Religionen in Südbenin (Vodún) benannt wurde (vgl. ebd., S. 177f).

Aus einer Kritik an den modernen Industriegesellschaften heraus wird die „Naturkomponente“ der „Naturreligionen“ oft in einem exotisierenden und romantisierenden Sinn verwendet. Diese positive Neubesetzung ändert aber nichts an der ursprünglich negativen Konzeptualisierung des Begriffs. Denn auch über diesen „Natürlichkeitskult“ werden die im Begriff „Naturreligionen“ subsumierten Religionen pauschal als der „Zivilisation“ vorgängig konzeptualisiert (vgl. ebd., S. 178f).

Aus diesen Gründen schlägt Kaiser (2004, S. 179) vor, auf den Begriff „Naturreligion“ zu verzichten und stattdessen die gemeinten Religionen mit deren Eigenbezeichnungen konkret zu benennen.

Eine weitere exotisierende Praktik in den untersuchten Schulbüchern besteht darin, dass sie mancherorts besonders „exotisch“ wirkende „Ethnien“ wie etwa „Pygmäen“ behandeln. Durch die vermehrte Behandlung besonders „exotisch“ wirkende „Ethnien“ kann bei den SchülerInnen leicht der Eindruck erweckt werden, dass diese Gesellschaftsformen typisch für Afrika wären. Damit würden unzulässige Homogenisierungen gefördert werden, die den Blick auf die Vielzahl an verschiedenen Gesellschafts- und Lebensformen auf dem afrikanischen Kontinent verstellen.

Insgesamt fällt auf, dass die untersuchten Geographieschulbücher bevorzugt bestimmte afrikanische „Ethnien“ behandeln. So werden, wenn afrikanische „Ethnien“ überhaupt benannt werden, vornehmlich die Lebensweisen der „Tuareg“, der „Bantu“, der „Massai“ und der „Pygmäen“ dargestellt. Im Folgenden soll nun anhand der Darstellung des Lebens einer „Pygmäen-Familie“ auf die Problematik des Herausgreifens besonders „exotisch“ wirkende „Ethnien“ näher eingegangen werden.

In Buch Nr. 35 werden auf den Seiten 14 und 15 anhand eines Tagesablaufs verschiedene Lebensweisen auf der Erde dargestellt. Um 13 Uhr sind die SchülerInnen zu Gast bei einer Pygmäenfamilie (siehe auch Abbildung 3 im Anhang auf S. 243):

„Die Pygmäenfamilie in der Republik Kongo hat eben ihr Mittagessen aus gekochtem Maniok, Yams sowie kleineren Schnecken und Insekten gegessen. Die Pygmäen gehören zu den Ureinwohnern Afrikas. Die Sippe besteht aus mehreren Familien, die ihren eigenen Dialekt sprechen. Musik und Tanz haben einen besonderen Stellenwert und werden vor allem bei Beginn und Abschluss der Jagd dargeboten. Die Pygmäen errichten ihre Hütten, indem sie biegsame Äste in die Erde stecken, sie verflechten und mit Blättern belegen. Ihre traditionelle Lebensweise als Sammler und Jäger wird durch die Erschließung des Regenwaldes stark gefährdet. Immer öfter arbeiten die Männer in den Dörfern der Ackerbauern als Feldarbeiter und Lastenträger, da sie zu wenig Beute und andere essbare Nahrungsmittel wie Früchte, Honig und Wurzeln für die Selbstversorgung finden. Die Errichtung von geschützten Rückzugsgebieten wird die einzige Möglichkeit sein, das gewohnte, nomadische Leben weiterzuführen.“ (Buch Nr. 35, S. 14)

In dieser Textpassage sind einige problematische, teilweise exotisierende Darstellungsweisen enthalten. Die Erwähnung, dass das Mittagessen der „Pygmäenfamilie“ u.a. aus kleineren Schnecken und Insekten bestand, stellt ein Beispiel für eine Exotisierung dar. Die SchülerInnen werden hier mit einer „exotisch“ anmutenden Ernährungsgewohnheit konfrontiert. Das Schulbuch versäumt es, den SchülerInnen die Gründe für diese

Ernährungsgewohnheit (etwa den hohen Proteinanteil von Insekten) zu erklären, und lässt sie so mit dem Eindruck zurück, dass diese Ernährungsgewohnheit „komisch“ wenn nicht gar „primitiv“ sei. Auch die Erwähnung, dass Musik und Tanz einen besonderen Stellenwert haben, kann als exotisierendes Klischee gewertet werden. Das Schulbuch beschränkt sich darauf zu erwähnen, dass Musik und Tanz vor allem bei Beginn und Abschluss der Jagd dargeboten würden. Eine nähere Erklärung, welchen „kulturellen“ Hintergrund dieses Verhalten hat, wird nicht gegeben. Eine weitere exotisierende Darstellungsweise besteht darin, dass die „Pygmäen“ als bedrohte „Art“, die man schützen müsse, dargestellt werden. Ihre „traditionelle Lebensweise“ sei durch die Erschließung des Regenwaldes zunehmend gefährdet und die Einrichtung „geschützter Rückzugsgebiete“ wird als einzige Möglichkeit dargestellt, ihre Lebensweise zu bewahren. Hier wird das Bild einer von der „Moderne“ bedrohten Lebensweise vermittelt. Zudem wird der zoologische Begriff „Rückzugsgebiet“, den man sonst eher aus Tierdokumentationen kennt, auf Menschen angewendet, was als problematisch zu werten ist. Neben diesen exotisierenden Darstellungsweisen finden auch problematische Begriffe wie „Ureinwohner“ und „Sippe“ Verwendung. Außerdem findet in dieser Textpassage eine asymmetrische Bezeichnungspraxis Anwendung. Die Sprache der „Pygmäen“ wird als „Dialekt“ und ihre Unterkünfte als „Hütten“ bezeichnet. Die Verwendung des Worts „Hütte“ in diesem Zusammenhang ist zwar nicht abwegig, aber es wäre auch kein Problem, allgemeiner von „Unterkünften“ oder „Gebäuden“ zu sprechen. Anders verhält es sich bei der Bezeichnung der Sprache der „Pygmäen“ als „Dialekt“. Dies ist eine klare Abwertung der Sprache der „Pygmäen“ und sollte deshalb unterlassen werden.

Last but not least muss auch der Begriff „Pygmäe“ kritisiert werden. Der Begriff „Pygmäe“ ist eine Konstruktion der anthropologischen „Rassenkunde“. Seinen etymologischen Ursprung hat der Begriff im griechischen „pygmaios“ (πυγμαῖος), was ursprünglich „faustlang, daumengroß“ bedeutete (vgl. Gemoll, 1959, S. 658). In der Übertragung auf Menschen brachte er zum Ausdruck, dass die so bezeichneten Menschen eine als gering eingestufte Körpergröße haben (vgl. Boussoulas, 2004, S. 195).

Während sich der Begriff zunächst auf ein „fabelhaftes Zwergvolk“ bezog, wurde er im kolonialen Kontext auf Menschen aus Zentralafrika übertragen. Die so bezeichneten Menschen wurden ausgehend von einer westlichen Perspektive als „kleinwüchsig“ betrachtet. Die Problematik liegt darin, dass aufgrund dieses verallgemeinernden Kriteriums ganz verschiedene Kulturen (etwa 150.000 Menschen in Zentralafrika zwischen Atlantik und Victoriasee) unter der kolonialistischen Fremdbezeichnung „Pygmäen“ zusammengefasst

wurden. Die Erfindung der „Pygmäen“ war von Anfang an mit Abwertungen verbunden – man beschrieb sie als „kleinwüchsige Rasse“, die „Wildbeuter“ seien und eine „erstaunlich Armut an materieller Kultur“ aufweisen würden. Ihnen wurde Kulturlosigkeit und eine Nähe zur Natur unterstellt, die oft darin kulminierte, die „Pygmäen“ als Bindeglied zwischen Menschen und Natur (bzw. Tierreich) darzustellen (vgl. ebd.).

„In den deutschen Medien, Schulbüchern und Literatur über Afrika werden [„Pygmäen“] überproportional oft behandelt, obwohl die als [„Pygmäen“] konstruierten Gesellschaften nur einen sehr geringen Prozentsatz der Bevölkerung in Afrika darstellen. Dieses Ungleichgewicht kann u.a. damit erklärt werden, dass sie Weißen Deutschen als willkommenes Objekt erscheinen, um die vermeintliche ‚Exotik‘ und ‚Steinzeitlichkeit‘ Afrikas zu (re)präsentieren. Zudem eignet sich die Erfindung der [„Pygmäen“] in all ihren Facetten, um die darin angenommene Weiße Höherstellung zu untermauern und zu reproduzieren. Durch den Begriff wird die Dichotomie von ‚Weiß‘ – ‚Schwarz‘, ‚zivilisiert‘ – ‚unzivilisiert‘, ‚Kultur‘ – ‚Natur‘ reproduziert und zur Legitimierung der Weißen Machtstellung benutzt. Die Einführung und Verwendung des Begriffs entspringt einer kolonialistischen Tradition und tradiert diese weiter.“ (Boussoulas, 2004, S. 195f).

Aus diesen Überlegungen heraus sollte auf den Begriff „Pygmäen“ grundsätzlich verzichtet werden und auf die Eigenbezeichnungen der als „Pygmäen“ subsummierten Gruppen zurückgegriffen werden.

Kritik an exotisierenden Darstellungsweisen findet sich in den Schulbüchern leider kaum. In Ansätzen ist sie bei der kritischen Behandlung des Tourismus in Afrika vorhanden. In Buch Nr. 36 auf Seite 93 wird beispielsweise dargestellt, wie Touristen in Kenia auf dem Weg zu den berühmten Großwildparks die Dörfer der Massai besuchen. Dabei wird beschrieben, wie die Massai die exotischen Sehnsüchte der Touristen bedienen, indem sie sich in „traditioneller“ Kleidung als Fotoobjekte zur Verfügung stellen. Gegen ein kleines Trinkgeld würden auch „traditionelle“ Tänze aufgeführt werden. Sogar gespielte Beschneidungszeremonien würden vor der staunenden Augen der zahlreichen Gäste aus Europa, Amerika und Japan stattfinden. Im Anschluss werden die sozialen Folgen des Massentourismus in Kenia kritisch beleuchtet. Dieses Beispiel führt den SchülerInnen vor Augen, wie „Exotik“ von der Tourismusindustrie instrumentalisiert wird. Dadurch wird auch der Konstruktionscharakter exotisierender Zuschreibungen deutlich gemacht. Eine derartige

Herangehensweise an das Problem der „Exotisierung“ ist auf jeden Fall sehr positiv und sollte öfters Verwendung finden.

6.2. Homogenisierungen in den untersuchten Schulbüchern

In diesem Kapitel der qualitativen und themenbezogenen Analyse werden Homogenisierungen in den untersuchten Schulbüchern einer kritischen Betrachtung unterzogen. Zuerst werden die Begriffe „Kulturerdteile“ und „Kulturkreise“ kritisch beleuchtet und es wird dargestellt, wie diese homogenisierenden Begriffe in den Geographieschulbüchern verwendet werden. Anschließend erfolgen eine Analyse der Begriffe „Schwarzafrika“ und „Orient“ sowie eine Betrachtung der Verwendung dieser in den Schulbüchern. Schließlich werden noch der Inhalt und die Verwendung des Begriffs „Dritte Welt“ kritisch beleuchtet.

6.2.1. „Kulturerdteile“ und „Kulturkreise“

Um den SchülerInnen die Vielfalt menschlicher Lebensweisen auf der Erde näher zu bringen, greifen Geographieschulbücher oftmals auf das Konzept der „Kulturerdteile“ zurück. „Kulturerdteile“ sind das Ergebnis eines Vereinfachungsprozesses, durch den die Vielfalt und Komplexität unterschiedlicher Gesellschaften auf überschaubare „Kulturräume“ mit scheinbar charakteristischen Merkmalen reduziert wird. Wenngleich man argumentieren kann, dass eine derartige Komplexitätsreduktion eine didaktische Notwendigkeit darstellt, so muss man doch die Unzulänglichkeit des Konzepts der „Kulturerdteile“ vor Augen führen. Die Einteilung in „Kulturerdteile“ homogenisiert große Teile der Welt und unterstellt diesen, von einer gemeinsamen „Kultur“ geprägt zu sein. Dem liegt oftmals ein statischer Kulturbegriff zugrunde, der Gefahr läuft, Gesellschaften und Menschen zu „kulturalisieren“ (vgl. Kapitel 3.2.4.).

Wie steht es nun um den Einsatz des Konzepts der „Kulturerdteile“ in den untersuchten Geographieschulbüchern? Erfreulicherweise sind „Kulturerdteile“ nur in zwei der untersuchten Geographieschulbücher anzutreffen. In Buch Nr. 38 findet sich auf Seite 121 eine Weltkarte mit elf „Kulturerdteilen“. Dabei wird zwischen einem westeuropäischen,

einem osteuropäisch-russischen, einem islamischen, einem südasiatischen, einem ostasiatischen, einem südostasiatischen, einem australischen, einem pazifischen, einem schwarzafrikanischen, einem nordamerikanischen und einem lateinamerikanischen „Kulturerdteil“ unterschiedenen. Genauere Beschreibungen dieser elf „Kulturerdteile“ werden von diesem Schulbuch nicht gegeben.

Das einzige Schulbuch, das sich der Thematik „Kulturerdteile“ ausführlicher widmet, ist Buch Nr. 39. Auf den Seiten 84 und 85 werden zehn verschiedene „Kulturerdteile“ beschrieben (vgl. Abbildung 5 im Anhang auf Seite 245). Anfangs wird die Einteilung der Welt in „Kulturerdteile“ erklärt. Die Gliederung nach Kulturerdteilen berücksichtige neben dem Naturraum auch die menschlichen Gesellschaften mit ihrer Kultur (Religion, Sprachen, Lebensweise ...), wobei auch Wirtschaft und Geschichte eine Rolle spielen würden. Einschränkend wird bemerkt, dass es im Laufe der Zeit Veränderungen in den Merkmalen der „Kulturerdteile“ gäbe, und dass die Grenzen zwischen den „Kulturerdteilen“ nicht scharf wären, und dass es „Überschneidungen und Mischformen“ gäbe. Dies zeugt zwar von dem Bemühen, die „Kulturerdteile“ differenzierter zu betrachten, allerdings wird dann die Einteilung der Welt in „Kulturerdteile“ unbeirrt weitergeführt. Das Schulbuch schreibt, dass Wissenschaftler heute zehn „Kulturerdteile“ unterscheiden würden, und listet diese dann in alphabetischer Reihenfolge inklusive kurzer Beschreibungen auf: Angloamerika (Nordamerika), Australien mit Ozeanien, Europa, Lateinamerika (Süd- und Mittelamerika), Orient, Ostasien, Russland, Schwarzafrika, Südasien und Südostasien.

Exemplarisch seien nun die Beschreibungen einzelner „Kulturerdteile“ herausgegriffen. Europa sei christlich geprägt und im Osten schwer abzugrenzen. Es sei zudem das Ursprungsgebiet der industriellen Revolution und der modernen Wissenschaften. Während Europa als vom Christentum, von Industrie und von „moderner“ Wissenschaft geprägt dargestellt wird, findet sich bei dem „Kulturerdteil“ „Schwarzafrika“ folgende Beschreibung: „Hier gelten im ländlichen Raum noch oft die Regel der Agrargesellschaft. Der Glaube gründet sich auf Naturreligionen, die heute vielfach von Christentum oder Islam überlagert werden. Als Folge des europäischen Kolonialismus gibt es dort zahlreiche sehr arme Länder“ (S. 85). Im Vergleich offenbart sich eine dichotome Konstruktion: Der europäischen Technik und Wissenschaft steht die afrikanische „Agrargesellschaft“ gegenüber und das europäische Christentum findet sein Pendant in den afrikanischen „Naturreligionen“, die jedoch von Christentum und Islam überlagert würden. Einer solchen (impliziten) Dichotomisierung sollte eine klare Absage erteilt werden. Positiv muss man jedoch die Erwähnung des Kolonialismus

und seiner Folgen hervorheben (Analysen zum Thema „Kolonialismus“ finden sich in Kapitel 6.4.).

Wie willkürlich und geradezu lächerlich die Einteilung in „Kulturerdteile“ ist, zeigt auch die Betrachtung der Beschreibungen von Ostasien, Südasien und Südostasien. Ostasien sei vor allem durch China geprägt und wird als „Reis-Erdteil“ bezeichnet. Südasien sei ein menschenreicher „Kulturerdteil“ mit verschiedenen Religionen (in Indien überwiegt der Hinduismus und in Pakistan und Bangladesch der Islam. Dieser „Kulturerdteil“ werde ebenfalls als „Reis-Erdteil“ bezeichnet. Südostasien sei ein „Brückenerdteil“, in dem sich chinesische, indische, orientalische und christliche Merkmale vermischen. Und dieser „Kulturerdteil“ sei ebenfalls –dreimal darf man raten – ein „Reis-Erdteil“. Der Großteil von Asien ist diesem Schulbuch nach also ein „Reis-Erdteil“. Man kann hier die sprachliche Gegenprobe machen und sich fragen, warum Europa und Nordamerika nicht als „Kartoffel-Erdteile“ oder „Weizen-Erdteile“ bezeichnet werden. Letztlich zeigt sich, dass die „kulturellen“ Merkmale, welche den einzelnen „Kulturerdteilen“ zugedacht werden, relativ willkürlich gewählt sind. Einmal ist die Einteilung von Religion abhängig, ein anderes Mal von Technik oder von einem Lebensstil (z.B. dem American Way of Life) und wieder ein anderes Mal von Ernährungsgewohnheiten. Scheinbar müssen sich die SchulbuchautorInnen, die mit dem Begriff „Kulturerdteile“ operieren, irgendwelche Einteilungskriterien „aus den Fingern saugen“.

Generell sollte auf die Einteilung der Welt in „Kulturerdteile“ verzichtet werden, da diese Einteilung willkürlich und simplifizierend ist. Die Verwendung von „Kulturerdteilen“ schießt an dem Ziel vorbei, den SchülerInnen die Vielfalt menschlicher Gesellschafts- und Lebensformen näher zu bringen. Anstelle des Aufzeigens von Vielfalt werden unzulässige Homogenisierungen verbreitet, welche den Blick auf kulturelle und gesellschaftliche Unterschiede innerhalb der so genannten „Kulturerdteile“ verstellen. Glücklicherweise vermeidet der Großteil der untersuchten Geographieschulbücher das Konzept der „Kulturerdteile“, und jene Schulbücher, die dies nicht tun, sollten sich in diesem Fall an die Mehrheit der Schulbücher halten.

Neben dem Begriff „Kulturerdteil“ findet auch manchmal der Begriff „Kulturkreis“ Verwendung. In Buch Nr. 36 wird auf Seite der Begriff „Kulturkreis“ im Zusammenhang mit der Beschreibung der „westlichen Zivilisation“ verwendet: Nach diesem Schulbuch sei die westliche Zivilisation (auch „Abendland“ oder Okzident genannt) eine „Bezeichnung für jenen Teil Europas, der sich im Mittelalter vom östlichen Kulturkreis (Orient) abgehoben und

einen eigenen Kulturkreis gebildet hat“ (auf die Konstruktion des „Orients“ wird in Kapitel 6.2.3. noch ausführlicher eingegangen). In Buch Nr. 38 wird auf Seite 80 eine Weltkarte präsentiert, auf der neben der Verbreitung der verschiedenen Religionen auch „Grenzen zwischen Kulturkreisen“ eingezeichnet sind. Im selben Buch wird dann auch noch auf Seite 82 geschrieben, dass Moderne Kunst aus der Vereinigung zweier „Kulturkreise“ entstanden ist, da die Vorbilder für Picassos kubistische Malereien „schwarzafrikanische“ Masken waren. Auch wenn es positiv ist, dass im letzten Beispiel afrikanische Kunst als Inspiration der „modernen“ Malerei erwähnt wird, ist und bleibt der Begriff „Kulturkreis“ problematisch.

„Der Terminus ‚Kulturkreis‘ (eingeführt als ethnologischer Begriff von Leo Frobenius 1898, der sich aber später selbst wieder davon abwandte) leitet sich von der Forschungsrichtung der ‚Kulturkreislehre‘ ab, die mittlerweile in der deutschsprachigen Kultur- und Sozialanthropologie verworfen wurde. Die Kulturkreislehre konstruierte ‚Kulturkreise‘ als räumliche und auch zeitliche Konstrukte, die jeweils einen gemeinsamen Ursprung hätten. Trotz der wissenschaftlichen Unhaltbarkeit wird der Begriff heute umgangssprachlich häufig verwendet, wobei dann oft ein vermeintliches oder tatsächliches Merkmal einer Gruppe (Islam, Hautfarbe, ...) als angeblich ausschlaggebend (für diverse Eigenschaften, Praktiken oder den Charakter von Menschen) in den Vordergrund gestellt wird. Andere Unterschiede werden nicht erwähnt – so ist dann im ‚islamischen Kulturkreis‘ nur der Islam ausschlaggebend (nicht aber Unterschiede zwischen den verschiedenen Nationen, sozialer Herkunft, ...); im ‚afrikanischen Kulturkreis‘ nur die Hautfarbe usw. Dahinter versteckt sich häufig Islamfeindlichkeit oder rassistisches Denken.“ (Markom und Weinhäupl, 2007, S. 10)

Mit dem Begriff „Kulturkreis“ sind also ähnliche Probleme wie mit dem Begriff „Kulturerdteil“ verbunden. Auf Basis dieses Begriffs werden auf wissenschaftlich unhaltbare Weise große Gebiete homogenisiert und über einige wenige, oftmals willkürlich gewählte Merkmale charakterisiert. Zudem suggeriert das Wort „Kreis“ eine scheinbare In-Sich-Geschlossenheit eines „Kulturraums“, was der kulturellen Dynamik und der „kreolischen Dimension“ aller Kulturen (Hannerz, 1996) keineswegs gerecht wird. Festzuhalten bleibt, dass der Begriff „Kulturkreis“ in den untersuchten Geographieschulbüchern erfreulicherweise äußerst selten verwendet wird. Auf den Begriff „Kulturkreis“ sollte – wie auch auf den Begriff „Kulturerdteil“ – generell verzichtet werden.

Afrika wird beim Konzept der „Kulturerdteile“ als zwei „Kulturerdteilen“ zugehörig dargestellt. Der Teil des afrikanischen Kontinents, der sich südlich der Sahara befindet, wird

dabei als „Schwarzafrika“ bezeichnet, und der Norden des afrikanischen Kontinents wird als Teil des „Orients“ betrachtet. Wie oft und vor allem wie die beiden homogenisierenden Begriffe „Schwarzafrika“ und „Orient“ in den untersuchten Geographieschulbüchern zur Anwendung kommen, soll in den nächsten beiden Kapiteln untersucht werden.

6.2.2. „Schwarzafrika“

Zum Begriff „Schwarzafrika“ muss zunächst festgehalten werden, dass dieser im Kontext von Kolonialismus und Rassismus entstanden ist. Er baute auf dem rassistischen Ansatz auf, Menschen in „Rassen“ unterteilen und diese hierarchisieren zu können (vgl. Machnik, 2004b, S. 204). So wurde ein Gegensatz zwischen dem Weißen Nordafrika und dem Schwarzen Afrika südlich der Sahara konstruiert. Dem Weißen Teil Afrikas schrieb man die Tradition einer tausendjährigen Kultur zu. Er sei auch eher mediterran und damit eine Fortsetzung Europas und der „abendländischen Kultur“. „Schwarzafrika“ wurde dagegen als ein Gebiet ohne Geschichte angesehen, träge, brutal und unzivilisiert (vgl. Fanon, 1981, S. 138).

Nach Katharine Machnik (2004b, S. 205) wurde mit der Charakterisierung des „subsaharischen Afrika“ als geschichtslos und unterentwickelt Europa als das Gegenteil konstruiert und damit aufgewertet. Auch der transatlantische Sklavenhandel und die kolonialen Herrschaftsverhältnisse wurden dadurch implizit legitimiert. Zudem wird bei den Konstruktionen „Weißafrika“ und „Schwarzafrika“ so getan, als handle es sich um homogene Räume, wobei die kulturelle, sprachliche, religiöse usw. Pluralität dieser Großregionen ignoriert wird.

Eine weitere Problematik des Begriffes „Schwarzafrika“ besteht darin, dass dieser nur schwer durch einen besseren, wertfreieren Begriff ersetzt werden kann. Denn selbst die an und für sich wertfreie, geographische Bezeichnung „Afrika südlich der Sahara“ ist keine gute Alternativbezeichnung, da auch dieser Begriff die Homogenität eines großen geographischen Raumes suggeriert. Deshalb schlägt Katharine Machnik vor, möglichst genau benennen, um welche Länder und Regionen es sich handelt, anstatt auf homogenisierende Begriffe zurückzugreifen (vgl. ebd., S. 205).

Wie ist es nun um die Verwendung des problematischen Begriffs „Schwarzafrika“ in den untersuchten Schulbüchern bestellt? Der Begriff „Schwarzafrika“ taucht mit einer Ausnahme (Buch Nr. 20) ausschließlich in den Geographieschulbüchern der vierten Klasse auf. Drei der

insgesamt zehn Schulbücher der vierten Klasse verwenden ihn mehrmals (Buch Nr. 38, 39 und 41). In einem weiteren Schulbuch (Buch Nr. 43) taucht der Begriff einmal auf. Vorweg muss gesagt werden, dass jede Verwendung des problematischen Begriffs „Schwarzafrika“ eine zu viel ist. So ist es erfreulich, dass der Großteil der untersuchten Geographieschulbücher auf den Begriff gänzlich verzichtet.

Wenn der Begriff „Schwarzafrika“ verwendet wird, geschieht dies in einigen Fällen auf eine stark homogenisierende Art und Weise. So stellt Buch Nr. 39 „Afrika südlich der Sahara“ unter der Überschrift „Schwarzafrika – Region der Peripherie“ vor. Allein schon in dieser Überschrift kommt die Homogenisierung deutlich zum Ausdruck, da der geographische Großraum „Afrika südlich der Sahara“ als „Region“ bezeichnet wird. Die von Fotos geprägte Überblicksseite (siehe Abbildung 4 im Anhang auf S. 244) charakterisiert „Schwarzafrika“ mit den Schlagworten „tropischer Regenwald“, „Savanne“, „HIV“, „Flüchtlinge“ und „Hunger“. Darauf folgt dann aber eine differenziertere Darstellung des geographischen Großraums „Afrika südlich der Sahara“, bei der auch auf einzelne Staaten (Burkina Faso, Demokratische Republik Kongo und Botswana) eingegangen wird.

Im selben Buch erfolgt dann die im vorherigen Kapitel besprochene Einteilung der Welt in „Kulturerdteile“, von denen „Schwarzafrika“ einen darstelle. Dabei wird „Schwarzafrika“ als ein von den „Regeln der Agrargesellschaft“, von „Naturreligionen“ und von „durch den Kolonialismus verursachter Armut“ geprägtes Gebiet dargestellt (vgl. Kapitel 6.2.1.).

Alles in allem findet der homogenisierende Begriff „Schwarzafrika“ erfreulicherweise nur in wenigen Fällen Verwendung. Aufgrund der oben dargelegten Problematiken, die mit diesem Begriff verbunden sind, sollten die Geographieschulbücher gänzlich auf diesen verzichten.

6.2.3. Nordafrika als Teil des „Orients“?

Im Gegensatz zum Begriff „Schwarzafrika“ findet der Begriff „Orient“ weitaus öfter Verwendung in den untersuchten Geographieschulbüchern. In insgesamt acht Schulbüchern war der Begriff „Orient“ anzutreffen. Dabei kann es durchaus sein, dass der Begriff in außerafrikanischen Zusammenhängen noch öfters auftauchen würde. Hinweise darauf finden sich in der Schulbuchanalyse von Christa Markom und Heidi Weinhäupl (2007), auf welche weiter unten eingegangen wird.

Im Folgenden soll zunächst dargestellt werden, wie die untersuchten Schulbücher den Begriff „Orient“ definieren. In Buch Nr. 13 wird dieser Begriff im Zuge der Behandlung „der orientalischen Stadt“ wie folgt definiert:

„Orient nennt man das Gebiet in den subtropischen Trockengebieten in Nordafrika und Südwestasien. Hier herrscht der Islam vor. Es gibt eine alte Stadtkultur. Bewässerungswirtschaft und Nomadismus waren traditionelle Kennzeichen. Heute prägt die Erdölgewinnung die Wirtschaft vieler Staaten.“ (Buch Nr. 13, S. 37)

In Buch Nr. 17 wird Kairo als eine „Stadt im Orient“ behandelt. Der „Orient“ wird dabei ähnlich wie in Buch Nr. 13 als „jene Länder, die in Nordafrika oder Südwestasien liegen und von der Kultur des Islam geprägt sind“ (S. 24) definiert. Eine ausführlichere Beschreibung des „Orient“ findet sich in Buch Nr. 36, wo Folgendes zum „Orient“ geschrieben wird.

„Zum Orient (Morgenland) zählt man im Allgemeinen die Länder Vorderasiens und Nordafrikas. Der Orient stellt seit ältesten Zeiten eine geographische und kulturelle Einheit dar. Typisch sind traditionelle Lebensformen und Ackerbau in Oasen. Im Orient entstanden die ersten Städte, Staaten und Bewässerungskulturen. Hier erfand man die Schrift, das Alphabet, viele Wissenschaften nahmen hier ihren Anfang. Der Orient war über viele Jahrhunderte dem Okzident um vieles voraus und kulturell weit überlegen. Im Orient entstanden auch drei Weltreligionen – das Judentum, das Christentum und der Islam. Im 20. Jahrhundert erlangten einige Staaten des Orients wirtschaftliche Bedeutung als größte Erdöllieferanten der Erde. Die Länder des Orients haben mit ganz wenigen Ausnahmen bis heute den Anschluss an die moderne Welt nicht gefunden.“ (Buch Nr. 36, S. 74)

„Seit Beginn der Neuzeit begann sich das Blatt aber allmählich zu wenden: Erfindungen und Entdeckungen förderten eine rasche Entwicklung Europas, während der Orient allmählich in der Bedeutungslosigkeit versank. Die zunehmende Macht der Europäer machte sich auch in Besetzungen und erfolgreichen Kriegen bemerkbar. In der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen gab es kaum ein Land im Orient, das nicht politisch von europäischen Staaten abhängig war. Dies änderte sich zwar nach dem Zweiten Weltkrieg, den Anschluss an die Entwicklungen der Moderne fand aber keines der Länder. Die Medien zeigen uns heute ein Bild des Orients, das vom Ölreichtum, dem prunkvollen Leben von Königen und Emiren, aber auch von grausamen Diktatoren geprägt ist.“ (Buch Nr. 36, S. 74f)

Eine letzte Definition findet sich in Buch Nr. 39, das den „Orient“ als einen von zehn „Kulturerdteilen“ anführt und ihn folgendermaßen charakterisiert.

„Der islamische Kulturerdteil ist das Ursprungsgebiet wichtiger Hochkulturen (Mesopotamien, Ägypten). Dort entwickelten die Menschen erstmals die Schrift, legten Städte an und organisierten sich in Staaten. Die monotheistischen Religionen haben dort ihren Ursprung.“ (Buch Nr. 39, S. 85)

Zu diesen Definitionen und Beschreibungen des „Orient“ ist Folgendes anzumerken: Bei der Konstruktion des „Kultarraums Orient“ wird vor allem auf das religiöse Einteilungskriterium „Islam“ zurückgegriffen. Der „Orient“ wird als von der „Kultur des Islams“ geprägt dargestellt. Dies erweckt den Eindruck, dass es sich beim „Islam“ um eine undifferenzierte Religion handeln würde, die zwangsläufig eine bestimmte „Kultur“ hervorbringen würde. Dabei werden die verschiedenen Glaubensrichtungen innerhalb des Islams wie auch der unterschiedliche Einfluss dieser Richtungen auf die tatsächliche Gestaltung der Gesellschaft und des Lebens unsichtbar gemacht.

Diese Homogenisierung und Festschreibung des Orients findet in Buch Nr. 36 ihren stärksten Ausdruck. Dort wird auf Seite 74 geschrieben, dass der „Orient“ seit ältesten Zeiten „eine geographische und kulturelle Einheit“ darstelle. Damit bekennt sich dieses Schulbuch explizit zu einem homogenisierenden Orientbild, das in keiner Weise der Pluralität des geographischen Großraums gerecht wird. In demselben Schulbuch (Buch Nr. 36) wird zudem eine Differenz zum „Okzident“ aufgebaut. In diesem Schulbuch – wie auch in Buch Nr. 39 – werden zwar die „kulturellen Leistungen“ des „Orient“ in verschiedenen Bereichen (Entwicklung von Staaten und Städten, Entstehung der Schrift und von drei „Weltreligionen“ sowie die Begründung der Wissenschaften) hervorgehoben. Auch der Kolonialismus wird erfreulicherweise thematisiert. Letztlich wird aber konstatiert, dass im „Orient“ vor allem „traditionelle Lebensweisen“ vorherrschen würden, und dass der „Orient“ mit „ganz wenigen Ausnahmen bis heute den Anschluss an die moderne Welt nicht gefunden“ habe. Schließlich schreiben die Autoren von Buch Nr. 36, dass uns die Medien heute ein Bild des Orients zeigen würden, „das vom Ölreichtum, dem prunkvollen Leben von Königen und Emiren, aber auch von grausamen Diktatoren geprägt ist“. Auch wenn die Autoren damit wahrscheinlich die mediale Berichterstattung kritisieren wollten, so gehen sie zu diesen Vorurteilen nicht auf Distanz und geben ihnen dadurch den Anschein von Wahrheit. Insgesamt wird so ein Gegensatz zwischen dem „modernen und fortschrittlichen Okzident“ und dem „traditionellen und rückständigen Orient“ aufgebaut.

Den Autoren von Buch Nr. 36 scheint das äußerst einflussreiche und aufschlussreiche Werk „Orientalism“ von Edward W. Said (1978) unbekannt zu sein. In diesem Buch analysierte Said, wie „der Westen“ den „Orient“ konstruiert hatte und das so geschaffene Bild nach wie vor weiter festschreibt. Der „Orient“ wurde nicht als „orientalisch“ vorgefunden, er wurde vielmehr „orientalisiert“. Dabei handelte es sich nicht um ein „simples Lügengebäude“, sondern um ein System von Wissen über den Orient, das von der Fachdisziplin „Orientalistik“ aufgebaut und durch zahllose Publikationen in der „westlichen“ Welt verbreitet wurde. Dieses Wissen fungierte als Legitimation kolonialer Expansion im „orientalischen Raum“. Zudem erlaubte es eine Eigendefinition des „Westens“ (Okzident) in scharfer Abgrenzung zum „Orient“.

„Dem Okzident wurde in diesem Sinne Rationalität, Zivilisation, Moral, Christentum, Gerechtigkeit und Fortschritt zugeschrieben, während der ‚Orient‘ als exotisch, despotisch, mythisch, heidnisch, irrational, unzivilisiert, und rückständig galt.“ (Markom und Weinhäupl, 2007, S. 17f).

Das Anderssein des „Orients“ war jedoch nicht nur negativ besetzt, sondern es wurde auch zum Gegenstand exotisierender Projektionen. Gerade der Harem und die damit verbundene Vorstellung ungezügelter Sexualität sprachen die Bedürfnisse vieler Europäer an. Im damaligen Europa des 18. und 19. Jahrhunderts herrschten prude Moralvorstellungen, und die eigene Sexualität und der eigene Körper wurden stark tabuisiert. In einem solchen gesellschaftlich-moralischen Kontext erfreuten sich Reiseberichte und andere literarische Werke großer Beliebtheit, da in ihnen sexuelle Fantasien auf die „Anderen“ projiziert und damit ausgelebt werden konnten (vgl. ebd., S. 18f).

„Neben ‚Wollust‘ (Harem, Sexualität und Erotik), Luxus und Exotik wurde ‚dem Orient‘ auch Tradition und Religiosität bis hin zum Fundamentalismus zugeschrieben (was heute gerade in Bezug auf den Islam in den Terrorismus-Diskurs übergehen kann), Irrationalität, despotische Herrschaft, Rückständigkeit, die Unterdrückung der Frau, Faulheit, Passivität und Abhängigkeit [...]“. (Markom und Weinhäupl, 2007, S. 19)

Die vielerorts vorzufindende Zuschreibung von „Tradition“ an den Orient geht vor allem auf den einflussreichen Soziologen Max Weber zurück. Birgit Rommelspacher fasst dessen Sichtweisen folgendermaßen zusammen.

„[Die] zentralen Themen [Max Webers] sind dabei die Gegenüberstellung von okzidentaler Dynamik und orientalischer Stagnation, von okzidentaler Demokratie und orientalischer Despotie und schließlich von okzidentaler Rationalität und orientalischer Magie. So zeichnet er ein Bild vom Orient, in dem die Menschen fatalistisch ihrem Schicksal ergeben sind und keine Initiative und Tatkraft entwickeln, die jedoch Grundbedingung für die Entwicklung des Kapitalismus sei. Auch fehlen im Orient seiner Meinung nach die Voraussetzungen für die Entwicklung von Demokratie, denn er habe nicht den Individualismus entwickeln können, der für das Christentum typisch sei. Im Christentum verstehe sich jeder in einer individuellen Beziehung zu Gott und sei nur ihm verantwortlich. Diese Individualisierung führe sehr viel eher zu Demokratie als die orientalische ‚Despotie‘, in der der Einzelne vor allem im Zusammenhang mit dem Gesamten stehe. Die orientalistische Gesellschaft hätte keine innere Struktur, keine Klassen und Schichten, was für Weber ein wesentlicher Grund war, warum sie auch nicht modernisierungsfähig seien.“ (Rommelspacher, 2002, S. 102f)

Birgit Rommelspacher (2006, S. 106) macht auch darauf aufmerksam, dass bei der Darstellung des „Orients“ stets nur jene Aspekte betont werden, die besonders geeignet sind, die Andersartigkeit des „Orients“ hervorzuheben. Zu diesen Aspekten zählen beispielsweise Minarette, Bazare, Kamele, Wüste, Bettler und Harem. Zeichen der Modernität werden dabei in den Hintergrund gedrängt, es sei denn sie stehen wiederum in einer Kontinuität zu alten Klischees wie dem waffengierigen und unermesslich reichen Scheich.

Die Kernpunkte der „orientalischen“ Denkweise fasst Said (1978, S. 300f) in Form von vier „grundlegenden Dogmen des Orientalismus“ zusammen:

Das erste Dogma ist der absolut und systematisch gezogene Unterschied zwischen dem Westen („Okzident“) und dem Osten („Orient“). Der erstere gilt dabei als rationell, human, entwickelt und höherwertig, während letzterer das exakte Gegenteil repräsentiert, nämlich Irrationalität, Inhumanität, Rückständigkeit und generelle Minderwertigkeit.

Das zweite Dogma des Orientalismus besteht in der Bevorzugung von Generalisierungen über eine vermeintlich einheitliche, „klassische orientalische Gesellschaft“ gegenüber direkten Befunden, die aus der Betrachtung des gegenwärtigen, modernen „Orients“ gezogen werden könnten.

Das dritte Dogma besagt, dass der „Orient“ eine immer gleich bleibende, uniforme Ganzheit darstellt, die ihrerseits unfähig ist, sich selbst zu repräsentieren. Auf Grundlage dieses Dogmas erscheint ein in hohem Maßen generalisierendes und systematisierendes Vokabular

zur Beschreibung des Orients nicht nur unvermeidbar, sondern sogar wissenschaftlich „objektiv“ zu sein.

Das vierte Dogma schließlich skizziert den Orient als etwas, vor dem man sich entweder fürchten muss (man denke an die „mongolischen Horden“, die Eroberung der iberischen Halbinsel durch die Mauren oder die „Türkenbelagerungen“ von Wien), oder das es zu kontrollieren gilt. Die Kontrolltechniken können dabei verschiedene Formen annehmen: „Befriedung“, „Entwicklungshilfe“, systematische Erforschung oder auch militärische Besetzung.

Auch wenn Edward Saids Werk „Orientalismus“ stark kritisiert wurde (so wurde ihm etwa vorgeworfen, den „Westen“ zu homogenisieren), kann seine analytische Brillanz dennoch nicht hoch genug eingeschätzt werden. So ist in erster Linie ihm die Einsicht zu verdanken, dass der Begriff „Orient“ nicht auf einen von jeher gegebenen, einheitlichen Raum, sondern vielmehr auf die Konstruktion dieses Raums durch europäische Wissenschaftler, Literaten und andere Menschen verweist, die sich mit dem „Orient“ aus imperialistischen und ökonomischen Interessen heraus beschäftigt haben.

Auch Christa Markom und Heidi Weinhäupl (2004, S. 21ff) haben sich in ihrer Schulbuchanalyse mit der Darstellung des „Orients“ in den drei auflagenstärksten Geographieschulbüchern beschäftigt. Ihre Analyse konzentrierte sich dabei auf die Darstellung der „orientalischen Stadt“, die in den Schulbüchern der zweiten Klassen (Buch Nr. 13, 20 und 22) anzutreffen waren. Diese Darstellungen des „Orients“ wurden nicht in die vorliegende Schulbuchanalyse aufgenommen, weil sie sich nicht dezidiert auf Afrika beziehen. Im Folgenden sollen die Analyseergebnisse von Christa Markom und Heidi Weinhäupl ergänzend dargelegt werden, um zu einem umfassenderen Bild der Darstellung des „Orients“ in gegenwärtigen Geographieschulbüchern zu kommen.

Im Buch Nr. 13 wird nach Ansicht von Christa Markom und Heidi Weinhäupl der „Orient“ bzw. die „orientalische“ Stadt relativ stark homogenisiert. Auf der einen Seite, die das Schulbuch dem Thema widmet, findet sich keine konkrete geographische Zuordnung, selbst bei dem abgedruckten Foto einer orientalischen Stadt wird nicht genannt, welche Stadt hier abgebildet wurde. Die einzelne und anonyme orientalische Stadt steht somit für alle „orientalischen Städte“, die laut dem Buch durch einen ähnlichen Stadtaufbau und lärmende Märkte mit regem Treiben gekennzeichnet sind. Im Schulbuch Nr. 20 wird dagegen auf ein

konkretes Beispiel, nämlich Damaskus, eingegangen, was einer Homogenisierung des „orientalischen Raums“ entgegenwirkt (vgl. ebd., S. 23).

Nach den Autorinnen bergen Homogenisierungen eines großen fremden geographischen Raums die Gefahr, dass starre Grenzen zum „Eigenen“ gezogen und Gegensätze konstruiert werden. In den untersuchten Schulbüchern „wurde jedoch ‚der Orient‘ im Text selbst kaum direkt Europa gegenübergestellt bzw. es fanden sich nur einige wenige Andeutungen hierzu. Teilweise zeigte sich jedoch das Ausblenden (kolonialer) Machthierarchien“ (ebd., S. 24).

Gerade die Darstellung von Machthierarchien und wesentlichen Strukturen (z.B. wirtschaftliche Einflüsse) kann Homogenisierungen durchbrechen. Alle von Markom und Weinhäupl untersuchten Schulbücher versäumen es, koloniale Strukturen hinreichend zu thematisieren: Buch Nr. 13 erwähnt im Zusammenhang mit der Neustadt einer anonymen orientalischen Stadt, dass sie von den Europäern gebaut wurde, und dass ihr Aussehen stark von Europa und den USA geprägt ist, die „hier lange Zeit großen politischen und wirtschaftlichen Einfluss hatten“ (S. 37). Im Schulbuch Nr. 20 wird anhand des Straßennetzes der europäische Einfluss erwähnt.

„In diesen Darstellungen bleiben die hierarchischen Strukturen in der Kolonialzeit bzw. im Imperialismus ausgeblendet: Wird Europa genannt, dann in Zusammenhang mit der ‚modernen‘ Neustadt, wodurch eher hervorgestrichen wird, dass Europa ‚dem Orient‘ Modernität gebracht hätte. [...]. Hier wäre es generell empfehlenswert, die Machthierarchien der Kolonialzeit direkter anzusprechen und in einer Diskussionsaufgabe zu thematisieren [...].“ (Markom und Weinhäupl, 2007, S. 25)

Die Autorinnen analysieren die drei Geographieschulbücher auch daraufhin, ob gängige „orientalische“ Klischees in den Darstellungen der Schulbücher vorzufinden sind. Das Klischee des „chaotischen und lärmenden Orients“ findet sich in den Beschreibungen orientalischer Basare (Buch Nr. 13, S. 37; Buch Nr. 22, S. 57). Allerdings nutzt Buch Nr. 22 den Platz, um ein umfassenderes Bild zu vermitteln. Das Buch thematisiert die Funktionen des Basars (Versorgung mit notwendigen Gütern, Austausch von Neuigkeiten und Informationen) und erläutert anhand des Basars das System von Angebot und Nachfrage. Gerade mit letzterem werden die Ähnlichkeiten zu „unserem“ Wirtschaftssystem betont, ohne Differenzen einzuebnen. In Bezug auf andere Klischees (Luxus, Tradition, Religiosität) konnten die Autorinnen lediglich Andeutungen feststellen. Andere Klischees konnten erfreulicherweise nicht festgestellt werden (vgl. ebd., S. 27).

Bezüglich der Zuschreibung von „Tradition“ an den „Orient“, stellen Christa Markom und Heidi Weinhäupl Folgendes fest: In den Büchern Nr. 13 und Nr. 22 wird das „Traditionelle“ der orientalischen Stadt nicht direkt angesprochen. Im Buch Nr. 20 wird das „Dilemma zwischen Tradition und Moderne“ schon in der Überschrift „Damaskus – eine orientalische Stadt zwischen Tradition und Fortschritt“ angesprochen. Im Fließtext findet eine klare Zuschreibung statt, nämlich jene, dass die BewohnerInnen des Orients „traditionell“ seien (die Bürger von Damaskus hätten einen „ausgeprägten Sinn für Tradition“, weil die Stadt auf eine 6000-jährige Vergangenheit zurückblickt).

Bezüglich der Religion stellen die Autorinnen fest, dass bei der Beschreibung der „orientalischen“ Stadt die Religion eine größere Rolle als bei anderen Städtebeschreibungen spielt. Im Buch Nr. 20 wird der Islam zwar erwähnt, aber andere Faktoren werden wesentlich stärker betont. Buch Nr. 22 ordnet den „Orient“ stark dem Islam zu. Allerdings wird aber auf die Vielfalt der Religionen hingewiesen, und eine Grafik macht deutlich, dass der Raum des „Orients“ nicht mit dem des Islam zusammenfällt. Im Buch Nr. 13 wird der „Orient“ mit dem Islam in Verbindung gebracht bzw. gleichgesetzt: „Hier herrscht der Islam vor.“ (S. 37). In keinem der drei Bücher wird zwischen den verschiedenen Ausprägungen des Islam unterschieden – es lassen sich also gewisse Homogenisierungstendenzen ablesen. Dennoch lässt sich positiv hervorheben, dass die BewohnerInnen des „Orients“ nicht als besonders religiös oder fanatisch dargestellt werden (vgl. Markom und Weinhäupl, 2007, S. 30f).

„Zusammenfassend kann bemerkt werden, dass zwar der Begriff des Orients in den untersuchten Schulbüchern generell nicht kritisch hinterfragt wird, sondern weiter festgeschrieben. In Bezug auf Orientalismus-Klischees fanden sich jedoch erfreulicherweise nur wenige Hinweise. Auch die Homogenisierung des Raumes wurde teilweise durch konkrete Beispiele durchbrochen [...].“ (Markom und Weinhäupl, 2007, S. 23)

Der Autor der vorliegenden Arbeit geht mit der Auffassung von Christa Markom und Heidi Weinhäupl (2007, S. 25) einher, dass der Begriff „Orient“ – wenn im Schulbuch weiterhin auf diesem bestanden wird – kritisch hinterfragt werden muss. Es sollte zudem auf die Bedeutung der Nationalstaaten und ihrer Grenzen, auf historische Veränderungen sowie auf wirtschaftliche Unterschiede in Folge kolonialistischer Ausbeutung hingewiesen werden. Begrüßenswert wären auch Arbeitsaufgaben für die SchülerInnen, die zu einer kritischen Betrachtung des Begriffs „Orient“ einladen. Ein Beispiel für eine derartige Arbeitsaufgabe findet sich in Buch Nr. 20 auf S. 28. Sie lautet folgendermaßen: „Die Europäer nennen den

Orient auch ‚Morgenland‘. Wie kam es zu dieser Bezeichnung?“. Christa Markom und Heidi Weinhäupl sehen in dieser Aufgabe zumindest die Chance, den Begriff des Morgenlandes als eurozentrisch sichtbar zu machen.

6.2.4. Die Sammelbezeichnung „Dritte Welt“

Wenn man auf die „Problematik“ von homogenisierenden Begriffen in Schulbüchern eingeht, kommt man auch nicht an einer Behandlung von Begriffen wie „Dritte Welt“ vorbei. Im Folgenden soll untersucht werden, wie der Begriff „Dritte Welt“ in den untersuchten Geographieschulbüchern verwendet wird.

Der Begriff „Dritte Welt“ wurde 1952 von dem französischen Demographen Alfred Sauvy geprägt, wobei er den Begriff „Dritte Welt“ analog zum Begriff „Dritter Stand“ verwendete. Vor dem Hintergrund des Kalten Krieges grenzten sich 1955 auf der Bandung-Konferenz 23 asiatische und sechs afrikanische Staaten ab, indem sie sich selbst als „Dritte Welt“ bezeichneten, im Gegensatz zur „Ersten Welt“, dem „Westblock“, und der „zweiten Welt“, dem „Ostblock“. In weiterer Folge gründeten diese und andere Staaten die „Internationale Organisation der Blockfreien“ (engl.: Non-Aligned Movement, NAM). Zu den „Blockfreien“ gehörten in erster Linie diejenigen Länder, die nach dem Zweiten Weltkrieg von Kolonien zu unabhängigen Staaten geworden waren. Aufgrund ihrer wirtschaftlichen und sozialen Situation suchten sie nach einem Weg abseits der klaren Zuordnung zu den Machtblöcken. Der Begriff „Dritte Welt“ entsprach also ursprünglich dem Selbstverständnis der Länder, die einen ökonomisch und politisch alternativen Weg, einen „Dritten Weg“, bestreiten wollten (vgl. Markom und Weinhäupl, 2004, S. 154f).

Heute werden unter der „Dritten Welt“ die einkommensschwachen Länder Asiens, Afrikas und Süd- bzw. Mittelamerikas zusammengefasst. Das Zuteilungskriterium ist nunmehr alleine die wirtschaftliche Situation dieser Länder, gemessen an der wirtschaftlichen Entwicklung der „Ersten Welt“.

„Mit [„Dritte Welt“] wird heute pauschal eine Gruppe von Ländern bezeichnet, denen aus westlicher Perspektive ‚Unterentwicklung‘ unterstellt wird. Zunächst einmal ist die Kategorisierung und die Bezeichnung als [„Dritte Welt“] insofern problematisch, als durch den Begriff eine Homogenität einer großen und sehr unterschiedlichen Ländergruppe suggeriert wird. Bei den so zusammengefassten Ländern handelt es sich um weit mehr als 100 Länder, die unterschiedliche Staatsformen, Strukturmerkmale,

Sprachen, Kulturen, Religionen und Interessen haben. Es existieren Unterschiede zwischen und sogar innerhalb dieser Länder, selbst in Bezug auf die Kriterien, auf deren Grundlage diese Zuordnung erfolgt. Die sozialökonomisch nicht privilegierten Länder werden im Westen gemeinhin, u.a. geprägt durch eine eurozentristische Wahrnehmung und auch bedingt durch ein defizitäres Wissen über sie, als eine Einheit angesehen, die so begrifflich zum Ausdruck kommt und sich weiter verfestigt.“ (Machnik, 2004a, S. 108)

Zudem erscheinen Katharine Machnik die Kriterien problematisch, auf deren Basis eine Zuordnung zur „Dritten Welt“ erfolgt. Diese Kriterien sind in erster Linie ökonomischer Natur (Pro-Kopf-Einkommen, Brutto-Sozial-Produkt) oder beziehen sich auf die Lebenserwartung, die Alphabetisierungsrate oder den Stromverbrauch pro Kopf. All diese Kriterien beruhen auf westlichen Werten und Maßstäben und sollten nicht unhinterfragt auf andere Länder übertragen werden. So sind z.B. in vielen Ländern Afrikas der informelle Sektor und die Subsistenzwirtschaft von großer Bedeutung. Beide Faktoren werden jedoch nicht erfasst, weshalb sie im Brutto-Sozial-Produkt nicht aufscheinen. Zudem sollte man sich bei Kriterien wie Energieverbrauch Gedanken darüber machen, ob es erstrebenswert bzw. überhaupt realisierbar wäre, dass alle Länder einen so hohen Energieverbrauch wie die „westlichen“ Ländern hätten (vgl. ebd., S. 108f).

Kathrin Mechnik weist außerdem darauf hin, dass im Alltagsverständnis die „Dritte Welt“ mit Hunger, Armut und Katastrophenszenarien wie Überbevölkerung und Massenelend, aber auch mit „organisiertem Drogenhandel“ assoziiert wird. Damit ist eine klare Abwertung verbunden. Zudem wird eine Opposition zu einer imaginären „Ersten Welt“ aufgebaut, die mit Begriffen wie Industrialisierung, Fortschritt, Wohlstand, Demokratie und „Zivilisation“ assoziiert wird. So kommt es auch zu einer Hierarchisierung der „Welten“, wobei durch den Wegfall der vermeintlichen „Zweiten Welt“ der konstruierte hierarchisierende Abstand der „Dritten Welt“ zum „Rest der Welt“ noch vergrößert wurde (vgl. ebd.).

„Mit dieser Hierarchisierung werden die Privilegien, ökonomischen Werte und Auffassungen der westlichen Länder als Norm gesetzt und gerechtfertigt. Die Verwendung des Begriffs [„Dritte Welt“] impliziert zugleich auch, dass der Status der als [„Dritte Welt“] konstruierten Länder sich unabhängig von den so genannten ‚Industrieländern‘ vollzieht. Damit wird unsichtbar gemacht, dass sich der Wohlstand der sozialökonomisch privilegierten Länder vor allem aus einer Ausbeutung der ehemals kolonialisierten Länder finanziert. Zudem bleibt durch eine Kategorisierung in ‚Erste‘ und [„Dritte Welt“] ausgeblendet, dass auch in den westlichen Ländern kein homogener sozialökonomischer Status für alle Bürger/innen besteht, sondern es ein

sozialökonomisches Gefälle gibt. Letztlich gibt es keine drei Welten, sondern nur eine Welt“ (Machnik, 2004a, S. 109f)

Aufgrund ihrer Ausführungen schlägt Katharine Machnik vor, auf den Begriff „Dritte Welt“ völlig zu verzichten. Als alternativer Sprachgebrauch wird eine ausdifferenzierte Benennung der einzelnen Länder und Regionen empfohlen. Wenn schon eine Sammelbezeichnung verwendet wird, sollen die Aspekte, unter denen zusammengefasst wird, benannt und die zugrunde liegenden Normen und Wertvorstellungen reflektiert und explizit gemacht werden (vgl. ebd., S. 110)

Wie ist es nun um die Verwendung des Sammelbegriffs „Dritte Welt“ in den untersuchten Geographieschulbüchern bestellt? Um diese Frage zu beantworten, wurden die Geographieschulbücher der vierten Klasse einer genaueren Analyse unterzogen. Lediglich zwei Schulbücher (Buch Nr. 36 und 39) verzichten vollkommen auf die Verwendung des Begriffs „Dritte Welt“. Damit umgehen sie zwar den problematischen Begriff, nützen aber auch nicht die Chance, den Begriff kritisch zu hinterfragen. Alle anderen Schulbücher verwenden den Begriff, wobei sie sich sehr stark in ihrer Begriffsverwendung unterscheiden. Buch Nr. 35 schreibt zu den Begriffen „Erste, Zweite und Dritte Welt“ Folgendes: „Das sind politische Begriffe, die nach dem zweiten Weltkrieg entstanden sind. Zur ersten Welt gehören die westlichen Industriestaaten wie die USA, Japan und viele Staaten Europas. Als Zweite Welt bezeichnet man die kommunistischen Staaten. Der so genannte Rest, also fast ganz Lateinamerika, Afrika und Asien, wurde in die Gruppe Dritte Welt eingeordnet.“ (S. 69). Diese Begriffserklärung nimmt zwar auf die historische Dimension der Begriffe „Erste, Zweite und Dritte Welt“ Bezug, lässt aber eine kritische Hinterfragung dieser Einteilung vermissen. So ist es auch gut, dass in diesem Buch der Begriff „Dritte Welt“ keine weitere Verwendung findet.

In Buch Nr. 37 findet sich eine vorbildliche Behandlung und Verwendung des Begriffs „Dritte Welt“: Das Buch verwendet den Begriff nur unter Anführungszeichen. Auf Seite 92 weist es darauf hin, dass es innerhalb der Staaten, die man zur „Dritten Welt“ zählt, große Unterschiede zwischen lokalen Zentren und Peripherien gibt. Damit wird eine Homogenisierung der als „Dritte Welt“ bezeichneten Länder unterbunden. Zudem wird geschrieben, dass der Begriff aus den 1950er Jahren stammt und analog zum „Dritten Stand“ verwendet wurde. Auf derselben Seite ist dann auch noch folgendes Zitat von C. Renoldner vom Österreichischen Informationsdienst für Entwicklungspolitik abgedruckt.

„Für welchen Begriff wir uns auch immer entscheiden, so sollten wir uns doch bewusst sein, dass solche Sammelbegriffe immer fragwürdig sind. Sie verallgemeinern und vereinfachen sehr stark. Interessant ist dieser Zusammenhang, dass Einwohner von Ländern der ‚Dritten Welt‘ kaum je von der ‚Ersten‘ oder ‚Zweiten Welt‘ sprechen, sondern immer von Europa, Österreich oder den ‚Industrie- bzw. industrialisierten Ländern‘. Vielleicht entspricht es nur unserer europäischen Kurzsichtigkeit, einem gewissen Eurozentrismus, dass wir alles, was nicht in unserem Gesichtskreis liegt, als ‚anders als bei uns‘ bezeichnen und nicht weiter differenzieren...“ (Buch Nr. 37, S. 92)

Dieses Zitat macht den homogenisierenden Charakter des Begriffs „Dritte Welt“ sichtbar und zeigt zudem auf, dass die Begriffe „Dritte Welt“ und „Erste Welt“ asymmetrisch verwendet werden. Abgesehen von dieser Begriffserklärung und –kritik findet der Begriff „Dritte Welt“ keine weitere Verwendung in diesem Buch.

Auch Buch Nr. 38 verwendet den Begriff „Dritte Welt“ nur auf einer Seite und stets unter Anführungszeichen. Auf Seite 66 wird unter der Überschrift „Drei Welten?“ geschrieben, dass eine Einteilung in die „Erste“, die „Zweite“ und die „Dritte Welt“ zur Beschreibung der Entwicklungsstufen der Länder problematisch sei, weil sie auf überkommenen Anschauungen von Entwicklung aufbaue und als wertend empfunden werden würde. Deshalb würde man heute von Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländern sprechen, wobei die Zuordnung zu diesen Gruppen nicht leicht sei, weil viele Faktoren mitspielen würden. Zudem würde es sich bei der Zuordnung der Länder zu den „drei Welten“ um eine Momentaufnahme handeln. Bei manchen Ländern gehe die Entwicklung recht rasch, andere würden wegen Wirtschaftskrisen oder Kriegen an Bedeutung verlieren. Viele Schwellenländer stünden kurz davor, zu Industrieländern gezählt zu werden, andere würden den Sprung seit Jahrzehnten nicht schaffen. An dieser Begriffserklärung muss auf jeden Fall die kritische und differenzierte Betrachtung lobend hervorgehoben werden. Auf der anderen Seite suggeriert das Buch, dass man die Bezeichnungen „Erste, Zweite und Dritte Welt“ problemlos durch die Begriffe „Industrieland“, „Schwellenland“ und „Entwicklungsland“ ersetzen könne.

In Buch Nr. 40 ist auf der Seite 94 eine „Info-Box“ zu finden, die sich der Einteilung der Welt in „drei Welten“ widmet. Hier wird geschrieben, dass man den Begriffen „Erste, Zweite und Dritte Welt“ noch vielfach begegnen würde, dass sie allerdings seltener benutzt würden, weil mit ihnen eine Abwertung verbunden wäre. Zur „Ersten Welt“ zählt das Buch den Großteil von Europa, die USA, Kanada, Japan, Australien und Neuseeland. Die zweite Welt umfasse ehemals kommunistische Länder in Osteuropa. Zur „Dritten Welt“ würden Entwicklungsländer und Schwellenländer, v.a. Staaten in Afrika, Lateinamerika und Asien,

zählen. In diesem Buch findet der Begriff „Dritte Welt“ keine weitere Verwendung. Die Erwähnung, dass mit dem Begriff „Dritte Welt“ eine Abwertung verbunden ist, stellt auf jeden Fall einen lobenswerten Sachverhalt dar. Allerdings schreibt das Buch die Einteilung der Welt in „drei Welten“ gleich im Anschluss fort, indem es Kontinente und einzelne Staaten dieser abwertenden Einteilung folgend gliedert.

Buch Nr. 41 verwendet den Begriff sehr häufig, allerdings immer unter Anführungszeichen. Auf Seite 63 wird geschrieben, dass der Begriff „Dritte Welt“ auf die Dreiteilung der Welt vor dem Fall des Eisernen Vorhangs zurückgehe, als es noch den kommunistischen Block als „Zweite Welt“ gab. Die „Dritte Welt“ fasse arme, wirtschaftlich wenig entwickelte Länder zusammen, die von der Weltwirtschaftsordnung benachteiligt würden. In diesem Buch wird zwar auf die historische Dimension des Begriffs „Dritte Welt“ verwiesen, eine kritische Beschäftigung mit dem Begriff bleibt aber aus. Durch die äußerst häufige Verwendung des Begriffes wird er als scheinbar „salonfähige“ Sammelbezeichnung dargestellt.

In Buch Nr. 42 findet der Begriff vielerorts und ohne Anführungszeichen Verwendung. Auf der Seite 50 wird der Begriff „Dritte Welt“ folgendermaßen definiert:

„Dieser Name ist eine Sammelbezeichnung für alle Länder, die sich wesentlich von den modernen Industriestaaten unterscheiden und südlich von ihnen liegen, ausgenommen Australien und Neuseeland. Auch Namen wie Entwicklungsländer, unterentwickelte Länder oder arme Länder werden anstatt der Bezeichnung „Dritte Welt“ verwendet!“
(Buch Nr. 42, S. 50).

Dieses Buch lässt damit eine kritische Haltung gegenüber dem Begriff „Dritte Welt“ gänzlich vermissen. Vielmehr beteiligt es sich aktiv an der Konstruktion und Verabsolutierung der Differenzen zwischen der „Dritten Welt“ und den „modernen Industriestaaten“. Auch die Verwendung eines Ausrufezeichens am Ende dieser Definition täuscht nicht über die Tatsache hinweg, dass dieses Buch ein massives Defizit bei der Auseinandersetzung mit dem Begriff „Dritte Welt“ aufweist.

Buch Nr. 43 geht an den Begriff „Dritte Welt“ etwas differenzierter heran. Auf Seite 58 wird gesagt, dass der Begriff „Dritte Welt“ heute eine umstrittene Bezeichnung für Staaten sei, die sich durch einen Rückstand in der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung von den Industrieländern unterscheiden würden. Dabei würde meist aus Sicht der Industrieländer festgelegt, was „Entwicklung“ überhaupt zu bedeuten habe. Zur Unterscheidung des Entwicklungsstandes von Ländern würden Merkmale wie z.B. das Brutto-Sozial-Produkt pro Kopf oder das Bevölkerungswachstum herangezogen werden. Beim Vergleich mehrerer

Staaten würden sich deutliche Unterschiede im Lebensstandard, in der Art zu wirtschaften oder in der Abhängigkeit vom Ausland ergeben. In weiterer Folge wird in diesem Buch der Begriff „Dritte Welt“ oftmals und ohne Anführungszeichen verwendet. Buch Nr. 43 macht zwar darauf aufmerksam, dass der Begriff „Dritte Welt“ umstritten ist, und dass es die Industrieländer sind, die festlegen, was unter „Entwicklung zu verstehen“ sei, aber ebenso führt es einige Merkmale an, durch welche man die „Dritte Welt“ von den „Industrienationen“ unterscheiden könne. Diese Einteilungskriterien werden nicht weiter kritisch hinterfragt, und den Staaten der „Dritten Welt“ wird ein Rückstand gegenüber den Industrieländern in Bezug auf ihre wirtschaftliche und soziale Entwicklung unterstellt. In Buch Nr. 44 wird der Begriff „Dritte Welt“ nicht erklärt und auch nicht kritisch betrachtet. Allerdings findet er auch kaum Verwendung, wobei in den wenigen Fällen, wo er verwendet wird, keine Anführungszeichen verwendet werden.

Alles in allem wird der Begriff „Dritte Welt“ in den untersuchten Geographieschulbüchern der vierten Klasse sehr unterschiedlich verwendet. Das Spektrum der Verwendungshäufigkeit reicht von keiner bis zu einer sehr häufigen Verwendung. Wenn der Begriff verwendet wird, geschieht dies mal mit mal ohne Anführungszeichen. Auch bezüglich der Begriffsdefinition und Begriffskritik unterscheiden sich die untersuchten Geographieschulbücher erheblich. Während einige Schulbücher eine nähere Begriffserklärung oder gar eine Begriffskritik vermissen lassen, zeichnen sich andere Schulbücher durch einen äußerst reflektierten Umgang mit dem Begriff „Dritte Welt“ aus. Wieder andere Bücher verwenden den Begriff unkritisch und schreiben die Einteilungen in „drei Welten“ fort. Im negativen Extremfall konstruiert und verabsolutiert ein Schulbuch sogar die Unterschiede zwischen der „Dritten Welt“ und den „modernen Industriestaaten“.

Einige der untersuchten Schulbücher sollten ihre Verwendung des Begriffs „Dritte Welt“ verbessern. Dabei könnten sie sich ein Vorbild an den differenzierten und kritischen Ausführungen in Buch Nr. 37 nehmen.

6.3. Afrika als „Elends- und Katastrophenkontinent“?

Wie in Kapitel 2.3.1. gezeigt wurde, herrscht gerade in den Massenmedien oft ein Bild von Afrika als „Kontinent des Elends und der Katastrophen“ vor. Diese Sichtweise von Afrika wird durch den Begriff „Afropessimismus“ ausgedrückt (vgl. Poenicke, 1995, S. 103). Im

Folgenden soll nun analysiert werden, ob auch die untersuchten Schulbücher in den vorherrschenden afropessimistischen Diskurs einsteigen, oder ob sie ein differenzierteres Bild von Afrika und seinen BewohnerInnen vermitteln. Anke Poenicke folgend muss vorweg angemerkt werden, dass das wünschenswerte Gegenteil des „Afropessimismus“ kein naiver „Afrooptimismus“ sein kann, der sich einzig und allein auf die positiven Aspekte des afrikanischen Kontinents konzentriert. Vielmehr sollte eine als Afrorealismus zu bezeichnende Darstellung angestrebt werden, die möglichst viele Facetten afrikanischer Realität in ihrer entsprechenden Proportionen aufzeigt (vgl. ebd.).

Aus diesem Grund gliedert sich dieses Kapitel in drei Abschnitte. Im ersten Abschnitt sollen „afropessimistische“ Sichtweisen in den untersuchten Geographieschulbüchern aufgezeigt werden. Der zweite Abschnitt widmet sich dann „afrooptimistischen“ Sichtweisen in den Schulbüchern und versucht in einer zusammenfassenden Betrachtung die Frage zu beantworten, ob negative und positive Sichtweisen in einem der afrikanischen Realität angemessenen Verhältnis stehen. Der dritte Abschnitt widmet sich afrikanischen Sichtweisen in den Schulbüchern. Gerade im Geographieunterricht sind die Methoden der „Personalisierung“ und der „Fallstudie“ beliebte didaktische Mittel, um den SchülerInnen Sachverhalte aus Sicht der „Betroffenen“ zu vermitteln und sie so emotional anzusprechen (vgl. Kapitel 3.2.3.). In den verschiedenen Geographieschulbüchern treten dann auch tatsächlich immer wieder konkrete afrikanische Personen auf, die ihre Situationen und Ansichten schildern. Im dritten Abschnitt dieses Kapitels sollen diese Personen und ihre Schilderungen im Mittelpunkt der Betrachtung stehen. Dabei soll der Frage nachgegangen werden, ob deren Perspektiven dazu beitragen (können), zu einer „afrorealistischen“ Darstellung in den Geographieschulbüchern zu gelangen.

6.3.1. „Afropessimistische“ Sichtweisen

Vorweg muss gesagt werden, dass in den untersuchten Geographieschulbüchern die „afropessimistische“ Sichtweise überwiegt. Im Zuge der Behandlung von Afrika sowie von „Entwicklungsländer“ oder der „Dritten Welt“ im Allgemeinen werden viele „afrikanische“ Probleme angeführt und erörtert. Welche sozialen und wirtschaftlichen Probleme, mit denen viele afrikanische Staaten zu kämpfen haben, behandelt und erwähnt werden, soll im Folgenden analysiert werden. Dabei wird die Problemdarstellung getrennt nach Klassen behandelt, da sich ja in jeder Klasse der Darstellungsfokus aufgrund der Lehrplanvorgaben

ändert. In den folgenden Analysen liegt das Augenmerk weniger auf der konkreten Darstellung von „afrikanischen“ Problemen in einem bestimmten Schulbuch, sondern auf dem Gesamtbild, welches sich aus der Zusammenschau aller Problemdarstellungen in den Schulbüchern ergibt.

„Afropessimistische“ Sichtweisen in den Schulbüchern der ersten Klasse

In der ersten Klasse ist ein zentrales Unterrichtsthema, wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften. In diesem Zusammenhang finden sich in den Geographieschulbüchern der ersten Klasse oftmals Darstellungen des nomadischen Lebens in der Sahara bzw. Sahelzone (etwa am Beispiel der Tuareg) oder des Lebens und Wirtschaftens in Oasen in der Sahara. Auch subtropische und tropische Gebiete Afrikas kommen vor, so etwa bei der Behandlung des Wanderfeldbaus der Bantu oder des tropischen Klimas am Beispiel Uganda.

Entsprechend diesen Darstellungskontexten stehen vor allem Umweltprobleme im Vordergrund. So sprechen sieben der zwölf Geographieschulbücher das Problem der Desertifikation (der Ausdehnung von Wüstengebieten) an. Die Ursache für die zunehmende Desertifikation wird dabei oft im starkem Bevölkerungswachstum und dem sich daraus ergebenden erhöhten Bedarf an Wasser und Weideflächen gesehen. Zwei Bücher machen zudem darauf aufmerksam, dass es durch Desertifikation und Dürren immer wieder zu Hungerkatastrophen komme. Ein weiteres Buch macht auf den Hunger in Äthiopien aufmerksam. Außerdem wird von zwei Schulbüchern das Problem angesprochen, dass Kinder oftmals im Haushalt oder auf den Feldern mitarbeiten müssen und deshalb nicht zur Schule gehen können. Im Zusammenhang mit der Kinderarbeit spricht ein Buch das Problem an, dass Kinder unter dem Einsatz giftiger Pflanzenschutzmittel leiden würden.

Insgesamt werden in den Geographieschulbüchern der ersten Klasse nur wenige Probleme auf dem afrikanischen Kontinent angesprochen. Der „Afropessimismus“ ist in diesen Büchern somit geringer ausgeprägt.

„Afropessimistische“ Sichtweisen in den Schulbüchern der zweiten Klasse

In den Geographieschulbüchern der zweiten Klasse werden afrikanische Beispiele vor allem bei den Themen „Leben in Ballungsräumen“ und beim Überblicksthema „Die Erde als Lebens- und Wirtschaftsraum des Menschen“ behandelt. So behandelt beispielsweise Buch

Nr. 17 den Ballungsraum Kairo. Auch Buch Nr. 18 widmet Kairo unter dem Titel „Kairo: Leben am Müllberg“ einen kurzen Bericht. Buch Nr. 20 stellt am Beispiel Ägypten dar, dass es in einem Land sowohl „Gunsträume“ (Niloase) als auch „Ungunsträume“ (Wüste) gibt. Darüber hinaus kommen afrikanische Staaten auch in anderen Zusammenhängen vor.

Aufgrund der genannten Rahmenbedingungen werden in den Geographieschulbüchern der zweiten Klasse vor allem Probleme behandelt, die sich aufgrund der zunehmenden Verstädterung ergeben. So thematisieren drei Schulbücher das Problem der wachsenden Landflucht und die daraus resultierenden schlechten Lebensbedingungen in städtischen Ballungsräumen (mangelnde Infrastruktur, Slums, zu wenig Arbeitsplätze, wachsende Müllberge). Auch das Problem „Bevölkerungswachstum“ und Folgeprobleme wie Überweidung, Bodenverödung und Hunger werden in manchen Schulbüchern erwähnt. Zudem schreiben einige Schulbücher von der schlechten Infrastruktur (öffentlicher Verkehr und Telekommunikation) und von der geringen Mechanisierung der Landwirtschaft in Afrika. In einer Tabelle wird Ghana mit anderen Staaten verglichen, wobei Ghana bezüglich der Analphabetenrate, der Lebenserwartung und des Brutto-Inlands-Produkts (BIP) die schlechtesten Werte aufweist.

Auch in den Geographieschulbüchern der zweiten Klasse stehen Probleme in Afrika weniger stark im Vordergrund, wobei im Vergleich zu den Schulbüchern der ersten Klasse deutlich mehr „Probleme“ angesprochen werden. Gerade bei der Behandlung von Ballungsräumen und des Bevölkerungswachstums machen sich „afropessimistische“ Sichtweisen bemerkbar.

„Afropessimistische“ Sichtweisen in den Schulbüchern der dritten Klasse

Die Geographieschulbücher der dritten Klasse behandeln vornehmlich Österreich und Europa. Aus diesem Grund wird Afrika in den Schulbüchern so gut wie nicht thematisiert.

In Buch Nr. 26 werden zwei afrikanische Staaten mit zentraleuropäischen Staaten verglichen. Im ersten Vergleich zwischen Burundi und der Schweiz, der „nachdenklich machen soll“, wird gezeigt, dass in Burundi deutlich mehr Armut, Kindersterblichkeit und Analphabeten anzutreffen sind, dass die Lebenserwartung deutlich geringer ist, und dass die Bevölkerung einen unzureichenden Zugang zu Trinkwasser und sanitären Einrichtungen hat. In einer zweiten Tabelle wird Senegal mit Österreich und Ungarn verglichen. Senegal weist von den drei Staaten das niedrigste BIP, den höchsten Anteil an Beschäftigten in der Landwirtschaft, die höchste Inflation sowie die geringsten Ausgaben für Importgüter und die geringsten Einnahmen aus dem Export auf.

In den Geographieschulbüchern der dritten Klasse kommt Afrika kaum vor, weshalb auch kaum „afrikanische“ Probleme angesprochen werden. Allerdings zeichnet sich der Vergleich afrikanischer Staaten mit anderen Staaten hinsichtlich ausgewählter sozialer und wirtschaftlicher Merkmale ab. Solche Vergleiche findet man dann in den Geographieschulbüchern der vierten Klasse in Hülle und Fülle.

„Afropessimistische“ Sichtweisen in den Schulbüchern der vierten Klasse

In den Geographieschulbüchern der vierten Klasse werden neben Europa die Themen „Zentren und Peripherien der Weltwirtschaft“, „Leben in einer vielfältigen Welt“ und „Globalisierung“ behandelt. Dabei lädt vor allem das Unterziel des Lehrplans „Entwicklungsunterschiede zwischen Regionen wahrnehmen und Erklärungsansätze für deren Ursachen untersuchen“ zu einer problembetonten Betrachtungsweise ein. In den Geographieschulbüchern wird anhand afrikanischer Beispiele eine Vielzahl von Problemen behandelt. Einige Probleme werden anhand konkreter Beispiele behandelt. Viele andere Probleme werden in Tabellen aufgeführt, die afrikanische Staaten mit anderen anhand von ausgewählten „Entwicklungsmerkmalen“ vergleichen.

Die Zusammenschau aller Berichte und Erwähnungen von Problemen auf dem afrikanischen Kontinent ergibt für die Geographieschulbücher der vierten Klasse folgendes Bild: Am häufigsten werden die Probleme „Armut“ und „Hunger bzw. Nahrungsmangel“ angesprochen. Zu diesen beiden Problemen finden sich in acht von zehn Geographieschulbüchern ausführlichere Berichte oder Erwähnungen. Die Probleme „Überbevölkerung bzw. hohes Bevölkerungswachstum“, „geringe Wirtschaftskraft“ und „Analphabetismus“ werden in sechs von zehn Büchern angesprochen. Eine „Hohe Kinder- und Säuglingssterblichkeit“, eine „Allgemein schlechte Infrastruktur“, „Flüchtlinge“, eine „Geringe Lebenserwartung“ und eine „Einseitige Exportausrichtung“ werden jeweils von der Hälfte der zehn Geographieschulbücher der vierten Klasse angesprochen. Jeweils in vier von zehn Büchern werden folgende Probleme erwähnt: „HIV und Aids“, „Kriege und Konflikte“, „Verschuldung“, „Arbeitslosigkeit“, „Wassermangel“ und „Bildungsmangel“. Auf die Probleme „Krankheiten und Seuchen“, „Allgemeine sanitäre Probleme“, „Korruption“, „Ungleiche Vermögensverteilung“, „Verstädterung und schlechte Lebensbedingungen in der Stadt“ sowie „Kriminalität“ gehen jeweils drei von zehn Büchern ein. Eine „Schwache Industrie“, „Kinderarbeit“, „Mangelnde medizinische Versorgung“ und „Umweltzerstörung“ werden in zwei Büchern angesprochen. Eine Erwähnung in jeweils nur einem Buch gibt es zu

diesen Problemen: „Verfolgung und Folter“, „Hohe Rüstungsausgaben“, „Hohe Inflation“, „Geringe Technisierung“, „Geringe Nahrungsmittelproduktion“, „Drogen- und Alkoholabhängigkeit“, „Kindersoldaten“, „Kinderprostitution“, „Ungerechte Arbeitsverteilung zwischen Männern und Frauen“ und „Desertifikation“.

Wie man sieht, wird in den Geographieschulbüchern der vierten Klasse eine Vielzahl von Problemen auf dem afrikanischen Kontinent behandelt oder angesprochen. Angesichts der massiven Präsenz von Problemdarstellungen in den Geographieschulbüchern der vierten Klasse kann durchaus von einem „afropessimistischen“ Gesamtbild gesprochen werden. Dieses „afropessimistische“ Gesamtbild scheint dann auch die Ansichten der SchülerInnen über Afrika und AfrikanerInnen zu bestimmen.

„In vielen Erdkunde- und Geschichtsschulbüchern wird Afrika vor allem durch Schlagwörter wie Hungerkatastrophen und Kriege präsentiert. In einer Studie über das Afrikabild an Berliner Schulen wurde herausgearbeitet, dass sich dieses Bild in den Köpfen der Schüler und Schülerinnen niederschlägt: Gleichaltrigen Afrikaner/innen schreiben sie vor allem solche leidvollen Erfahrungen wie Hunger, Krieg und Verlust zu. Dabei wird auch keinerlei regionale Differenzierung vorgenommen. Dies kann jedoch angesichts der Tatsache nicht verwundern, dass sich auch die Lehrbücher in keiner Weise bemühen, länderspezifisches Wissen zu vermitteln. Oftmals wird Afrika gar unter der noch allgemeineren Überschrift „Dritte Welt“ abgehandelt, was dann beispielsweise dazu führt, dass im Rahmen einer Befragung einem Land wie Ghana Probleme zugeordnet worden, die für dieses Land in keiner Weise relevant sind, wohl aber den „Dritte Welt“-Diskurs anführen: hohe Kriminalität, Anbau von Drogen, Rassenunruhen, Bürgerkriege und hohe Kriminalität als Naturgesetz.“ (Arndt, 2006, S. 32f)

Durch die starke Präsenz von „afrikanischen“ Problemen in den Schulbüchern kommt es oftmals zu Generalisierungen, die sich beispielsweise darin äußern, dass afrikanischen Kindern pauschal leidvolle Erfahrungen zu geschrieben werden, oder dass man die „afrikanischen“ Probleme verallgemeinernd jedem afrikanischen Land zu schreibt.

Bei der eben durchgeführten Betrachtung des „afropessimistischen“ Gesamtbildes in den Geographieschulbüchern der vierten Klasse gehen natürlich die verschiedenen Herangehensweisen der einzelnen Schulbücher unter. Die eben dargelegten Analyseergebnisse lassen z.B. nicht den Schluss zu, dass die einzelnen Schulbücher die erwähnten Probleme pauschal allen afrikanischen Staaten unterstellen würden. In vielen Schulbüchern finden sehr wohl regionale Differenzierungen statt, indem bestimmte Probleme

anhand bestimmter Staaten erörtert werden. Außerdem werden in den meisten Schulbüchern auch die „Probleme“ selbst differenzierter behandelt. So zeigen viele Schulbücher auf, dass sich die einzelnen Probleme gegenseitig bedingen, und dass viele Probleme auf dem ungleichen Welthandel und auf der gezielten Ausbeutung afrikanischer Ressourcen beruhen. In keinem Schulbuch wird von einer alleinigen „Selbstverschuldung“ der Probleme gesprochen. In Buch Nr. 38 wird auf Seite 70 die These der „selbstverschuldeten Armut“ sogar aktiv aufgegriffen und gegen sie argumentiert. Buch Nr. 40 schreibt auf Seite 102 allerdings, dass die Ursachen für Hunger häufig in innerstaatlichen Fehlentscheidungen und Korruption liegen würden. Es würden falsche politische Maßnahmen getroffen werden, nötige Bodenreformen würden ausbleiben und anstelle Nahrungsmittelimporten zu fördern, würde in Waffenkäufe investiert werden. Allgemein kann gesagt werden, dass die Ursachen der verschiedenen Probleme auf dem afrikanischen Kontinent komplex sind. Fast immer spielen sowohl indogene als auch exogene Ursachen (in unterschiedlicher Gewichtung) eine Rolle. Aus diesem Grund sollte eine differenzierte Betrachtung „Afrikanischer Probleme“ stets beiden Seiten Aufmerksamkeit schenken. Dies ist auch in den untersuchten Geographieschulbüchern in der Mehrzahl der Fälle der Fall.

Die Erwähnung von Problemen und der Umgang mit diesen Problemen sind also „zwei verschiedene Paar Schuhe“. Die hier dargelegten Analysen konzentrieren sich auf die Häufigkeit der Erwähnung von Problemen sowie auf das Spektrum der verschiedenen angesprochenen Probleme. Der Umgang mit diesen Problemen in den untersuchten Schulbüchern wurde dabei nur gestreift. Aus diesem Grund kann nur über die Häufigkeit der Erwähnungen von Problemen auf dem afrikanischen Kontinent eine verlässliche Aussage gemacht werden. Angesichts der gehäuften Behandlung von Problemen auf den afrikanischen Kontinent in den Geographieschulbüchern kann man zusammenfassend festhalten, dass tendenziell ein „afropessimistisches“ Gesamtbild vermittelt wird. Ob es den Geographieschulbüchern gelingt, eine „afrooptimistische“ Gegenperspektive einzubringen, soll im nächsten Abschnitt behandelt werden.

6.3.2. „Afrooptimistische Sichtweisen“

Während „afropessimistische“ Sichtweisen in den Geographieschulbüchern (speziell in den Büchern der vierten Klasse) stark vertreten sind, muss man sich sehr anstrengen, irgendwo in den Schulbüchern Ansätze einer „afrooptimistischen“ Sichtweise zu finden. Bei genauerer

Betrachtung konnten dann doch ein paar Ansätze einer „afrooptimistische“ Sichtweise ausfindig gemacht werden.

In Buch Nr. 8 wird auf den Seiten 44 und 45 die Sahelzone unter der Überschrift „Dürrekatastrophen bedrohen Mensch und Tier“ behandelt. Auch wenn hier erneut ein Problem im Vordergrund steht, so wird doch erwähnt, wie die Menschen eigenständig ihre Probleme lösen. So erzählt Lailah, ein Nomadenmädchen aus dem Niger, dass die Menschen ihre Tiere erst dann wieder weiden lassen, wenn sich das Gras erholt habe. Außerdem wird darauf geachtet, dass nicht zu viele Jungtiere geboren werden, indem man männliche und weibliche Tiere getrennt weiden lässt. Dieses Beispiel zeugt davon, dass sich die Menschen in Afrika ihrer Probleme bewusst sind und auch selbst versuchen, diesen mit kreativen Problemlösungsstrategien zu begegnen.

Buch Nr. 12 hebt bei der Behandlung der Tuareg auf S. 44 hervor, dass die Frauen der Tuareg sehr eigenständig wären und einen besonderen Platz in der Familie einnehmen würden. Auch wenn es eigentlich selbstverständlich ist, dass Frauen – wie alle Menschen – eigenständig sind, so durchbricht diese Erwähnung der Eigenständigkeit das Klischee der armen, unterdrückten afrikanischen Frau und verweist auf deren Autonomie.

In Buch Nr. 37 wird auf den Seiten 119 und 120 ein Beispiel für ein konkretes Projekt der österreichischen Entwicklungszusammenarbeit gegeben. Frau Bodesian Bakunda aus dem Ort Ryakarimira im Südwesten von Uganda erzählt von der Errichtung einer neuen Wasserversorgung. Sie erzählt, wie vor allem die Frauen beim Bau des Wasserspeichers und den Grabungsarbeiten für die neue Wasserleitung tätig waren. Frau Bakunda ist nun selbst Mitglied des Wasser- und Sanitärkomitees, das für die Wartung und die Einhebung von Gebühren zuständig ist. Dieses Beispiel zeigt, wie Afrikaner und speziell Afrikanerinnen aktiv Probleme angehen und die Verwaltung eines Projekts der Entwicklungszusammenarbeit (EZA) selbst in die Hand nehmen. Auch Buch Nr. 41 berichtet von einem Projekt der EZA im Dorf Chira in Kenia. Auch hier wird geschrieben, dass der Brunnen der Dorfgemeinschaft übergeben wurde und dass ein Wasserkomitee gewählt wurde. Auch in diesem Fall sind es die Frauen, welche für die Wartung und die Reparatur der neuen Brunnenanlage sowie die Einteilung der Wasserreserven zuständig sind. Auch dieses Beispiel hebt die aktive Bewältigung von Problemen durch AfrikanerInnen hervor, wodurch sie nicht als passive, hilflose „Opfer“ erscheinen.

Buch Nr. 39 behandelt auf Seite 55 die Zukunft „Schwarzafrikas“. Auch wenn das Buch den „schwarzafrikanischen“ Staaten bescheinigt, von der erfolgreichen Bekämpfung der Armut meistens noch weit entfernt zu sein, so verweist es doch auf Demokratiebewegungen, die

Reformen in Gang setzen könnten und dem „Ordnungsverfall“ und auch „bewaffneten Kämpfen“ Einhalt gebieten könnten. Zudem erwähnt das Buch die familiäre Unterstützung, die bei wirtschaftlichen Statistiken nicht erfasst werden würde. Die Erwähnung von positiven Aspekten afrikanischer Realität wie z.B. Demokratiebewegungen oder familiärer Unterstützung muss diesem Schulbuch jedenfalls positiv angerechnet werden.

In Buch Nr. 42 auf Seite 80 berichtet Zembu Telu, eine 20-jährige Äthiopierin, von einer Alphabetisierungskampagne der Regierung, an der sie teilgenommen hat. Dadurch wird zumindest erwähnt, dass afrikanische Regierungen etwas gegen Probleme wie Analphabetismus unternehmen und dass die Menschen diese Angebote auch nützen.

Buch Nr. 43 zeigt am Beispiel von Mauritius auf, dass es auch afrikanische Staaten gibt, die ihren Problemen aktiv begegnen und dabei auch Erfolge erzielen. Auf das starke Bevölkerungswachstum reagierte die Regierung von Mauritius mit einem „Family-Planning-System“ undklärte die Bevölkerung über Verhütungsmaßnahmen auf. Zugleich wurden Arbeitsplätze geschaffen, indem die Industrialisierung gefördert wurde und mit Steuererleichterungen Investoren angelockt wurden. Zudem wurde auch die Infrastruktur verbessert und der Bildungsstandard der Bevölkerung durch Reformen im Schulsystem gehoben. Diese Ausführungen sind insofern erfreulich, als sie die positiven Entwicklungen in einem afrikanischen Staat in den Vordergrund stellen. Außerdem führen derartige Darstellungen auch zu einer differenzierten Darstellung afrikanischer Staaten, was Homogenisierungen entgegenwirkt.

Auch in Buch Nr. 44 wird auf Seite 89 geschrieben, dass die ugandische Regierung das Hungerproblem durch gezielte Maßnahmen in den Griff bekommen habe. So förderte die Regierung die Einzäunung von Weidegebieten, die Impfung von Tieren, den Einsatz von Düngemitteln und die Errichtung lokaler Märkte. Auch dieses Beispiel zeigt, dass es in Afrika durchaus eigenständige Problemlösungsstrategien gibt. Im selben Buch wird dann auch noch auf Seite 96 von Agatha Okoundé berichtet, die in Benin die Selbsthilfegruppe „Frauenbewegung zum Fortschritt der Familie“ gegründet hat. Zusammen mit fünf weiteren Frauen hat sie den „Kampf gegen Armut, Hunger und Fehlernährung“ aufgenommen. So beraten die Frauen andere Frauen in Sachen Ernährung und Hygiene und helfen ihnen Gemüsegärten anzulegen. Auch hier wird also ein Beispiel für erfolgreiche Selbsthilfe gegeben.

Alles in allem lassen sich in den untersuchten Geographieschulbüchern einige Beispiele für positive Entwicklungen in Afrika finden. Mancherorts wird gezeigt, wie afrikanische

Menschen und Regierungen Probleme aktiv angehen und diese auch erfolgreich lösen. Auch Demokratiebewegungen und der Vorteil eines starken familiären Zusammenhalts werden erwähnt. Leider stehen diese wenigen „afrooptimistischen“ Sichtweisen einer Vielzahl von Problemen gegenüber, die Afrika oder bestimmten afrikanischen Staaten zugeschrieben werden. So überwiegen im Gesamtbild dann doch die „afropessimistischen“ Sichtweisen deutlich.

Zu demselben Schluss kommen Christa Markom und Heidi Weinhäupl (2004, S.161ff) in ihrer Schulbuchanalyse. Auch sie stellen fest, dass alles in allem ein sehr „afropessimistisches“ Bild gezeichnet werde. Der Kontinent werde als von (Bürger-)Kriegen, gewaltsamen Kämpfen (manchmal „Stammeskämpfen“), Korruption, aggressiver Politik, ausbeuterischen und diktatorischen Regime, Hunger, Krankheit (v.a. Aids) und dem allgegenwärtigen Tod geprägt dargestellt. Positive Seiten würden vernachlässigt werden.

Im Sinne einer „afrorealistischen“ Darstellungsweise sei den SchulbuchautorInnen ans Herz gelegt, in stärkerem Maße auch positive Entwicklungen und Erfolge in Afrika aufzuzeigen. So könnte dem weit verbreiteten Bild von Afrika als „Kontinent des Elends und der Katastrophen“ zumindest ein wenig entgegengewirkt werden. In weiterer Folge soll nun betrachtet werden, ob durch den Einbezug afrikanischer Perspektiven in den Geographieschulbüchern eine differenziertere Sichtweise des afrikanischen Kontinents erreicht wird.

6.3.3. Eine afrikanische Perspektive?

In Kapitel 3.2.3. wurde dargelegt, dass in Geographieschulbüchern oftmals die didaktischen Methoden der „Personalisierung“ und der „Fallstudie“ eingesetzt werden. Durch das Verwenden konkreter Personen und die Darstellung ihrer persönlichen Sichtweisen wird den SchülerInnen die Chance gegeben, Sachverhalte aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Zudem bieten konkrete Personen den SchülerInnen bessere Identifikationsmöglichkeiten und sprechen sie auch stärker auf einer emotionalen Ebene an. Damit wären gute Voraussetzungen dafür gegeben, die SchülerInnen zu einem Verständnis fremder Menschen und ihrer Lebensweisen zu führen.

Wie steht es nun um die Präsenz afrikanischer Menschen und ihrer Perspektiven in den untersuchten Geographieschulbüchern? Tatsächlich wird die Methode der Personalisierung in den untersuchten Geographieschulbüchern häufig eingesetzt. In den Geographieschulbüchern der ersten Klasse treten insgesamt 18 AfrikanerInnen auf, die bei ihrem Namen genannt werden. In den Büchern der zweiten Klasse kommen weitere vier AfrikanerInnen vor. In den Büchern der dritten Klasse wird die Situation von zwei afrikanischen Migrantinnen in Österreich geschildert. In den Geographieschulbüchern der vierten Klassen treten ganze 28 Personen aus Afrika auf.

Unter den insgesamt 53 konkreten Personen aus Afrika, die bei ihrem Namen genannt werden, finden sich sowohl Kinder- und Jugendliche als auch Männer und Frauen unterschiedlichen Alters. Viele dieser konkreten Personen kommen in den Schulbüchern mit eigenen Aussagen zu Wort. Damit können AfrikanerInnen in den Schulbüchern als denkende und handelnde Subjekte sichtbar gemacht werden. Wenn AfrikanerInnen in den Schulbüchern zu Wort kommen, wird den SchülerInnen die Möglichkeit geboten, Sachverhalte aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Oft führt das Einbringen einer afrikanischen Perspektive auch dazu, dass „afrooptimistische“ Sichtweisen dargestellt werden (vgl. Kapitel 6.3.2.). Dies kann helfen, dass die im Allgemeinen in den Schulbüchern vorherrschende „afropessimistische“ Sichtweise durchbrochen wird, und dass man so zu einer „afrorealistischen“ Darstellung gelangt.

Zu den in den untersuchten Geographieschulbüchern vorkommenden konkreten afrikanischen Personen muss noch angemerkt werden, dass die Auswahl der Personen noch etwas differenzierter sein dürfte. Die Mehrzahl der vorkommenden afrikanischen Personen sind „einfache“ Menschen in landwirtschaftlichen Berufen. Oftmals haben sie große Familien mit vielen Kindern und führen ein „traditionelles“ Leben, das den SchülerInnen „fremd“ vorkommen dürfte. Hier wäre es vorteilhaft, wenn in den Geographieschulbüchern auch afrikanische Personen vorkommen würden, die ein Leben führen, das mit dem Leben der SchülerInnen vergleichbar wäre. So könnte man z.B. öfter AfrikanerInnen aus der Mittelschicht auftreten lassen, die keine fünf bis zehn Kinder haben und die nicht in „Hütten“ sondern in Wohnungen leben. Auch könnte man öfter AfrikanerInnen zu Wort kommen lassen, die in Berufen tätig sind, welche die SchülerInnen mit einem höheren sozialen Ansehen in Verbindung bringen. So könnte man z.B. afrikanische Geschäftsmänner und –frauen oder Ärzte/Ärztinnen und WissenschaftlerInnen in den Schulbüchern vorkommen lassen.

Generell ist es aber als sehr positiv zu werten, dass viele konkrete afrikanische Personen in den Schulbüchern anzutreffen sind und dort auch zu Wort kommen. Bei der Auswahl dieser Personen könnte man allerdings noch differenzierter vorgehen.

6.4. Aspekte der Geschichte Afrikas in den Schulbüchern

Dieser Abschnitt widmet sich der Behandlung historische Aspekte in den untersuchten Schulbüchern. Im Folgenden sollen nun die Schulbücher hinsichtlich ihres Umgangs mit den geschichtlichen Themen „präkoloniales Afrika“, „Sklaverei“ und „Kolonialismus“ analysiert werden. Vorweg sei gesagt, dass die Behandlung der geschichtlichen Themen „präkoloniales Afrika“, „Sklaverei“ und „Kolonialismus“ in den verschiedenen Geographieschulbüchern sehr unterschiedlich ausfällt: Das Spektrum reicht von relativ ausführlichen Behandlungen bis hin zu überhaupt keiner Erwähnung. Natürlich handelt es sich bei den untersuchten Schulbüchern um keine Geschichtsbücher, sodass man eine zwingende Behandlung historischer Themen nicht unbedingt erwarten darf. Allerdings sieht der Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde in der vierten Klasse eine Behandlung des Themenbereichs „Zentren und Peripherien in der Weltwirtschaft“ vor und gibt dabei die Zielsetzung aus, dass die SchülerInnen Entwicklungsunterschiede zwischen Regionen wahrnehmen und Erklärungsansätze für deren Ursachen untersuchen sollen (vgl. Kapitel 3.3.1.). Wenn diese Zielsetzung des Lehrplans erfüllt werden soll, dann sollten die Geographieschulbücher der vierten Klasse nicht daran vorbeikommen, zumindest die historischen Themenbereiche „Kolonialismus“ und „Sklaverei“ zu streifen. Denn – wie schon an mehreren Stellen in dieser Arbeit erwähnt wurde – sind der Kolonialismus und der transatlantische Sklavenhandel für die heutige „Entwicklungslage“ auf dem afrikanischen Kontinent in erheblichem Maße mitverantwortlich. Bevor nun eine Analyse der Behandlung dieser beiden geschichtlichen Themen in den untersuchten Schulbüchern stattfindet, soll auf die Behandlung des geschichtlichen Themas „Präkoloniales Afrika“ eingegangen werden.

6.4.1. „Präkoloniales Afrika“ (ohne das alte Ägypten)

Dass es schon vor der so genannten „Entdeckung“ Afrikas durch europäische Seefahrer im 15. Jahrhundert hoch differenzierte Gesellschaften, ja sogar mächtige Königsreiche auf dem afrikanischen Kontinent gab (siehe z.B. Wolf, 1997), wird bis auf zwei Ausnahmen in allen Schulbüchern verschwiegen. Lediglich ein Buch (Nr. 39, S. 52) widmet ein paar Zeilen diesem Themenkomplex. Hier wird geschrieben, dass die „Schwarzafrikaner“ bis ins 19. Jahrhundert als Hackbauern und Hirten in Volksgruppen oder „Sippen“ lebten, und dass einige davon „eine Kultur mit beachtlichen künstlerischen Leistungen“ hatten. Anschließend wird folgendes Zitat des „deutschen Völkerkundlers“ Leo Frobenius vorgebracht: „Als die ersten europäischen Seefahrer in die Bai von Guinea kamen und dort Land betraten, waren die Kapitäne sehr erstaunt. Sorgfältig angelegte Straßen, auf viele Meilen ohne Unterbrechung eingefasst von angepflanzten Bäumen; Menschen in prunkenden Gewändern aus selbst gewebten Stoffen. (...) Eine bis ins kleinste durchgeführte Ordnung großer und wohlgegliederter Staaten, machtvolle Herrscher – Kultur bis in die Knochen!“

Diese kurze Textpassage (inklusive des Zitates des umstrittenen Leo Frobenius) ist zwar insofern bemerkenswert, als sie ein deutliches Statement über die präkolonialen kulturellen Leistungen afrikanischer Gesellschaften abgibt. Allerdings ist – neben Verwendung der problematischen Begriffe „Schwarzafrikaner“ und „Sippe“ – zu kritisieren, dass die Aussage, „Schwarzafrikaner“ hätten bis ins 19. Jahrhundert als Hackbauern und Hirten in Volksgruppen oder „Sippen“ gelebt, nur bedingt der Realität entspricht. Schon der offensichtliche Widerspruch zum anschließend abgedruckten Zitat macht dies deutlich: Wenn Leo Frobenius von „wohlgegliederten Staaten“ spricht, in denen es Straßenbau, hohe Textilkunst und machtvolle Herrscher gab, wird klar, dass die AfrikanerInnen schon damals nicht nur Hackbauern und Hirten waren, sondern dass ihre Gesellschaften zum Teil hoch differenziert und arbeitsteilig (verschiedenste Berufsgruppen) waren.

In einem anderen Buch (Buch Nr. 44, S. 100) werden verschiedene Theorien über die Ursachen von „Unterentwicklung“ behandelt. Eine dieser Theorien ist die so genannte „Klimatheorie“, der zufolge „Unterentwicklung“ auf extremes Klima zurückzuführen sei. Als Argument gegen diese Theorie wird dann vorgebracht, dass es schon „vor der Kolonialzeit in der tropischen und subtropischen Klimazone Kulturen mit gut funktionierender Wirtschaft“ gab. Dieses Argument gegen die „Klimatheorie“ nimmt zwar nicht dezidiert auf Afrika Bezug, räumt aber immerhin die Möglichkeit ein, dass es schon vor der Kolonialzeit in den tropischen und subtropischen Klimazonen Afrikas hoch differenzierte Gesellschaften gab.

6.4.2. Sklaverei

Das Thema „Sklaverei“ wird nur in fünf Büchern angesprochen, einmal in einem Buch der ersten Klasse und viermal in Büchern der vierten Klasse. Im Schulbuch der ersten Klasse (Buch Nr. 1, S. 63) wird bei der Behandlung von Plantagenarbeit von „tausenden als Sklaven verschleppten Afrikanern“ gesprochen. Man könnte zwar aufgrund des Alters der angesprochen Schulkinder behaupten, dass man diese nicht mit unvorstellbar großen Zahlen belasten möchte, aber die Rede von „tausenden als Sklaven verschleppten Afrikanern“ ist auf jeden Fall höchst untertrieben, ja sogar bedenklich verharmlosend. Aus diesem Grund wird den AutorInnen dieses Buches dringend empfohlen, das Ausmaß der transatlantischen Sklaverei realistisch darzustellen. Wenn man das Thema „Sklaverei“ in der ersten Klasse ansprechen möchte, dann muss man den SchülerInnen auch das gewaltige Ausmaß selbiger vor Augen führen. Den AutorInnen dieses Schulbuches muss dann aber zugute gehalten werden, dass im Buch der vierten Klasse (Buch Nr. 35, S. 94) derselben Schulbuchserie (SB-Serie 1) die Zahlenangaben zum Ausmaß der Sklaverei weitaus realistischer ausfallen. Im Zuge der Behandlung des Kolonialismus in Afrika ist dann nämlich von „über 10 Mio. verschleppten und versklavten Afrikanern“ die Rede (vgl. Kapitel 2.1.2., S. 40).

In einem anderen Schulbuch der vierten Klasse (Buch Nr. 36, S. 72) wird bei der Behandlung der USA gemeint, dass „etwa eine halbe Million Schwarzer Sklaven ins Land kamen“. Wieder ein anderes Buch der vierten Klasse (Buch Nr. 39, S. 59) spricht von etwa 10 Millionen Afrikanern, die als Sklaven hauptsächlich nach Amerika verschleppt wurden. Dieses Buch erwähnt zudem auch, dass sowohl Europäer als auch Araber an der Sklaverei verdienten. Wenngleich diese beiden Erwähnungen der Sklaverei äußerst knapp gehalten sind, so dürften die verwendeten Zahlen doch in etwa der Realität entsprechen.

Schließlich gibt es noch ein weiteres Buch der vierten Klasse (Buch Nr. 37), das bei der Behandlung des Themas „Entwicklungszusammenarbeit“ folgendes kritisches Zitat des afrikanischen Autors R. Gbegnonvi (aus seinem Buch „Die Würde der Afrikaner“) wiedergibt:

„Die Afrikaner haben nie jemanden um etwas gebeten. Ihnen ist immer alles gegeben worden, ohne dass sie darum gebeten hätten: die Bekehrung zum Glauben und die Sklaverei, die Kolonisation und die Entkolonisierung, die Entwicklungshilfe und die internationale Wohltätigkeit und ‚ein Tag für Afrika‘.“ (Buch Nr. 37, S. 95).

Zunächst einmal muss die Verwendung einer Aussage eines Afrikaners positiv hervorgehoben werden. In den untersuchten Schulbüchern ist es nämlich alles andere als üblich, AfrikanerInnen zu wichtigen Themen wie „Kolonialismus“ und „Sklaverei“ zu Wort kommen zu lassen. Diese Aussage verdeutlicht, wie stark Afrika von den europäischen Mächten – ob nun durch Mission, durch Sklaverei oder durch den Kolonialismus fremdbestimmt wurde. Zudem stellt Gbegnonvis Aussage eine Brücke zur Gegenwart her, wodurch das teilweise Fortbestehen der Fremdbestimmung Afrikas sichtbar wird.

Insgesamt fällt zum Thema „Sklaverei“ auf, dass überhaupt nur wenige Bücher das Thema ansprechen. Von den zehn Geographieschulbüchern der vierten Klasse, behandeln nur vier das Thema „Sklaverei“. Und wenn dieses Thema angesprochen wird, beschränken sich die Aussagen meist nur auf numerische Angaben zur Anzahl der Opfer von Sklaverei. Gründe für die Sklaverei – sowohl die europäischen als auch die innerafrikanischen – werden ebenso wenig thematisiert wie die katastrophalen Auswirkungen auf die Betroffenen und ihre Herkunftsregionen.

6.4.3. Kolonialismus

Wenn die Schulbücher der Lehrplanzielsetzung gerecht werden wollen, dass die SchülerInnen „Entwicklungsunterschiede zwischen Regionen wahrnehmen und Erklärungsansätze für deren Ursachen untersuchen“ sollen, sollten die Schulbücher an einer Thematisierung des Kolonialismus nicht vorbeikommen – möchte man meinen. Immerhin hat ja der Kolonialismus nicht nur eine eigenständige Entwicklung vieler außereuropäischer Regionen verhindert, sondern auch die Grundlagen für heutige Abhängigkeits- und Ausbeutungsverhältnisse geschaffen.

In der Praxis verhält es sich aber so, dass von den zehn Schulbüchern der vierten Klasse zwei Schulbücher (Buch Nr. 40 und 42) das Thema „Kolonialismus“ gar nicht erwähnen. Weitere zwei Bücher (Buch Nr. 36 und 41) belassen es bei einer beiläufigen Bemerkung: In Buch Nr. 36 wird auf Seite 80 die Entkolonialisierung als ein Grund für die Entwicklungsunterschiede zwischen den Industriestaaten der nördlichen Erdhalbkugel und den Entwicklungsländern der Südhalbkugel nach dem Zweiten Weltkrieg erwähnt. Buch Nr. 41 behandelt auf Seite 79 Erklärungsversuche für Unterentwicklung und erwähnt im Zuge der „Theorie der

Abhängigkeit“, dass die Abhängigkeit im Zeitalter des Kolonialismus begann, und schon damals die Kolonien Rohstofflieferanten und Abnehmer von Industriegütern waren.

Die übrigen sechs Geographieschulbücher der vierten Klasse behandeln das Thema „Kolonialismus“ ausführlicher:

Buch Nr. 35 widmet dem Thema eine ganze Seite (S. 94). Hier wird die Geschichte des Kolonialismus in Afrika von der „Erschließung“ Afrikas im 16. Jahrhunderts durch portugiesische Sklavenhändler bis zur Unabhängigkeit Namibias im Jahre 1990 grob abgehandelt. Anschließend wird die heutige wirtschaftliche Abhängigkeit der afrikanischen Staaten thematisiert und etliche Auswirkungen des „kolonialen Erbes“ auf die heutigen afrikanischen Staaten (einseitige, exportorientierte Wirtschaftsstrukturen, willkürliche Grenzziehungen etc.) werden aufgelistet. Auf Seite 95 ist dann auch noch eine Afrikakarte abgebildet, auf der die Gebiete der verschiedenen Kolonialmächte in Afrika im Jahr 1939 eingezeichnet sind. Schließlich führt dieses Buch auf Seite 97 zusammenfassend zu Afrika an, dass die jahrhundertelange politische und wirtschaftliche Abhängigkeit von den Kolonialmächten eine eigenständige Entwicklung verhindert habe.

Buch Nr. 37 erwähnt im Zuge der Behandlung von Madagaskar, dass die Kolonialherren in der Hauptstadt Antananarivo architektonische Spuren hinterlassen haben (S. 87). Zudem wird auf Seite 88 die Information gegeben, dass Madagaskar von 1896 bis 1960 eine französische Kolonie war, Französisch die Landessprache ist und die Unabhängigkeit nach mehreren „blutigen“ Aufständen erreicht wurde. Auf Seite 94 desselben Buches werden im Zuge einer Auflistung der Probleme von „Entwicklungsländern“ die Auswirkungen der Kolonialzeit („Rohstoffförderung und Landwirtschaft sind auf die Bedürfnisse der ehemaligen Kolonialherren ausgerichtet“) als eine Ursache genannt. Schließlich gibt es auf Seite 95 noch das kritische Zitat von R. Gbegnonvi aus „Die Würde der Afrikaner“, das schon beim Thema „Sklaverei“ wiedergegeben wurde.

Buch Nr. 38 enthält ebenfalls einige Ausführungen zum Thema „Kolonialismus“. Auf Seite 58 wird im Zuge der Geschichte Südafrikas die Kolonialisierung durch Holländer und Briten thematisiert. Auf derselben Seite findet sich auch eine Karte von Afrika, welche die Kolonien in Afrika im Jahre 1918 darstellt. Auf Seite 62 wird unter der Überschrift „Neue und alte Abhängigkeiten“ ausgeführt, dass viele „Entwicklungsländer“ einst Kolonien waren und dass sie wirtschaftlich und politisch von den „Mutterländern“ abhängig waren und ausgebeutet wurde. Schließlich wird der kritische Vergleich gezogen, dass heute multinationale Konzerne den damaligen Kolonialmächten ähnlich erscheinen. Auf Seite 70 wird geschrieben, dass Leute, die die These von der „selbst verschuldeten Armut“ der Entwicklungsländer vertreten,

übersehen, dass die Ursachen für Armut oft gar nicht bei den Betroffenen selbst liegen, sondern die Folgen von Ausbeutung und Kolonialismus sind. Schließlich wird bei der Thematisierung des Konfliktes zwischen Äthiopien und Eritrea gesagt, dass dieser auf alte Kolonialstrukturen zurückginge.

Eine weitere ausführlichere Behandlung des „Kolonialismus“ in Afrika findet sich in Buch Nr. 39. Hier wird auf Seite 52 die Geschichte des Kolonialismus in Afrika vom 16. Jahrhundert bis zu seinen heutigen Nachwirkungen knapp abgehandelt. Zudem ist eine Karte von Afrika, in der die verschiedenen Kolonialstaaten eingezeichnet sind, sowie eine Zeichnung von der „Kongo-Konferenz“ (Berlin, 1884/85) abgedruckt. Auf Seite 54 wird dann das folgende problematische Statement abgegeben: „Seit die ehemaligen Kolonien selbstständig sind, haben sich die Lebensbedingungen nicht gebessert, oft sogar verschlechtert“ (Buch Nr. 38, S. 54). Diese Aussage ließe sich auch dahingehend interpretieren, dass der Kolonialismus ein Vorteil – wenn nicht gar ein „Segen“ – für Afrika war. Auf derselben Seite wird allerdings nochmals bekräftigt, dass die Ursachen für viele Probleme „Schwarzafrikas“ nicht nur in den jeweiligen Ländern selbst liegen, sondern auch von außen verursacht werden und oft in der kolonialen Vergangenheit des Kontinents zu finden sind. Auf Seite 67 werden mögliche Ursachen für „Unterentwicklung“ behandelt. Im Zuge der Ausführungen zur „Theorie der Abhängigkeit“ wird gesagt, dass viele „Entwicklungsländer“ früher Kolonien waren, von den „Mutterländern“ ausgebeutet wurden und sich davon bis heute nicht erholt hätten. Im Zuge der Ausführung zur „Theorie des Teufelkreises der Armut“, die eine im Lande selbst liegende Ursache für Armut und „Unterentwicklung“ annimmt, wird gegen diese Theorie eingewandt, dass sie wichtige Ursachen wie die koloniale Vergangenheit vieler Staaten verschweige. Auf Seite 77 wird zum Thema „Sprachenvielfalt“ auf der Welt erwähnt, dass sich in Folge des Imperialismus die Sprachen der Kolonialherren vielerorts als Verkehrssprachen durchgesetzt haben. Auf Seite 85 wird dann bei der knappen Information zum „Kulturerdteil“ „Schwarzafrika“ gesagt, dass es dort als Folge des Kolonialismus viele arme Länder gibt.

Auch Buch Nr. 43 spricht das Thema „Kolonialismus“ an mehreren Stellen an: Auf Seite 67 wird erwähnt, dass Malawi bis 1964 britische Kolonie war. Auf Seite 70 steht, dass schon in der Kolonialzeit die „Dritte Welt“ wegen ihres Rohstoffreichtums ausgebeutet wurden. Im Zuge der Ausführungen zum Rohstoffreichtum von Nigeria wird auf Seite 71 erwähnt, dass es nach der Unabhängigkeit von Großbritannien zwischen den „Volks- und Religionsgruppen“ immer wieder zu „blutigen“ Kämpfen um die Macht im Staat kam. Hier wird zwar die britische Kolonialherrschaft indirekt erwähnt, aber durch die Art und Weise der Verknüpfung

wird suggeriert, dass die „blutigen“ Kämpfe erst deshalb ausbrachen, weil die Briten nicht mehr da waren. Hier sollte eventuell deutlicher zum Vorschein kommen, dass die Konflikte zwischen den „Volks- und Religionsgruppen“ auch auf koloniale Verwaltungsstrukturen zurückzuführen sind. Auf Seite 73 werden schließlich verschiedenste Gründe für „Unterentwicklung“ aufgelistet: Hier wird aufgeführt, dass die „unterentwickelten“ Länder von den Kolonialmächten unterdrückt und ausgebeutet wurden.

In Buch Nr. 44 wird das Thema „Kolonialismus“ ebenfalls öfters angesprochen. Mit der Aussage auf Seite 91, dass in vielen Entwicklungsländern die Missionsschulen seit langer Zeit hervorragende Bildungsarbeit leisten würden, ist der Einstieg in die Thematik „Kolonialismus“ etwas unglücklich ausgefallen. Immerhin waren die Missionsschulen in gewisser Weise „Gehilfen des Kolonialismus“ (vgl. dazu etwa Mudimbe, 1994). Auf Seite 98 wird zum Thema „Rohstoffe – Reichtum der Dritten Welt“ ausgeführt, dass die Strukturen der Kolonialzeit nachwirken. Damals schon beuteten die „Mutterländer“ die Kolonien als Quelle billiger Rohstoffe aus, und viele Kolonien wurden auf den Export einiger weniger Güter ausgerichtet. Auf Seite 100 werden – wie in einigen anderen Büchern – verschiedene Theorien für „Unterentwicklung“ dargelegt. Auch in diesem Buch wird im Zusammenhang mit der „Theorie der Abhängigkeit“ angemerkt, dass die meisten „Entwicklungsländer“ einmal Kolonien der europäischen Staaten waren und von diesen ausgebeutet wurden. Heute sind die „Entwicklungsländer“ als Folge der Kolonialzeit von den Industrieländern abhängig. Allerdings bemerken die Schulbuchautoren, dass es auch „Entwicklungsländer“ gäbe, die niemals Kolonien waren (angeführt werden Afghanistan, Äthiopien, Liberia und Thailand). Schließlich werden den SchülerInnen noch folgende vier Fragen zum Thema „Kolonialismus“ gestellt: Welche Staaten waren früher Kolonialmächte? Gehören sie heute zu den Industrie- oder Entwicklungsländern? Welche Bedeutung hatten die Kolonien für die Kolonialherren? Welche Staaten haben heute noch Besitzungen außerhalb ihres Staatsgebietes? Diese Fragestellungen sind sehr positiv zu bewerten, da sie die SchülerInnen dazu anregen, sich mit historischen Zusammenhängen zwischen kolonialer Vergangenheit und ihren heutigen Auswirkungen sowie neokolonialen Tendenzen auseinanderzusetzen.

Insgesamt sollten die Ausführungen zum Thema „Kolonialismus“ in den Schulbüchern der vierten Klasse verdeutlicht haben, dass die Herangehensweisen der verschiedenen Schulbücher zu diesem Thema sehr unterschiedlich sind. Es findet sich auf der einen Seite ein komplettes Auslassen der Thematik und zum Teil problematische Aussagen, wie dass sich die Lebensbedingungen seit der Unabhängigkeit ehemaliger Kolonien eher verschlechtert hätten,

oder dass die Missionsschulen schon seit langer Zeit hervorragende Bildungsarbeit leisten würden. Auf der anderen Seite gibt es erfreulicherweise längere, kritische Ausführungen zum Thema „Kolonialismus“ und gute Verknüpfungen zwischen kolonialen und heutigen Zuständen. Gerade für das Verständnis heutiger Probleme in vielen afrikanischen Staaten und Regionen spielt die koloniale Vergangenheit eine entscheidende Rolle. Beispielsweise könnte im Hinblick auf Bürgerkriege und gewaltsame Konflikte zwischen verschiedenen „Volksgruppen“ resp. „Ethnien“ darauf hingewiesen werden, dass so genannte „traditionelle Volksgruppen“ erst durch die Kolonialherrschaft gebildet wurden. Auch Christa Markom und Heidi Weinhäupl machen auf diesen Aspekt in ihrer Schulbuchanalyse aufmerksam:

„Leider finden sich in keinem der drei am meisten verwendeten Geschichte- und Geographie-Bücher neuere Forschungsergebnisse dazu, wie stark diese ‚traditionellen Volksgruppen‘ in manchen Ländern erst durch die Kolonialherrschaft gebildet wurden. Die ‚Volksgruppen‘ werden als natürliche Nationengrenzen dargestellt, wodurch impliziert ein homogenisierendes Nationenkonzept vertreten wird [...]; es wird der Schluss nahe gelegt, dass ein abweichendes Nationenkonzept fast zwangsläufig zu blutigen Konflikten führt. Verschwiegen wird dabei:

- 1) dass diese ‚Volksgruppen‘ in vielen ehemaligen Kolonien überhaupt erst durch die Kolonialherren ‚ethnisiert‘ wurden. Z.B. wurde der Zensus dazu benutzt, um die beherrschten in ‚Ethnien‘ einzuteilen (und damit der Kategorisierungswut der Moderne Genüge zu tun) und so besser nach dem Prinzip ‚teile und herrsche‘ regieren zu können.
- 2) dass die so konstruierten Volksgruppen dabei oft bewusst mit unterschiedlicher Macht ausgestattet wurden – in einigen Ländern erhielt eine Minderheit erweiterte Befugnisse und konnte sich so als koloniale Elite etablieren. Beispiele dafür sind die Tamilen in Sri Lanka, die nach ihrem Machtverlust unterdrückt wurden [...] oder der Konflikt zwischen Tutsi und Hutu in Ruanda, der zum Genozid führte.

Anstatt die Konstruiertheit der Volksgruppen-Identitäten und die Verantwortung der ehemaligen europäischen Herrschaft für heutige Konflikte anzuerkennen, gehen die Bücher tendenziell von ‚traditionellen Volksgruppen‘ und teilweise auch von einer ‚traditionellen Lebensweise‘ aus.“ (Markom und Weinhäupl, 2007, S. 157f).

Wenn die Geographieschulbücher der vierten Klasse bei den SchülerInnen ein Verständnis für die gegenwärtigen „Entwicklungsunterschiede“ und für andere Probleme auf dem afrikanischen Kontinent aufbauen wollen, dann müssen sie auf jeden Fall den europäischen Kolonialismus in Afrika behandeln. Versäumen die Schulbücher eine Thematisierung des

Kolonialismus, dann fehlt den SchülerInnen ein zentraler Erklärungsansatz für „Entwicklungsunterschiede“ und andere Probleme wie z.B. Grenzkonflikte oder eine einseitige Exportausrichtung vieler ehemaliger Kolonien.

6.5. Qualitative Analyse des Bildmaterials

Dieser Abschnitt der Schulbuchanalyse setzt sich mit einigen qualitativen Aspekten des in den untersuchten Schulbüchern vorgefundenen Fotomaterials auseinander. In die Analyse wurden insgesamt 357 Fotos einbezogen (vgl. Kapitel 5.2.). Wegen der Fülle des Materials konnten leider nur einige ausgewählte qualitative Aspekte des Bildmaterials einer genaueren Betrachtung zugeführt werden. Im Folgenden soll auf drei Aspekte eingegangen werden: Als erstes wird das Verhältnis von Stadt- und Landaufnahmen in den untersuchten Schulbüchern thematisiert. Anschließend erfolgt eine Analyse der Fotos, die Menschen aus Afrika zeigen, wobei ein Augenmerk darauf gelegt wird, welche Aspekte des (alltäglichen) Lebens auf dem afrikanischen Kontinent gezeigt werden und welche nicht. Schließlich findet noch eine Analyse jener Fotos statt, die Schwarze Menschen außerhalb von Afrika zeigen. Dies ist vor allem deshalb von Interesse, weil gerade über die Darstellung von Schwarzen Menschen in der „Diaspora“ oder von afrikanischen MigrantInnen in Österreich den SchülerInnen bestimmte Bilder von diesen Menschen vermittelt werden, die ihre Einstellungen zu den hier lebenden AfrikanerInnen stark beeinflussen können.

Verhältnis von Stadt- und Landaufnahmen

Von den 335 Fotos von Afrika (22 Fotos zeigen Schwarze Menschen bzw. Schwarze Wohngegenden außerhalb Afrikas – dazu weiter unten mehr) sind lediglich 28 Fotos (8,4%) in einem dezidiert städtischen Kontext entstanden. Aus einem dezidiert ländlichen Kontext stammen dagegen 234 Fotos (69,8%). Bei 73 Fotos (21,8%) war eine eindeutige Zuordnung zu den Kategorien „Stadt“ oder „Land“ nicht möglich.

Von den 28 Fotos in städtischen Kontexten stammen mit Abstand die meisten aus Kairo (14 Fotos). Vier Fotos stammen aus Antananarivo (Hauptstadt Madagaskars), je eines aus Kampala (Hauptstadt Ugandas), Tunis (Hauptstadt Tunesien), Nairobi (Hauptstadt Kenias), Pedra Badejo (Hauptstadt von Kap Verde) und Kapstadt (Südafrika). Fünf Fotos können keiner konkreten Stadt zugeordnet werden.

Aus diesem Missverhältnis zwischen ländlichen und städtischen Fotoaufnahmen kann geschlussfolgert werden, dass das städtische Afrika im Bildmaterial der untersuchten Schulbücher deutlich unterrepräsentiert ist. Angesichts der Tatsache, dass über 40% der AfrikanerInnen in Städten leben und die meisten am Land lebenden AfrikanerInnen auf die eine oder andere Weise mit Städten in Verbindung stehen (vgl. Keim, 2009), ist die Nicht-Thematisierung des städtischen Afrika auf der Bildebene erstaunlich. Zudem werden die hohe Landflucht und das damit verbundene starke Städtewachstums in Afrika in vielen Schulbüchern thematisiert, was sich allerdings nur gering auf die bildlichen Darstellungen in den Schulbüchern auszuwirken scheint. Die Bevorzugung des ländlichen Lebens in Afrika gegenüber dem städtischen Leben gründet sich vielleicht auch in den stereotypen und exotischen Vorstellungen von einem „traditionellen“ Leben im „Einklang mit der Natur“ (vgl. Kapitel 2.3.1.1.). In dieses Bild scheint ein „modernes“ städtisches Afrika nicht hineinzupassen.

Wenn die Schulbücher das Ziel verfolgen wollen, den SchülerInnen ein möglichst realitätsnahes Afrikabild zu vermitteln, dann müsste das städtische Afrika in erhöhtem Ausmaß sowohl auf Text- als auch auf Bildebene vorkommen. Bei der Darstellung afrikanischer Städte sollte zudem darauf geachtet werden, dass nicht nur „Problemfotos“ (Armut, Slums, Müllhalden etc.), sondern auch ganz alltägliche Fotos gezeigt werden. Selbstverständlich heißt das nicht, dass die offensichtlichen Probleme der stark anwachsenden afrikanischen Ballungsräume gänzlich ausgeklammert werden sollen. Aber wie bei vielen Dingen kommt es halt auf das richtige Verhältnis an.

Fotos von AfrikanerInnen

Von den 335 aus Afrika stammenden Fotos stellen mehr als die Hälfte der Fotos (193 Fotos, entspricht 57,6%) AfrikanerInnen und ihre Tätigkeiten in den Mittelpunkt der Aufnahme. Es wurde versucht, diese 193 Fotos verschiedenen Kategorien zuzuordnen. Dadurch sollte es möglich werden zu erkennen, welche inhaltlichen Schwerpunkte die Fotografien setzen und welche Bilder des „afrikanischen Alltagslebens“ dadurch vermittelt werden. Die folgende Überblickstabelle gibt Aufschluss über die Verteilung der Fotos in den verschiedenen Kategorien:

Kategorie	Anzahl der Fotos
„Landwirtschaft und Viehzucht“	48
Bestellung von Feldern	16
Ernte	12
Verarbeitung der Ernte (Kakao)	7
Bewässerung in Oasen	5
Viehzucht (Nomaden)	5
Sonstige	3
„Tätigkeiten Frauen“ (ohne Landwirtschaft)	19
Kochen/Essen	7
Wasser holen	4
Brennholz sammeln	3
Waschen	2
Sonstige	3
„Tätigkeiten Männer“ (ohne Landwirtschaft)	17
Handwerkliche Arbeiten	9
Bergbau/Edelstein-Suche	4
Sonstige	4
„Märkte/Straßenverkäufer“	15
Oasenmärkte/Bazare	7
andere Märkte	5
Straßenverkäufer	3
„Portraitfotos/Nahaufnahmen“	11
Kinder	5
Männer	4
Frauen	2
„Gruppenfotos“	16
Familien	7
Kindergruppen	4
Sonstige	5
„Transport“	14
Karawanen	10
Andere (Lkw, Eisenbahn)	4
„Bildung/Schule“	9
„Hunger“	11
Kinder	10
Erwachsene	1
„Krieg & Flucht“	7
Flüchtlinge/Flüchtlingslager	5
Soldaten	2
„Weiße Entwicklungshelfer“ in Afrika	7
Karl-Heinz Böhm	3
Sonstige	4
„Sonstige“	19
Summe:	193

Tabelle 9: Kategorien von Fotos von AfrikanerInnen

Mit Abstand die meisten Fotos (48) wurden der Kategorie „Landwirtschaft und Viehzucht“ zugeordnet, was erneut die Bevorzugung des ländlichen und „traditionellen“ Afrika widerspiegelt. Bei der Darstellung der Tätigkeiten von Frauen und Männer außerhalb der Landwirtschaft werden mehr oder minder typische Rollenbilder von Mann und Frau vermittelt. Während Männer eher bei der Verrichtung handwerklicher Tätigkeiten wie z.B.

der Reparatur von Maschinen gezeigt werden, ist die Darstellung der Tätigkeiten von Frauen stark auf den familiären Bereich beschränkt. Afrikanische Frauen scheinen hauptsächlich zu kochen, Wasser zu holen, Brennholz zu sammeln und zu waschen. Hier könnten Fotos, welche Frauen auch in anderen (gesellschaftlichen) Tätigkeiten zeigen, helfen, althergebrachte Rollenklischees zu durchbrechen. Generell wäre es auch wünschenswert, wenn AfrikanerInnen auch bei Tätigkeiten gezeigt werden, die keinen landwirtschaftlichen, handwerklichen oder familiären Bezug aufweisen. Denn dadurch, dass nur solche scheinbar „einfachen“ Tätigkeiten gezeigt werden, wird nur allzu leicht das rassistische und eurozentrische Vorurteil bestätigt, dass „AfrikanerInnen“ gar nicht zu Verrichtung „komplexerer“ Tätigkeiten fähig seien. So könnte z.B. ein Foto einer afrikanischen Wissenschaftlerin in einem Forschungslabor oder ein Foto eines afrikanischen Geschäftsmannes mit Anzug in einem modern eingerichteten Büro der gesamten visuellen Darstellung einen differenzierteren Charakter verleihen.

Auch in anderen Bereichen, in denen AfrikanerInnen gezeigt werden, findet sich eine Überbetonung des „Traditionellen“ oder „Ärmlichen“. So zeigen einige Fotos Aufnahmen von afrikanischen Märkten und „orientalischen“ Bazaren, eine mit „westlichen“ Supermärkten vergleichbare Einkaufsmöglichkeit scheint es in Afrika allerdings nicht zu geben. Auch bei Bildern, die der Kategorie „Transport“ zu geordnet wurden, werden „traditionellen“ Transportmitteln (v.a. Karawanen in der Sahara) gegenüber anderen Transportmitteln, die viel häufiger in Afrika anzutreffen wären, mehr Platz eingeräumt. Wenn Autos oder Züge gezeigt werden, sind diese meist uralt und völlig überladen. Auch bei der Darstellung von Schulen werden meist nur sehr einfache, überfüllte Klassenräume gezeigt. Moderne Schulgebäude oder gar Universitäten scheint es in Afrika nicht zu geben. Natürlich gibt es all diese Dinge in Afrika – „traditionelle“ Straßenmärkte, alteingesessene Fortbewegungsmittel und desolate Schulen, denen es hinten und vorne an finanziellen Mittel fehlt. Aber es gibt eben nicht nur das, sondern auch zahlreiche Beispiele für Lebensverhältnisse, die sich keineswegs von jenen, welche die SchülerInnen aus ihrem Alltag kennen, unterscheiden.

Letztlich muss über die Fotos von AfrikanerInnen in den untersuchten Schulbüchern noch gesagt werden, dass auch auf der Bildebene „afrikanische“ Probleme wie „Hunger“, „Krieg“, „Flucht“, „Armut“ und „mangelnde Bildung“ oft dargestellt werden. Es ist natürlich legitim, diese Probleme zu thematisieren. Aber auch hier stellt sich wieder die Frage der Gewichtung. Wenn den zahlreichen „Problemfotos“ keine Bilder von „Positivem“ gegenüberstehen, dann wird die stereotype Vorstellung von einem afrikanischen „Katastrophenkontinent“ in den

Köpfen der SchülerInnen bestärkt. Hier wäre es wünschenswert, wenn auch Bilder von afrikanischen „Erfolgen“ und „Leistungen“ gezeigt werden würden. Den „afropessimistischen“ Darstellungen, die nicht nur im Schulbuch überwiegen, gilt es eine andere Sichtweise hinzuzufügen. Dabei geht es nach Anke Poenicke (1995, S. 103) nicht darum, den „Afropessimismus“ durch einen naiven „Afrooptimismus“ zu ersetzen, sondern zu einer als „Afrorealismus“ zu bezeichnenden Darstellung zu gelangen, die möglichst viele Facetten afrikanischer Realität in ihr entsprechenden Proportionen aufzeigt. Beispiele für „Erfolge“ von AfrikanerInnen wären die verschiedensten Demokratiebewegungen oder auch wirtschaftliche Erfolge. Zu Letztgenanntem zählt z.B. der Zusammenschluss afrikanischer Bauern und Bäuerinnen zu landwirtschaftlichen Kooperativen, in denen es AfrikanerInnen gelingt, ihr wirtschaftliches und öffentliches Leben ohne die Anwesenheit irgendwelcher „Experten“ aus Europa zu organisieren (vgl. ebd., S. 104). Solche kreativen Problemlösungen, an denen keine Weißen „EntwicklungshelferInnen“ beteiligt sind, finden in den Schulbüchern kaum Erwähnung. Stattdessen dominieren bei der bildlichen Darstellung von Entwicklungszusammenarbeit einmal mehr die Weißen „HelferInnen“ wie z.B. Karl-Heinz Böhm.

Fotos von Schwarzen außerhalb Afrikas

Von den 357 in die Analyse einbezogenen Fotos zeigen 22 Schwarze Menschen bzw. Schwarze Wohngegenden außerhalb Afrikas. Der Großteil dieser Fotos (19) stammt aus den USA und davon sind zwölf Fotos dezidiert aus New York. Ein weiteres Foto zeigt ein Mädchen aus Ghana, das in Österreich lebt. Ein anderes Foto ist von einem Flüchtlingsschiff vor der Küste Italiens, auf dem sich etliche Schwarze Menschen befinden. Wieder ein anderes Foto, das sich geographisch nicht genau zuordnen lässt, zeigt einen Ausschnitt aus einem Klassenraum: Vor der Tafel sitzen Weiße SchülerInnen mit Trommeln, in ihrer Mitte sitzt ein Schwarzer mit „traditionellem“ afrikanischem Gewand und einer Trommel in den Händen.

Von diesen 22 Fotos von Schwarzen außerhalb Afrikas zeigen 13 Großaufnahmen von Schwarzen Menschen. Diese Fotos und die dazu angebotenen Informationen verdienen meiner Ansicht nach besondere Aufmerksamkeit, weil sie den SchülerInnen ganz bestimmte Bilder von Schwarzen MigrantInnen vermitteln. Gerade in Österreich herrscht ja ein nicht gerade positives Bild von Schwarzen Mitmenschen vor (vgl. dazu die Studie von Erwin Ebermann in Kapitel 2.4.1.), und eine einseitige, vorurteilsbehaftete Darstellung von

Schwarzen Menschen in den Schulbüchern könnte diese stereotypen Bilder bei den SchülerInnen zusätzlich festigen.

Die 13 in Nahaufnahmen abgebildeten Schwarzen sind: Vier Obdachlose, zwei jugendliche SchülerInnen, zwei Jugendliche aus „Slums“ in einem amerikanischen Hilfsprojekt, ein Footballspieler, eine Drogensüchtige mit Kind, ein Kind, eine Mutter mit Kind und eine wohlhabende ältere Frau. Wenn man sich diese Auflistung ansieht, muss man sich fragen, ob den SchülerInnen da nicht ein sehr unausgewogenes und vorurteilsbehaftetes Bild afrikanischer MigrantInnen vermittelt wird.

Besonders in Buch Nr. 14, einem Buch der 2. Klasse, ist das Vorgehen bei der Darstellung Schwarzer Menschen sehr bedenklich. Unter der Überschrift „Verschiedene Gesichter einer Großstadt wie New York“ werden über eine Doppelseite vier Personen kurz portraitiert: Eine der vier Personen ist Weiß, die drei anderen sind Schwarz: Die Weiße ist eine „Katzenpsychologin“, die auf dem Foto einen intellektuellen und „studierten“ Eindruck macht. Die drei Schwarzen sind ein kräftiger, großer Footballspieler, ein Obdachloser und eine Drogensüchtige mit (ebenfalls süchtigem) Baby. Eine derartige Auswahl und Darstellung Schwarzer Menschen, die in einer westlichen Gesellschaft leben, deckt sich mit gängigen Vorurteilen über AfrikanerInnen, namentlich den Vorurteilen des sportlichen, kräftigen Afrikaners, des faulen, dummen Afrikaners und des exzessiven, genussüchtigen Afrikaners. Gerade in Bezug auf die österreichische Situation ist das Foto der drogenabhängigen Schwarzen von einer zusätzlichen Problematik. In der österreichischen Öffentlichkeit und in den österreichischen Medien herrscht oftmals das Stereotyp des „afrikanischen bzw. nigerianischen Drogendealers“ vor, und dieses Vorurteil führt zu einer faktischen Diskriminierung Schwarzer durch Polizei und Justiz aber auch am Wohnungs- und Arbeitsmarkt. Die AutorInnen dieses Schulbuches sollten sich die Gestaltung dieser Doppelseite noch einmal gründlich durch den Kopf gehen lassen und eine ausgewogene, realitätsnähere Auswahl von Personen in Betracht ziehen, die keine vorurteilsbehafteten Konnotationen hervorrufen.

In Bezug auf die multikulturelle Wirklichkeit in Österreich muss festgehalten werden, dass im Fotomaterial der untersuchten Schulbücher AfrikanerInnen so gut wie keinen Platz in dieser Realität zu haben scheinen. Lediglich Buch Nr. 25 zeigt ein Foto einer Schülerin aus Ghana – ansonsten erscheint Österreich auf bildlicher Ebene „frei von Schwarzen“ zu sein. Das stellt eine bedauerliche Tatsache dar – vor allem in Anbetracht dessen, dass die adäquate Wiedergabe multikultureller Realität eine der zentralen Forderungen „Interkultureller

Pädagogik“ hinsichtlich der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien darstellt. Die SchulbuchautorInnen und die Schulbuchverlage sollten bestrebt sein, in der textlichen Gestaltung wie auch im Bildmaterial die multikulturelle Realität in Österreich wiederzugeben, und zu dieser Realität gehören selbstverständlich auch Schwarze MitbürgerInnen.

Kapitel 7: Zusammenfassung und Diskussion

Während im öffentlichen Diskurs über Afrika und AfrikanerInnen viele Vorurteile sowie eurozentrische, rassistische und exotisierende Ansichten vorherrschen, zeigen die Analyseergebnisse aktueller österreichischer Geographieschulbücher der HS und AHS-Unterstufe, dass sich diese Schulbücher weitestgehend von dem negativen öffentlichen Diskurs über Afrika abheben. Vorurteile über Afrika und AfrikanerInnen sind in den untersuchten Geographieschulbüchern kaum anzutreffen. Im Gegenteil: Vorurteile werden in vielen Schulbüchern aktiv aufgegriffen und kritisch diskutiert. Eurozentrische Sichtweisen treten weitestgehend nicht mehr unverhohlen hervor, sondern prägen manche Darstellung in Geographieschulbüchern auf einer subtileren Ebene. Einige Schulbücher machen die SchülerInnen auf eurozentrische Sichtweisen aufmerksam, etwa indem sie den SchülerInnen mittels „mental maps“ andere Sichtweisen der Welt zeigen. Rassistische Sichtweisen sind in den Schulbüchern so gut wie nicht anzutreffen und das Wort „Rasse“ wird im Allgemeinen gemieden. Allerdings nutzen die meisten Geographieschulbücher auch nicht die Möglichkeit, die Einteilung der Menschheit in „Rassen“ grundsätzlich zu hinterfragen und die verheerenden Folgen rassistischer Zuschreibungen für die Betroffenen aufzuzeigen. Auch exotisierende Darstellungsweisen sind in den untersuchten Geographieschulbüchern kaum anzutreffen. Im Kontext des Exotismus kann am ehesten kritisiert werden, dass die Schulbücher öfters besonders „exotisch“ wirkende „Ethnien“ behandeln, wodurch bei den SchülerInnen der Eindruck geweckt werden könnte, dass die Lebensweisen dieser Gruppen für Afrika typisch seien.

Auf der sprachlichen Ebene lassen sich in den untersuchten Geographieschulbüchern jedoch einige problematische Begriffe finden. Auch wenn die Schulbücher erfreulicherweise von der Verwendung klar abwertender Begriffe wie „Neger“ oder „Primitive“ Abstand nehmen, so finden sich doch problematische Begriffe wie „Stamm“, „Naturreligion“ oder „Pygmäen“ wieder. Auch homogenisierende Begriffe wie „Schwarzafrika“, „Orient“ oder „Dritte Welt“ werden in den untersuchten Geographieschulbüchern oftmals verwendet. Allerdings üben einige Schulbücher deutliche Kritik an Sammelbegriffen wie „Dritte Welt“. Ein weiteres Problem ist die Verwendung des Konzepts der „Kulturerdteile“, welches die Welt in zehn oder elf „Kulturerdteile“ einteilt und diesen Teilen scheinbar typische Charakteristika zuordnet. Über die Einteilung der Welt in „Kulturerdteile“ werden unzulässige Homogenisierungen getätigt, die den Blick auf die kulturelle und soziale Vielfalt innerhalb der so zusammengefassten Lebensräume verstellen.

Neben unzulässigen Homogenisierungen besteht ein weiteres Hauptproblem bei der Darstellung von Afrika in den untersuchten Geographieschulbüchern in der Fokussierung auf die Probleme des afrikanischen Kontinents. Dadurch dass Probleme im Fokus der Betrachtung stehen und positive Entwicklungen und Erfolge in Afrika kaum erwähnt werden, wird das gängige Klischee des „Elends- und Katastrophenkontinents“ von den Schulbüchern fortgeschrieben. Erfreulich ist dagegen, dass viele konkrete afrikanische Personen in den Schulbüchern vorgestellt werden und oftmals auch zu Wort kommen. So kann den SchülerInnen eine andere Perspektive auf bestimmte Sachverhalte angeboten werden. Zudem besteht die Chance, dass durch den Einbezug afrikanischer Sichtweisen ein „afrorealistischeres“ Bild vermittelt wird. Bei der Auswahl von konkreten afrikanischen Personen, die in den Schulbüchern zu Wort kommen, sollten die untersuchten Geographieschulbücher noch mehr Augenmerk darauf legen, dass auch Menschen vorkommen, die in ähnlichen Umständen leben, wie sie den SchülerInnen vertraut sind. So würde das von den Schulbüchern vermittelte Afrikabild ausgewogener werden, wenn auch Menschen aus der Mittelschicht oder Menschen in sozial angesehen Berufen in den Schulbüchern vorkommen würden.

Auch wenn die untersuchten Schulbücher Geographieschulbücher und keine Geschichtsschulbücher sind, so ist es doch erfreulich, dass die Mehrzahl der Schulbücher auch Aspekte der Geschichte Afrikas ansprechen. So werden Sklaverei und Kolonialismus in vielen Schulbüchern zur Sprache gebracht und deren Auswirkungen auf die Gegenwart aufgezeigt. Gerade in Hinblick auf das vom Lehrplan vorgegebene Ziel, dass die SchülerInnen Entwicklungsunterschiede zwischen Regionen wahrnehmen und Erklärungsansätze für deren Ursachen untersuchen sollen, ist die Thematisierung des Kolonialismus und auch der Sklaverei von zentraler Bedeutung. Was jedoch in kaum einem Geographieschulbuch Eingang gefunden hat, sind Hinweise auf die präkoloniale Geschichte Afrikas. Dabei könnte gerade durch die Erwähnung, dass es schon vor der europäischen „Entdeckung“ Afrikas hoch differenzierte Staaten und mächtige Königreiche gab, dem weitverbreiteten Klischee entgegengewirkt werden, dass Afrika ein primitiver und geschichtsloser Kontinent wäre.

Auf der Bildebene konnte gezeigt werden, dass das rurale Afrika im Gegensatz zum städtischen Afrika deutlich überrepräsentiert wird. Bei der fotografischen Darstellung von Menschen aus Afrika und ihren Lebensweisen ist ebenfalls eine gewisse Unausgewogenheit zu bemerken. AfrikanerInnen werden meist als Bauern und bei der Verrichtung „einfacher“ Tätigkeiten dargestellt. Zudem sind auch auf der Bildebene oftmals scheinbar „afrikanische“

Probleme wie Hunger und Armut dargestellt. Auch hier könnte die Aufnahme von Fotos, welche ein „modernes“ Afrika und Menschen in sozial angesehenen Berufen, in Schulbücher einer undifferenzierten Darstellung entgegenwirken. Speziell bei der Darstellung von AfrikanerInnen, die auf anderen Kontinenten leben, sollte darauf geachtet werden, dass hier nicht nur „Obdachlose“, Sportler oder „Kriminelle“ abgebildet werden, da diese Darstellung die Einstellungen zu afrikanischen MigrantInnen in Österreich in negativer Weise mitprägen könnte.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Schulbuchdarstellungen von Afrika und AfrikanerInnen durchaus als ein Korrektiv zu den sonst häufig anzutreffenden Afrikadarstellungen (etwa in der Boulevardpresse) angesehen werden können. Vorurteile sowie eurozentrische, rassistische und exotisierende Anschauungen sind in den Schulbüchern kaum anzutreffen. Auch auf problematische und klar abwertende Begriffe wird weitestgehend verzichtet. Die zwei Hauptprobleme bei den Afrikadarstellungen in den untersuchten Schulbüchern liegen vor allem im Zeichnen eines „afropessimistischen“ Gesamtbildes und in undifferenzierten Darstellungen, über welche afrikanische Menschen und ihre Lebensweisen homogenisiert werden. Diese beiden Hauptprobleme sollen nun nochmals kritisch diskutiert werden.

Im Großen und Ganzen zeichnen die untersuchten Geographieschulbücher ein „afropessimistisches“ Gesamtbild, das darin besteht, dass viele Probleme und zugleich wenige positive Entwicklungen und Erfolge auf dem afrikanischen Kontinent behandelt oder erwähnt werden (vgl. Kapitel 6.3.). Auf der einen Seite haben die Schulbücher damit Recht, dass es viele Probleme auf dem afrikanischen Kontinent gibt. Auf keinem anderen Kontinent gibt es so viel Armut, Hunger und bewaffnete Konflikte wie in Afrika. Und dies zu thematisieren ist das gute Recht der Schulbücher. Auf der anderen Seite geht es um ein Gesamtbild, das von Afrika vermittelt wird. Und dieses Gesamtbild hat deutlich mehr Facetten als nur Probleme und Katastrophen. So zeigen beispielsweise Reimer Gronemeyer und Matthias Rompel (2008) in ihrem Buch „Verborgenes Afrika. Alltag jenseits von Klischees“ viele positive Seiten des Alltags in Afrika auf. Sie zeigen, wie Menschen aktiv ihr Schicksal in die Hand nehmen und sozialen Problemen mit viel Engagement und kreativen Problemlösungsstrategien begegnen. Vielerorts ist immer nur die Rede davon, wie rückständig Afrika in Bezug auf Wirtschaft, Technik, Wissenschaft etc. im Vergleich zu Europa ist. Was dabei oft aus der Sicht gerät, ist wie gut organisiert das soziale Leben vielerorts in Afrika ist. Familie und Freundschaften

bilden große Netzwerke, die Menschen in Notsituationen wie Krankheit oder wirtschaftliche Schwierigkeiten auffangen. Dass notleidende Menschen in Europa von staatlichen Sicherungssystemen aufgefangen werden, gilt bei vielen Menschen hierzulande als selbstverständlich. Aber materielle Absicherung ist nur ein Aspekt, den Menschen in Notsituationen brauchen. Soziale Absicherung in dem Sinne, dass Menschen jemanden zum Reden und zum gedanklichen Austausch brauchen, geht dabei oft unter. Hierzulande werden alte Menschen sehr oft in Seniorenheime „abgeschoben“, um ihren Angehörigen – soweit vorhanden – nicht „zur Last zu fallen“. In unserer Gesellschaft gilt die „Jugend“ als Ideal, und alte Menschen werden häufig als belastend wenn nicht gar als nutzlos angesehen. In Afrika dagegen wird alten Menschen oftmals ein großer Respekt entgegengebracht. Mit ihrem Wissen und ihren Erfahrungen sind sie zentrale Bestandteile des sozialen Lebens und eine Inspiration für junge Menschen. In Punkto Umgang mit alten Menschen könnten wir durchaus einiges von Afrika lernen. Zugespitzt könnte man sogar sagen, dass uns Afrika „EntwicklungshelferInnen“ schicken sollte, um uns den richtigen Umgang mit Alter beizubringen. Auch in Bezug auf ein ökologisches und weniger konsumorientiertes Leben könnten wir EuropäerInnen uns einiges von Afrika abschauen.

Natürlich muss man Acht geben, dass man nicht in einen naiven „Afrooptimismus“ verfällt, der lediglich die positiven Aspekte des „afrikanischen Lebens“ in den Vordergrund rückt und dabei oftmals exotisierende Phantasmen von einem „Leben im Einklang mit der Natur“ beschwört. In Afrika gibt es sowohl Positives als auch Negatives. Nur wenn beide Facetten afrikanischer Realität in den ihr entsprechenden Proportionen aufgezeigt werden, kann man zu einem „afrorealistischen“ Bild kommen (vgl. Poenicke, 1995, S. 103ff). Dies sollten auch die österreichischen Geographieschulbücher berücksichtigen und generell etwas von dem Problemfokus auf Afrika Abstand nehmen. Dies könnte wahrscheinlich auch der Tendenz entgegenwirken, dass SchülerInnen den AfrikanerInnen pauschal leidvolle Erfahrungen wie Armut, Hunger und Gewalt unterstellen, oder dass jedem afrikanischen Staat dieselben „afrikanischen“ Probleme zugeordnet werden (vgl. Arndt, 2006, S. 32f). Wenn die Probleme des afrikanischen Kontinents allzu sehr im Fokus der Betrachtung stehen, geht die Sicht auf die großen regionalen Unterschiede leicht verloren und Afrika wird als „Kontinent des Elends und der Katastrophen“ homogenisiert.

Das zweite Hauptproblem der Afrikadarstellung in gegenwärtigen Geographieschulbüchern stellen Homogenisierung dar. Wenn Afrika beispielsweise unter der allgemeinen Überschrift „Schwarzafrika – eine Region der Peripherie“ (Buch Nr. 39, S. 50) behandelt wird, suggeriert

das betreffende Schulbuch eine Homogenität dieses gewaltigen geographischen Großraums. Der Blick auf regionale Unterschiede und die Pluralität der Lebensweisen wird dadurch verstellt. Ähnlich verhält es sich, wenn „Kulturerdteile“ konstruiert werden (vgl. Kapitel 6.2.1.) oder wenn Sammelbezeichnungen wie „Dritte Welt“ oder „Entwicklungsländer“ Verwendung finden.

Beim Thema „Homogenisierungen“ in den untersuchten Geographieschulbüchern ergibt sich ein gewisses Dilemma. Dieses Dilemma besteht darin, dass auf der einen Seite den SchülerInnen der Lernstoff altersgerecht und so einfach wie möglich vermittelt werden soll, dass dies aber auf der anderen Seite mit der Forderung nach einer differenzierten Darstellung von Afrika und seinen BewohnerInnen schwer vereinbar ist. Wie in Kapitel 3.1.2. herausgearbeitet wurde, ist jedes Schulbuch das Ergebnis eines Elementarisierungsprozesses, der in erster Linie darin besteht, dass der Inhalt durch die Methode der Vereinfachung reduziert wird, und dass eine zielorientierte Eingrenzung des Unterrichtsgegenstandes erfolgen muss (vgl. Böhn, 2007, S. 2008). Wenn Afrika im Geographieschulbuch behandelt wird, bedeutet dies, dass komplexe Themen vereinfacht werden müssen, und dass nur bestimmte ausgewählte Aspekte afrikanischer Realität behandelt werden können. Zu diesem Zweck greifen Geographieschulbücher auf verschiedene Formen der Elementarisierung zurück. Eine Möglichkeit der Elementarisierung besteht darin, dass man geographische Großräume zusammenfasst und über einige scheinbar charakteristische Merkmale definiert. Ein Beispiel dafür ist die Betrachtung der kulturellen Vielfalt der Erde auf Basis von zehn oder elf „Kulturerdteilen“. Eine andere Methode der Elementarisierung von regionalgeographischen Inhalten besteht darin, dass man bei der Behandlung bestimmter Länder auf scheinbar spezifische Kennzeichen dieser Länder zurückgreift. Eine weitere Methode der Elementarisierung ist die Verwendung von einzelnen Fallbeispielen, auf Basis derer dann allgemeine Schlussfolgerungen angestrebt werden. All diese Vereinfachung führen zwangsläufig zu einer Komplexitätsreduktion und damit auch zu einer Homogenisierung. Bei der Verwendung von scheinbar spezifischen Merkmalen eines geographischen Großraums oder eines Landes kommt die Homogenisierung selbiger dadurch zustande, dass in einem offensichtlich verallgemeinernden Verfahren der Blick auf „kulturelle“ und gesellschaftliche Unterschiede innerhalb des beschriebenen Raums verstellt wird. Bei der Verwendung von speziellen Fallbeispielen ist die Homogenisierung eine Folge dessen, dass diese Fallbeispiele als für eine Region typisch betrachtet werden und so zum allgemeinen Kennzeichen einer Region werden können.

Eine notwendige Vereinfachung der geographischen Unterrichtsinhalte steht also einer wünschenswerten differenzierten Darstellung fremder Gesellschaften und Menschen in gewisser Weise im Wege. Dieses Dilemma ist sicherlich nicht einfach zu lösen. Die vorliegende Arbeit kann für dieses Dilemma auch keine Paratlösung anbieten. Grundsätzlich sollten die Geographieschulbücher von homogenisierenden Konstrukten wie „Kulturerdteilen“ Abstand nehmen, was erfreulicherweise auch in den meisten Fällen geschieht. Bei der Beschreibung einzelner Staaten oder Regionen sollte stets darauf geachtet werden, dass bei der notwendigen Vereinfachung auch immer auf Unterschiede innerhalb eines Landes oder einer Region hingewiesen wird. Wenn Fallbeispiele verwendet werden, sollten diese mit Bedacht ausgewählt werden und möglichst viele Facetten eines geographischen Gebietes abdecken. Dies wäre auch bei der Auswahl von Fotografien und von konkreten afrikanischen Personen in den Geographieschulbüchern wichtig. Wenn bei der Afrikadarstellung in den Schulbüchern hauptsächlich nur Fotos von Natur und Menschen, die in der Landwirtschaft tätig sind, gezeigt werden, dann wird dadurch ein einseitiges Bild vermittelt. Das städtische Afrika, das mittlerweile die Heimat von über 40 Prozent der AfrikanerInnen ist, und jene Menschen, die in Gewerbe und Industrie arbeiten, gehen dabei unter. Dasselbe einseitige Bild wird vermittelt, wenn die konkreten afrikanischen Personen, die in den Geographieschulbüchern vorkommen, zum Großteil Bauern mit fünf bis zehn Kindern sind, und wenn Personen, die in Berufen mit hohem sozialem Ansehen arbeiten, nicht vertreten sind. Bei der Auswahl von Inhalten, Fotografien und konkreten Personen sollte daher stets auf eine gewisse Ausgewogenheit geachtet werden.

Alles in allem – das sei nochmals betont – machen die aktuellen gegenwärtigen österreichischen Geographieschulbücher der HS und AHS-Unterstufe einen guten Eindruck bei der Darstellung Afrikas. Im Gegensatz zu älteren Schulbüchern und zu den in der Öffentlichkeit anzutreffenden Ansichten und Meinungen über Afrika und AfrikanerInnen ist die Afrikadarstellung in gegenwärtigen Geographieschulbüchern höchst erfreulich. Deutlich abwertende und diskriminierende Darstellungsweisen sind so gut wie nicht anzutreffen und in vielen der untersuchten Schulbücher ist ein deutliches Bemühen um eine möglichst differenzierte Darstellung ersichtlich. Wenn die Schulbuchverlage und die SchulbuchautorInnen die in dieser Arbeit aufgeworfenen Probleme bei der Darstellung von Afrika und seinen BewohnerInnen berücksichtigen und so gut wie möglich beseitigen, dann besteht die nicht unberechtigte Hoffnung, dass Schulbücher künftigen Generationen ein wichtiges Korrektiv zu den sonst anzutreffenden Afrikadarstellungen bieten.

Schließlich soll auch noch die Rolle der „Ethnologie“ (Kultur- und Sozialanthropologie) bei der möglichen Verbesserung von Schulbuchinhalten hervorgehoben werden. EthnologInnen werden leider kaum bei der Erstellung von Schulbüchern konsultiert oder sind nicht am Entstehungsprozess der Schulbücher aktiv als AutorInnen beteiligt. Dabei könnte gerade die Ethnologie, die als „Wissenschaft vom kulturell Fremden“ auf eine mehr als 100 Jahre lange Geschichte als wissenschaftliche Disziplin zurückblickt, zu einer differenzierteren und auch interessanteren Darstellung außereuropäischer Gesellschaften und Menschen beitragen. So könnte die Ethnologie als ihre große Stärke Wissen über verschiedenste Gesellschaften und Erfahrung zur Überbrückung kultureller Distanz zwischen den Gesellschaften einbringen. Ethnologen begeben sich in andere Gesellschaften, mit dem Ziel, fremde Vorstellungen und Verhaltensweisen zu verstehen. In der Feldforschungssituation ist der Ethnologe der kulturell Fremde. Gerade diese Fremdheit ermöglicht es ihm, die Dinge von außen zu bringen und auch Distanz zur eigenen Kultur zu bekommen (vgl. (Klocke-Daffa, 2007, S. 20f).

Laut Sabine Klocke-Daffa liege die größte Schwäche der Ethnologie als Wissenschaft in ihrer Distanz zur Praxis. Um die gewonnenen Erkenntnissen in der Praxis anwendbar zu machen, müsse man sie verstehbar machen. Das setze eine Vereinfachung komplexer Sachverhalte und ein Sich-Kurz-Fassen voraus. Die Autorin plädiert für einen stärkeren Austausch zwischen Theorie und Praxis, um ein weiteres Auseinanderdriften zu vermeiden. Die Ethnologie müsse ihre wertvollen Ressourcen einer breiten Öffentlichkeit zugänglich machen. Das würde ihrer gesellschaftliche Relevanz unterstreichen und „Protagonisten des Halbwissens“ in ihre Schranken verweisen (vgl. ebd., S. 21).

Mit der vorliegenden Arbeit ist es hoffentlich auch gelungen, den Nutzen eines „ethnologischen“ Blicks auf die Darstellung von fremden Gesellschaften und Menschen in gegenwärtigen österreichischen Geographieschulbüchern zu verdeutlichen. Und hoffentlich bewirkt diese Arbeit vor allem eine weitere Verbesserung der Darstellung fremder Gesellschaften und Menschen in den österreichischen Schulbüchern.

III. Anhang

Literaturverzeichnis

Achebe, C. (2002). Ein Bild von Afrika. Essays. 2., erweiterte Auflage. Berlin: Alexander Verlag.

Adas, M. (1989). Machines as the Measure of Men. Science, Technology, and Ideologies of Western Dominance. Ithaca, New York: University Press of Kentucky.

Allport, G. W. (1954/1971). Die Natur des Vorurteils. Köln.

Anderson, B. (1983). Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London.

Arndt, S. und Hornscheidt, A. (Hrsg.) (2004). Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast-Verlag.

Arndt, S. (2004). „Stamm“. In: S. Arndt und A. Hornscheidt (Hrsg.). Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk (S. 213 – 218). Münster: Unrast-Verlag.

Arndt, S. (2006). Impressionen. Rassismus und der deutsche Afrikadiskurs. In: S. Arndt (Hrsg.). AfrikaBilder. Studien zu Rassismus in Deutschland. Studienausgabe (S. 9 – 45). Münster: Unrast-Verlag.

Attikpoe, K. (2003). Von der Stereotypisierung zur Wahrnehmung des „Anderen“. Zum Bild der Schwarzafrikaner in neueren deutschsprachigen Kinder- und Jugendbüchern (1980 – 1999). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Auernheimer, G. (1995). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Balibar, E. und Wallerstein, I. (1992). Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Berlin, Hamburg: Argument-Verlag.

Barthes, R. (1984). Mythen des Alltags. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Benzing, B. (1978). Das Land war immer besser als die Leute. Afrika und Afrikaner im Kinder- und Jugendbuch. In : J. Becker und R. Rauter (Hrsg.). Die Dritte Welt im deutschen Kinderbuch 1967-1977, Analysen und Katalog zu der Ausstellung während der 30. Frankfurter Buchmesse 1978 (S. 58 – 89). Wiesbaden.

Binder, S. und Daryabegi, A. (2003). Interkulturelles Lernen – Beispiel aus der schulischen Praxis. In: T. Fillitz (Hrsg.). Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck: Studienverlag.

Bitterli, U. (1991). Die „Wilden“ und die „Zivilisierten“. Grundzüge einer Geistes- und Kulturgeschichte der europäisch-überseeischen Begegnungen. München: Beck

Böhn, D. (2007). Die Elementarisierung fachlicher Inhalte in deutschen Lehrwerken für den Geographieunterricht. In: E. Matthes und C. Heinze (Hrsg.). Elementarisierung im Schulbuch. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung (S. 227 – 238). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Boussoulas, A. (2004). „Pygmäe“. In: S. Arndt und A. Hornscheidt (Hrsg.). Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk (S. 194 – 196). Münster: Unrast-Verlag.

Bourgeois, A. (1971). La Grèce antique devant la négritude. Paris : Présence Africaine.

Bürki, J.-F. (1977). Der Ethnozentrismus und das Schwarzafrikabild. Eine Begriffsbestimmung, gefolgt von einer Analyse des Schwarzafrikabildes in drei grossen europäischen Tageszeitungen: Neue Züricher Zeitung, Die Welt, Le Monde. Bern, Frankfurt a.M., Las Vegas: Peter Lang.

Cavalli-Sforza, L. Und F. (1994). Verschieden und doch gleich. Ein Genetiker entzieht dem Rassismus die Grundlage. München.

Curtin, P. D. (1964). The Image of Africa: British Ideas and Action, 1780 – 1850. Madison: University of Wisconsin Press.

Czech, H. (2007). „Vorwiegend negerische Rassenmerkmale“. AfrikanerInnen und farbige „Mischlinge“ im Nationalsozialismus. In: Walter Sauer (Hrsg.). Von Soliman zu Omofuma. Afrikanische Diaspora in Österreich. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 155 – 174.

Davis, E. E. (1964). Zum gegenwärtigen Stand der Vorurteilsforschung. In: W. v. Bayer-Katte, u.a. (Hrsg.). Politische Psychologie. Bd. 3. Vorurteile. Ihre Erforschung und ihre Bekämpfung (S. 51 – 71). Frankfurt a.M.

Diestel, S. (1978). Das Afrikabild in europäischen Schulbüchern. Frankfurt a. M.: Beltz.

Ebermann, E. (2002). Afrikaner in Wien. Zwischen Mystifizierung und Verteufelung. Erfahrungen und Analysen. Münster, Hamburg, London: LIT Verlag.

Ehmeier, W. (1990). Das Südliche Afrika in Österreichischen Unterrichtsmaterialien. Eine Dokumentation der Anti-Apartheid-Bewegung. Eine Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport (abgeschlossen im November 1989). Wien: Dokumentationen der Anti-Apartheid-Bewegung Nr. 8.

Elias, N. (1997). Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. 2 Bde. Frankfurt a. M.

Engel, J. (1972). Afrika im Schulbuch unserer Zeit – eine vergleichende Untersuchung deutscher und ausländischer Erdkundebücher unter erziehungswissenschaftlichen und fachlichen, vorwiegend wirtschaftlich-sozialgeographischen Aspekten. Schriften der Stiftung Europa-Kolleg Hamburg, 16. Diss. Bremen, 1971. Hamburg: Fundament-Verlag.

Esterlus, A. (2002). Stereotypen über Afrikaner. Darstellungen von Stereotypen in österreichischen Karikaturen und Alltagskultur, sowie in populären Malereien aus dem Kongo. Wien: Dissertation.

Fanon, F. (1981). Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Fillitz, T. (Hrsg.) (2003). Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck: Studienverlag.

Fillitz, T. (2003). Zu ethnischer und kultureller Identität – Eine sozialanthropologische Begriffklärung. In: T. Fillitz (Hrsg.). Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip (S. 23 – 31). Innsbruck: Studien Verlag.

Fillitz, T. (2007). Vertrauen, kritisches Bewusstsein und Festigung der Identität – Interkulturelles Lernen in Österreich. In: U. Bertels, S. de Vries und N. Nolte (Hrsg.). Fremdes Lernen. Aspekte interkulturellen Lernens im internationalen Diskurs (S. 63 – 86). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Fohrbeck, K., Wiesand, A. et al. (1971). Heile Welt und Dritte Welt. Medien und politischer Unterricht I. Opladen: Leske + Budrich.

Fohrbeck, K. und Wiesand, A. (1981). Wir Eingeborenen. Magie und Aufklärung im Kulturvergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Gellner, E. (1993). Nations and Nationalism. Oxford.

- Gemoll, W. (1959). Griechisch-Deutsches Schul- und Handwörterbuch. Wien, München: C. Freytag Verlag/Hölder-Pichler-Tempsky.
- Gogolin, I. (1994). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Gordon, R. J. (1997). Picturing Bushmen. The Denver African Expedition of 1925. Athens, Ohio: Ohio University Press.
- Gronemeyer, R. Und Rompel, M. (2008). Verborgenes Afrika. Alltag jenseits von Klischees. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Goetz, K. (1996): Wirtschaftskunde und Schulgeographie. In: GW-Unterricht 62, S. 23–32.
- Guggeis, K. (2004). Der Mohr hat seine Schuldigkeit noch nicht getan. Afrika und seine Bewohner in zeitgenössischen Schulbüchern aus ethnologischer Sicht. In: E. Matthes und C. Heinze (Hrsg.). Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden (S. 251 – 269). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hamann, B.(2007). Zur Frage der Elementarisierung in US-amerikanischen High School „World Geography“-Schulbüchern. In: E. Matthes und C. Heinze (Hrsg.). Elementarisierung im Schulbuch. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung (S. 239 – 253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hannerz, U. (1996). Transnational Connections. Culture, people, places. London, New York: Routledge.
- Hillers, E. (1984). Afrika in europäischer Sicht. Die Behandlung außereuropäischer Völker und Kulturen am Beispiel Afrikas in ausgewählten europäischen Erdkundelehrbüchern – Belgien, Bundesrepublik Deutschland, England/Wales, Frankreich, Niederlande. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, 38. Diss. Trier, 1983. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut.
- Höhne, T. (2003). Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Methodentheorie des Schulbuches. Frankfurt a. M.
- Hornscheidt, A. (2004). „Zivilisation“. In: S. Arndt und A. Hornscheidt (Hrsg.). Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk (S. 219 – 223). Münster: Unrast-Verlag.
- Huntington, S. P. (1996). Der Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München, Wien: Europaverlag.

Kaiser, U. (2004). „Naturreligion“. In: S. Arndt und A. Hornscheidt (Hrsg.). Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk (S. 176 – 179). Münster: Unrast-Verlag.

Klocke-Daffa, S. (2007). Interkulturelles Lernen in Deutschland aus Sicht der Ethnologie. In: U. Bertels, S. de Vries und N. Nolte (Hrsg.). Fremdes Lernen. Aspekte interkulturellen Lernens im internationalen Diskurs (S. 13 – 30). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Kohl, K.-H. (1987). Abwehr und Verlangen. Das Problem des Eurozentrismus in der Geschichte der Ethnologie. In: K.-H. Kohl (Hrsg.). Abwehr und Verlangen. Zur Geschichte der Ethnologie (S. 123 – 159). Frankfurt a.M.: Edition Qumran/Campus.

Kolb, A. (1963). Ostasien. Heidelberg.

Konrath, Michaela (2009). Die diskursive Konstruktion von Afrika und AfrikanerInnen in der „Kronen-Zeitung“ – Eine soziologische Analyse der Nachrichtenberichterstattung im zweiten Halbjahr 2007. Wien: Diplomarbeit.

Krickau, Ortrud (2007). Die Welt bei uns zuhause – Fremdbilder im Alltag. Ein Beitrag zur interkulturellen Bildung. Frankfurt a.M., London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Kroß, E. (2000). Geographie. In: H. H. Reich, A. Holzbrecher, H. J. Roth (Hrsg.). Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch (S. 409 – 428). Opladen: Leske + Budrich.

Krüger-Potratz, Marianne (2005). Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Krüger-Potratz, M. (2007). Interkulturelles Lernen aus Sicht der Erziehungswissenschaft. In: U. Bertels, S. de Vries und N. Nolte (Hrsg.). Fremdes Lernen. Aspekte interkulturellen Lernens im internationalen Diskurs (S. 31 – 44). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Latour, B. (1998). Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Lévi-Strauss, C. (1994). Anthropology, Race and Politics: A Conversation with Didier Eribon. In: R. Borofsky (Hrsg.). Assessing Cultural Anthropology (S. 420 – 429). New York et al.

Lippmann, W. (1964). Die öffentliche Meinung. Aus dem Amerikanischen. München: Rütten und Loening.

- Lux, A. (2000). Photographie und Schulbuch. Zur Konstruktion von Geschichte durch Photographien. Eine quantitative und qualitative Untersuchung der Photographien in Geschichtsschulbüchern für die 4. Klasse AHS/HS. Wien: Diplomarbeit.
- Maddy, Y. A. and MacCann, D. (2009). Neo-Imperialism in Children's Literature about Africa. A Study of Contemporary Fiction. New York, London: Routledge.
- Markom, C. und Weinhäupl, H. (2007). Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Braumüller.
- Martin, P. (1993). Schwarze Teufel, edle Mohren. Hamburg: Junius.
- Matthes, E. (2004). Die Vermittlung von Stereotypen und Feindbildern in Schulbüchern – allgemeine Überlegungen und ausgewählte Beispiele anhand der Darstellung der Schwarzafrikaner in deutschen Geographieschulbüchern vom Wilhelminischen Kaiserreich bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts. In: E. Matthes und C. Heinze (Hrsg.). Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden (S. 231 – 249). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Machnik, K. (2004a). „Dritte Welt“. In: S. Arndt und A. Hornscheidt (Hrsg.). Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk (S. 107 – 111). Münster: Unrast-Verlag.
- Machnik, K. (2004b). „Schwarzafrika“. In: S. Arndt und A. Hornscheidt (Hrsg.). Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk (S. 204 – 206). Münster: Unrast-Verlag.
- Melber, H. (1992). Der Weißheit letzter Schluß. Rassismus und kolonialer Blick. Frankfurt a.M.: Brandes und Apsel.
- Memmi, A. (1992). Rassismus. Frankfurt a.M.: Hain.
- Metin, M. (1990). Rassismus in der Sprache. Frankfurt a. M.: R. G. Fischer Verlag.
- Miles, R. (1989). Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In: Das Argument 175 (S. 353 – 367).
- Mudimbe, V. Y. (1994). The Idea of Africa. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press/London: James Curry.

Nestvogel, R. (1994). Fremde zwischen Auf- und Abwertung: Die Folgen von 500 Jahren Kolonialismus auf unser Denken. In: S. Luchtenberg und W. Nieke (Hrsg.). Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Festschrift für Manfred Hohmann (S.143 – 162). Münster, New York: Waxmann.

Newig, J. (1997). Kulturerdteile: Folien (Karten, Grafiken, Bilder) für die Tageslichtprojektion, Erläuterungen zu den Folien, Kopiervorlagen, 10 Folienbücher. Kulturerdteil Schwarzafrika. Gotha et al.: Klett-Perthes.

Nicklas, H., Becker, J. et al. (1975). Vorurteile und stereotype Muster in Schulbüchern (Originalbeitrag 1975). In: A. Karsten (Hrsg.) (1978), S. 351 – 374.

Niemz, G. (1988): Ergebnisse einer bundesweiten Umfrage zur Praxis des Geographieunterrichts. In: Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen des 46. Deutschen Geographentages in München 1987 (S. 488 – 496). Stuttgart.

Onyeji, C. (2003). An Image of Africans. In: W. Zips (Hrsg.). Afrikanische Diaspora. Out of Africa – Into New Worlds (S. 113 – 127). Münster, Hamburg, London : Lit Verlag.

Perrot, D. und Preiswerk, R. (1975). Ethnocentrisme et histoire. L’Afrique, l’Amérique indienne et l’Asie dans les manuels occidentaux. Paris : Editions Anthropos.

Pichlhöfer, H. (1999). Typisch Afrika. Über die Interpretation von Afrikabildern. Eine semiotische Studie. Wien: Sonderzahl Verlagsgesellschaft.

Poenicke, A. (1995). Die Darstellung Afrikas in europäischen Schulbüchern für Französisch am Beispiel Englands, Frankreichs und Deutschland. Frankfurt a. M., Berlin et al.: Peter Lang.

Prinz, G. (1970). Heterostereotype durch Massenkommunikation. In: Publizistik 15 (S. 195 – 210).

Quasthoff, U. (1973). Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. Frankfurt a. M.: Athenäum-Fischer-Taschenbuchverlag.

Reich, H. H., Holzbrecher, A., Roth, H. J. (Hrsg.) (2000). Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich.

Rhode-Jüchtern, T. (1996). Den Raum lesen lernen. Perspektivenwechsel als geographisches Konzept. München: Oldenbourg.

Rommelspacher, B. (2002). Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt, New York: Campus Verlag.

Said, E. W. (1978). Orientalism. London, New York et al.: Penguin Books.

Schaff, A. (1980). Stereotypen und das menschliche Handeln. Wien et al.: Europaverlag.

Schmidt-Wulffen, W.-D. (1998). Leben in Afrika – (k)ein Kinderspiel? Lebensverhältnisse und Visionen afrikanischer Jugendlicher. Ein Arrangement für einen interkulturellen Projektunterricht in der 5. bis 8. Schulstufe. Wien: Institut für Geographie der Universität Wien.

Schürfer, G. (2004). Verständnis für fremde Völker. In: E. Kroß (Hrsg.). Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung. 15. Symposium des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik (HGD) vom 10.-12. Juni 2003 an der Ruhr-Universität Bochum (S. 199 – 213). Nürnberg: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e.V. (HGD).

Sitte, C. (2001). Das GW-Schulbuch. In: W. Sitte (Hrsg.). Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts (S. 447 – 472). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung.

Stein, G. (2001). Schulbücher in Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In: L. Roth (Hrsg.). Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. 2. Auflage (S. 839 – 847). München.

Stockhammer, H. (1982). Schnappschüsse in Schwarzweiß, oder: Wo liegt Afrika? Kolonialistische Denkformen in Hegels Geschichtsphilosophie und Freuds Metapsychologie. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 10 (1982), S. 6- 16.

Taguieff, P.-A. (1991). Die ideologischen Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus. In: Bielfeld (Hrsg.), S. 221 – 268.

Traber, M. (1971). Rassismus und weisse Vorherrschaft. Freiburg i. Ue.: Imba Verlag.

Vincke, E. (1985). Géographes et hommes d'ailleurs. Analyse critique de manuels scolaires. Brüssel : André Tricot.

Vincke, E. (1991). Les Autres vus par des Belges. Stéréotypes dans les manuels de géographie édités en français à l'usage dans le enseignement secondaire. In : CEC, Le Noir du Blanc (Hrsg.). S. 59 – 72.

Weinbrenner, P. (1995). Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: R. Olechowski (Hrsg.). Schulbuchforschung (S. 21 – 45). Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang.

Werlen, B. (2000). Sozialgeographie. Bern.

Wiater, W. (2004). Kulturelle Integration durch das Schulbuch. In: E. Matthes und C. Heinze (Hrsg.). Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden (S. 35 – 48). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Wiater, W. (2007). Elementarisierung als Problem der Didaktik. In: E. Matthes und C. Heinze (Hrsg.). Elementarisierung im Schulbuch. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung (S. 25 – 33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wolf, E. R. (1997). Europe and the people without history. Berkeley, Los Angeles, London: University of London Press.

Zick, A. (1997). Vorurteile und Rassismus. Eine sozialpsychologische Analyse. München, Berlin.

Zips, W. und Kämpfer, H. (2001). Nation X. Schwarzer Nationalismus, Black Exodus und Hip Hop. Wien: Promedia.

Liste der untersuchten Schulbücher

(inklusive Schulbuchserien-Schlüssel)

1. Klasse (5. Schulstufe)

Buch Nr. 1:

Hofmann-Schneller, M., Beran A., et al. (1999). Durchblick 1. Geographie und Wirtschaftskunde für die 5. Schulstufe. Lehrplan 1999. Wien: Georg Westermann Verlag. Schulbuchnummer: 3390

Buch Nr. 2:

Müller, A. (2006). Ganz klar: Geographie 1. Wien: Verlag Jugend und Volk. Schulbuchnummer: 125347

Buch Nr. 3:

Brückl, J., Schürz, P. et al. (2001). Geo Fenster 1. Verlagsgemeinschaft Neues Schulbuch. Schulbuchnummer: 100149

Buch Nr. 4:

Klappacher, O., Eder, R. et al. (2006). Geo-link 1. Lehr- und Arbeitsbuch. Geographie und Wirtschaftskunde für die 5. Schulstufe. Linz: Veritas Verlag. Schulbuchnummer: 105743

Buch Nr. 5:

Atschko, G. und Schinko, A. (1999). GW-Module 1. Geographie und Wirtschaftskunde für HS und AHS-Unterstufe. Wien: Ed. Hölzel, öbv & hpt, Verlag Jugend & Volk AG und Leykam. Schulbuchnummer: 00657

Buch Nr. 6:

Böckle, R., Hitz, H., et al. (2001). Horizonte 1 plus. Ein Unterrichtswerk für Geographie und Wirtschaftskunde im Medienverbund für die Welt von heute und morgen. 1. Klasse Hauptschule und allgemein bildende höhere Schule. Wien: Ed. Hölzel, öbv & hpt, Verlag Jugend & Volk AG und Leykam. Schulbuchnummer: 105119

Buch Nr. 7:

Zeugner, K. (1999). Hölzel-GW 1. Faszination Erde. Das Unterrichtswerk für ganzheitliches Lernen im GW-Unterricht. Wien: Ed. Hölzel, öbv & hpt, Verlag Jugend & Volk AG und Leykam. Schulbuchnummer: 001009

Buch Nr. 8:

Benvenuti, F., Beran, A., et al. (2001). Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1. Geographie und Wirtschaftskunde für die 5. Schulstufe. Neubearbeitung nach dem Lehrplan 1999. Wien: Georg Westermann Verlag. Schulbuchnummer: 3917

Buch Nr. 9:

Weinhäupl (2002). Neue Geographie und Wirtschaftskunde 1. Arbeitsbuch für Geographie und Wirtschaftskunde. 1. Klasse HS und AHS. Salzburg: Verlag Ivo Haas.
Schulbuchnummer: 105583

Buch Nr. 10:

Bauer, L., Kowarz, A. et al. (2006). Panorama.at 1. Ein Unterrichtswerk für Geographie und Wirtschaftskunde für die 1. Klasse Hauptschule und allgemein bildende höhere Schule. Wien: Ed. Hölzel. Schulbuchnummer: 105120

Buch Nr. 11:

Bittermann, H., Fördermayr, H. et al. (2004). Weltbilder 1. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien: Ed. Hölzel, Leykam, öbv & hpt. Schulbuchnummer: 1055

Buch Nr. 12:

Rabl, M. und Trawöger, L. (2006). Weltreise 1. Geographie und Wirtschaftskunde für die 1. Klasse. Wien: Georg Westermann Verlag. Schulbuchnummer: 130148

2. Klasse (6. Schulstufe)

Buch Nr. 13:

Hofmann-Schneller, M., Beran A. et al. (2000). Durchblick 2. Geographie und Wirtschaftskunde für die 6. Schulstufe. Lehrplan 1999. Wien: Georg Westermann Verlag.
Schulbuchnummer: 3012

Buch Nr. 14:

Müller, A. (2006). Ganz klar: Geographie 2. Wien: Verlag Jugend und Volk.
Schulbuchnummer: 125350

Buch Nr. 15:

Brückl, J., Schürz, P. et al. (2001). Geo Fenster 2. Verlagsgemeinschaft Neues Schulbuch.
Schulbuchnummer: 105843

Buch Nr. 16:

Klappacher, O., Eder, R. et al. (2006). Geo-link 2. Lehr- und Arbeitsbuch. Geographie und Wirtschaftskunde für die 6. Schulstufe. Linz: Veritas Verlag. Schulbuchnummer: 105788

Buch Nr. 17:

Atschko, G. und Schinko, A. (2000). GW-Module 2. Geographie und Wirtschaftskunde für HS und AHS-Unterstufe. Wien: Ed. Hölzel, öbv & hpt, Verlag Jugend & Volk AG und Leykam. Schulbuchnummer: 00946

Buch Nr. 18:

Böckle, R., Hitz, H. et al. (2001). Horizonte 2 plus. Ein Unterrichtswerk für Geographie und Wirtschaftskunde im Medienverbund für die Welt von heute und morgen. 2. Klasse Hauptschule und allgemein bildende höhere Schule. Wien: Ed. Hölzel, öbv & hpt, Verlag Jugend & Volk AG und Leykam. Schulbuchnummer: 110762

Buch Nr.19:

Zeugner, K. (2001). Hölzel-GW 2. Faszination Erde. Das Unterrichtswerk für ganzheitliches Lernen im GW-Unterricht. Wien: Ed. Hölzel, öbv & hpt, Verlag Jugend & Volk AG und Leykam. Schulbuchnummer: 000682

Buch Nr. 20:

Benvenuti, F., Beran, A. et al. (2002). Der Mensch in Raum und Wirtschaft 2. Geographie und Wirtschaftskunde für die 6. Schulstufe. Neubearbeitung nach dem Lehrplan 1999. Wien: Georg Westermann Verlag. Schulbuchnummer: 106297

Buch Nr. 21:

Weinhäupl (2004). Neue Geographie und Wirtschaftskunde 2. Arbeitsbuch für Geographie und Wirtschaftskunde. 2. Klasse HS und AHS. Salzburg: Verlag Ivo Haas. Schulbuchnummer: 105583

Buch Nr. 22:

Bauer, L., Kowarz, A., et al. (2006). Panorama.at 2. Ein Unterrichtswerk für Geographie und Wirtschaftskunde für die 2. Klasse Hauptschule und allgemein bildende höhere Schule. Wien: Ed. Hölzel. Schulbuchnummer: 110763

Buch Nr. 23:

Bittermann, H., Wannerer, J. et al. (2004). Weltbilder 2. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien: Ed. Hölzel, Leykam, öbv & hpt und Verlag Jugend & Volk. Schulbuchnummer: 0797

3. Klasse (7. Schulstufe)

Buch Nr. 24:

Hofmann-Schneller, M., Beran A. et al. (2000). Durchblick 3. Geographie und Wirtschaftskunde für die 7. Schulstufe. Wien: Georg Westermann Verlag. Schulbuchnummer: 100122

Buch Nr. 25:

Müller, A. und Papst, P. (2007). Geographie und Wirtschaftskunde 3. Wien: Verlag Jugend und Volk. Schulbuchnummer: 130336

Buch Nr. 26:

Brückl, J., Schürz, P. et al. (2001). Geo Fenster 3. Verlagsgemeinschaft Neues Schulbuch. Schulbuchnummer: 110323

Buch Nr. 27:

Klappacher, O., Feyrer, W. et al. (2006). Geo-link 3. Lehr- und Arbeitsbuch. Geographie und Wirtschaftskunde für die 7. Schulstufe. Linz: Veritas Verlag. Schulbuchnummer: 110436

Buch Nr. 28:

Atschko, G. und Schinko, A. (2000). GW-Module 3. Geographie und Wirtschaftskunde für HS und AHS-Unterstufe. Wien: Ed. Hölzel, öbv & hpt, Verlag Jugend & Volk AG und Leykam. Schulbuchnummer: 100034

Buch Nr. 29:

Böckle, R., Hitz, H. et al. (2004). Horizonte 3 plus. Ein Unterrichtswerk für Geographie und Wirtschaftskunde im Medienverbund für die Welt von heute und morgen. 3. Klasse Hauptschule und allgemein bildende höhere Schule. Wien: Ed. Hölzel, Leykam und öbv & hpt. Schulbuchnummer: 115254

Buch Nr. 30:

Zeugner, K. (2001). Hölzel-GW 3. Faszination Erde. Das Unterrichtswerk für ganzheitliches Lernen im GW-Unterricht. Wien: Ed. Hölzel, öbv & hpt, Verlag Jugend & Volk AG und Leykam. Schulbuchnummer: 000970

Buch Nr. 31:

Benvenuti, F., Beran, A. et al. (2003). Der Mensch in Raum und Wirtschaft 3. Geographie und Wirtschaftskunde für die 7. Schulstufe. Neubearbeitung nach dem Lehrplan 1999. Wien: Georg Westermann Verlag. Schulbuchnummer: 110760

Buch Nr. 32:

Weinhäupl (2004). Neue Geographie und Wirtschaftskunde 3. Arbeitsbuch für Geographie und Wirtschaftskunde. 3. Klasse HS und AHS. Salzburg: Verlag Ivo Haas. Schulbuchnummer: 115343

Buch Nr. 33

Bauer, L., Kowarz, A., et al. (2004). Panorama.at 3. Ein Unterrichtswerk für Geographie und Wirtschaftskunde für die 3. Klasse Hauptschule und allgemein bildende höhere Schule. Wien: Ed. Hölzel. Schulbuchnummer: 115253

Buch Nr. 34:

Bittermann, H., Fördermayr, H. et al. (2004). Weltbilder 3. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien: Ed. Hölzel, Leykam und öbv & hpt. Schulbuchnummer: 00661

4. Klasse (8. Schulstufe)

Buch Nr. 35:

Hofmann-Schneller, M., Beran A. et al. (2001). Durchblick 4. Geographie und Wirtschaftskunde für die 8. Schulstufe. Wien: Georg Westermann Verlag. Schulbuchnummer: 100122

Buch Nr. 36:

Brückl, J., Schürz, P. et al. (2004). Geo Fenster 4. Verlagsgemeinschaft Neues Schulbuch. Schulbuchnummer: 115156

Buch Nr. 37:

Klappacher, O., Feyrer, W. et al. (2006). Geo-link 4. Lehr- und Arbeitsbuch. Geographie und Wirtschaftskunde für die 8. Schulstufe. Linz: Veritas Verlag. Schulbuchnummer: 110530

Buch Nr. 38:

Atschko, G. und Schinko, A. (2002). GW-Module 4. Geographie und Wirtschaftskunde für HS und AHS-Unterstufe. Wien: Ed. Hölzel, öbv & hpt, Verlag Jugend & Volk AG und Leykam. Schulbuchnummer: 105118

Buch Nr. 39:

Böckle, R., Hitz, H. et al. (2005). Horizonte 4 plus. Ein Unterrichtswerk für Geographie und Wirtschaftskunde im Medienverbund für die Welt von heute und morgen. 4. Klasse Hauptschule und allgemein bildende höhere Schule. Wien: Ed. Hölzel, Leykam und öbv & hpt. Schulbuchnummer: 120469

Buch Nr. 40:

Zeugner, K. (2005). Hölzel-GW 4. Faszination Erde. Das Unterrichtswerk für ganzheitliches Lernen im GW-Unterricht. Wien: Ed. Hölzel, öbv & hpt, Verlag Jugend & Volk AG und Leykam. Schulbuchnummer: 120471

Buch Nr. 41:

Benvenuti, F., Beran, A. et al. (2004). Der Mensch in Raum und Wirtschaft 4. Geographie und Wirtschaftskunde für die 8. Schulstufe. Neubearbeitung nach dem Lehrplan 1999. Wien: Georg Westermann Verlag. Schulbuchnummer: 115305

Buch Nr. 42:

Weinhäupl (2006). Neue Geographie und Wirtschaftskunde 4. Arbeitsbuch für Geographie und Wirtschaftskunde. 4. Klasse HS und AHS. Salzburg: Verlag Ivo Haas. Schulbuchnummer: 120273

Buch Nr. 43:

Bauer, L., Kowarz, A., et al. (2005). Panorama.at 4. Ein Unterrichtswerk für Geographie und Wirtschaftskunde für die 4. Klasse Hauptschule und allgemein bildende höhere Schule. Wien: Ed. Hölzel, Leykam und öbv & hpt. Schulbuchnummer: 115253

Buch Nr. 44:

Bittermann, H., Fördermayr, H. et al. (2003). Weltbilder 4. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien: Ed. Hölzel, Leykam und öbv & hpt und Verlag Jugend & Volk. Schulbuchnummer: 111174

Schulbuch-Serien-Schlüssel

SB-Serie 1 (Buch Nr. 1, 13, 24, 35) = Durchblick

SB-Serie 2 (Buch Nr. 3, 15, 26, 36) = Geo Fenster

SB-Serie 3 (Buch Nr. 4, 16, 27, 37) = geo-link

SB-Serie 4 (Buch Nr. 5, 17, 28, 38) = GW-Module

SB-Serie 5 (Buch Nr. 6, 18, 29, 39) = Horizonte plus

SB-Serie 6 (Buch Nr. 7, 19, 30, 40) = Hölzel-GW

SB-Serie 7 (Buch Nr. 8, 20, 31, 41) = Der Mensch in Raum und Wirtschaft

SB-Serie 8 (Buch Nr. 9, 21, 32, 42) = Neue Geographie und Wirtschaftskunde

SB-Serie 9 (Buch Nr. 10, 22, 33, 43) = panorama.at

SB-Serie 10 (Buch Nr. 11, 23, 34, 44) = Weltbilder

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Afrikabild in gegenwärtigen österreichischen Geographieschulbüchern der Hauptschule und der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen für das Schuljahr 2007/2008. Als theoretische Grundlage wird zunächst auf die zentralen Begriffe „Vorurteile“, „Ethno- und Eurozentrismus“, „Rassismus“ und „Exotismus“ eingegangen. Anschließend geht die Arbeit auf die Suche nach den Ursachen und Ausprägungen gegenwärtiger Afrikabilder, wobei die geschichtliche Entwicklung des europäischen Afrikabildes, der Fortbestand kolonialistisch und rassistisch geprägter Begriffe in der deutschen Sprache, die Afrikabilder in verschiedenen Medien sowie Studien zu Afrikabildern in den Köpfen der Menschen behandelt werden. Schließlich erfolgt eine Betrachtung des Forschungsfeldes „Schulbuch“, wobei Charakteristika von Schulbüchern und Rahmenbedingungen des Geographieunterrichts sowie der gegenwärtige Stand der Schulbuchforschung in Bezug auf die Darstellung Afrikas erörtert werden. Auf Basis dieser theoretischen Grundlagen wird ein konkreter Fragenkatalog erstellt, mit dem an die Analyse der Darstellung von Afrika und AfrikanerInnen in gegenwärtigen Geographieschulbüchern herangegangen wird. In der Schulbuchanalyse werden sowohl quantitative als auch qualitative Aspekte der Afrikadarstellung behandelt und kritisch diskutiert.

LEHRPLAN GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE

Bildungs- und Lehraufgabe:

Im Mittelpunkt von Geographie und Wirtschaftskunde steht der Mensch. Seine Aktivitäten und Entscheidungen in allen Lebensbereichen haben immer auch raumstrukturelle Grundlagen und Auswirkungen. Diese räumlichen Aspekte menschlichen Handelns sind Gegenstand des Unterrichts. Besonders thematisiert werden solche Vernetzungen am Beispiel der Wirtschaft, deren allgemeine Grundlagen zu erarbeiten sind. Es bieten sich vielfältige Ansätze fächerverbindenden Arbeitens an. Neben der bewussten Wahrnehmung wird die Beschreibung sowie die Erklärung von Sachverhalten, Zusammenhängen und Entwicklungen des menschlichen Handelns angestrebt. Geographie und Wirtschaftskunde soll Schülerinnen und Schülern helfen, im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich verantwortungsbewusst und tolerant zu handeln.

Im Geographie-und-Wirtschaftskunde-Unterricht der 1. bis 4. Klasse wird angestrebt:

- Aufbau von Orientierungs- und Bezugssystemen mit Hilfe fachbezogener Arbeitsmittel und Arbeitstechniken, um Wissen selbstständig erwerben, einordnen und umsetzen zu können.
- Bewusstes Wahrnehmen der räumlichen Strukturiertheit der Umwelt.
- Einsichten in Vorgänge der Raumentwicklung gewinnen, um Fragen der Raumnutzung und Raumordnung unter Beachtung von Ökonomie und Ökologie zu verstehen.
- Einblick in unterschiedliche Wirtschafts- und Gesellschaftssysteme gewinnen, um sich mit aktuellen und zukünftigen politischen Fragen auseinander zu setzen sowie demokratisch und tolerant handeln zu können.
- Die raumdifferenzierende Betrachtungsweise in anderen Bereichen anwenden sowie Kenntnisse und Einsichten aus anderen Unterrichtsgegenständen heranziehen können.

Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule:

Verantwortungsvoller Umgang mit der Umwelt; Toleranz gegenüber dem Anderen bzw. gegenüber Minderheiten; Bewertung ökonomischer Fragestellungen unter ethischen und religiösen Gesichtspunkten.

Beiträge zu den Bildungsbereichen:

Sprache und Kommunikation:

Erwerb von Sprachkompetenz durch Auswertung von Texten, Bildern und grafischen Darstellungsformen; Einbeziehung aktueller Massenmedien; Entwicklung einer Diskussionskultur.

Mensch und Gesellschaft:

Erwerb von Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenz; Entwicklung von Toleranz gegenüber dem Anderen bzw. gegenüber Minderheiten; Erkennen und Bewerten von Gegebenheiten und Entwicklungen in der Arbeits- und Berufswelt; Bewertung ökonomischer Fragestellungen unter ethischen Gesichtspunkten; Einsicht in ökonomische Zusammenhänge; Aufbau eines Wertesystems zur verantwortungsbewussten Gestaltung des Lebensraums.

Natur und Technik:

Erklärung der Entstehung von Naturvorgängen und ihrer Wirkung auf Mensch und Umwelt; Beschreibung der Auswirkungen klimatischer Veränderungen auf die Lebenswelt; verantwortungsvoller Umgang mit der Umwelt; kritische Auseinandersetzung mit Statistiken, Wahrnehmen von Manipulationsmöglichkeiten; Auseinandersetzung mit einfachen Modellen.

Kreativität und Gestaltung:

Kreative Darstellung von Sachverhalten; Entwicklung der Bereitschaft zur Mitwirkung an der Gestaltung der Umwelt.

Gesundheit und Bewegung:

Verwendung einschlägiger Orientierungshilfen; Erkennen des Zusammenhangs zwischen Gesundheit und Umweltbedingungen; Erfassen der zunehmenden Bedeutung der Freizeitgesellschaft; Erkennen der kulturellen Differenzierung von Ernährungsgewohnheiten.

Didaktische Grundsätze:

In der 1. und 2. Klasse soll der Erwerb elementarer Begriffe, Fertigkeiten und Einsichten anhand einfacher Sachverhalte angestrebt werden. Dabei soll den Schülerinnen und Schülern die Vielfalt menschlichen Lebens und Wirtschaftens auf der Erde bewusst werden.

In der 3. und 4. Klasse soll die Erweiterung und Vertiefung dieser Qualifikationen erfolgen. Es sollen grundlegende Kenntnisse und Einsichten über Österreich und Europa sowie Verständnis für weltweite Fragestellungen angebahnt werden.

Geographische und wirtschaftskundliche Inhalte sollen im Unterricht nicht nebeneinander stehend getrennt, sondern in starkem Maße miteinander verflochten in vergleichender Darstellung aller Kontinente unter möglichst häufiger Berücksichtigung Österreichs behandelt werden.

Der Lehrplan sieht für jede Klasse mehrere Themenkreise vor. Diese werden durch Zielstellungen näher bestimmt. Ihre Reihenfolge im Lehrplan ist eine Grundlage für die Unterrichtsplanung, deren Festlegung den Lehrerinnen und Lehrern obliegt.

Der Lehrstoff der 1. bis 4. Klasse ist nach thematischen Schwerpunkten gegliedert. Im Unterricht sind drei leitende Fragenbereiche immer wieder aufzugreifen:

Österreich wird in jeder Schulstufe behandelt, wobei das Hauptgewicht in der 3. Klasse liegt. Neben einem soliden topographischen Orientierungswissen ist eine Übersicht der demographischen, sozialen, politischen und ökonomischen Strukturen und Entwicklungstendenzen zu vermitteln sowie die Stellung des Landes innerhalb Europas herauszuarbeiten.

Die Leitfrage **Zentrum/Peripherie** stellt den Problembereich regionaler Disparitäten in den Mittelpunkt, wobei von lebensweltlich unmittelbar erfahrbaren Beispielen auszugehen ist. Kleinregionale, nationale, europäische und globale Fragestellungen sind zu berücksichtigen.

Das Wechselspiel zwischen Produktion und Konsum bzw. Angebot und Nachfrage sowie ihr Zusammenwirken für die Preisbildung, betriebswirtschaftliche und nationalökonomische Prozesse stehen im Zentrum des Fragenbereichs **Markt und Wirtschaftskreisläufe**.

Die regionale Zuordnung der einzelnen Beispiele sowie die zusammenfassende Darstellung auf jeder Schulstufe hat gemeinsam mit topographischen Übungen den Aufbau eines erdumspannenden topographischen Grundgerüsts zu sichern, das immer wieder herangezogen und weiter verdichtet werden muss. Topographische Begriffe sollen aber nie um ihrer selbst willen gelernt, sondern immer mit bestimmten Sachverhalten bzw. Fragestellungen verbunden werden.

Der Unterricht in Geographie und Wirtschaftskunde muss sich regelmäßig der erreichbaren realen Umwelt zuwenden. In Lehrausgängen, Wanderungen, Betriebserkundungen und ähnlichem sollen die Schülerinnen und Schüler unmittelbar an der Wirklichkeit räumliche und wirtschaftliche Situationen erleben. Viele Lerninhalte sind einer unmittelbaren Begegnung jedoch nicht zugänglich. Deshalb ist Geographie und Wirtschaftskunde auf die Verwendung unterschiedlicher Medien angewiesen. Sie ermöglichen die wiederholte Auseinandersetzung mit Lerninhalten und dienen der Objektivierung und Zuordnung der Einzelbeobachtung. Die Verwendung elektronischer Medien soll zur arbeitsorientierten Unterrichtsgestaltung wesentliche Impulse beisteuern. Besonders zu fördern sind Unterrichtsprojekte, da sie eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit komplexen Fragestellungen ermöglichen. Offene Lernformen sollen eine Individualisierung und Autonomisierung des Lernprozesses gewährleisten.

Lehrstoff:

Kernbereich:

1. und 2. Klasse:

Darstellung menschlichen Lebens und Wirtschaftens; Aufzeigen von Gleichartigkeiten und Unterschieden. Grundlegende Einsicht, dass Gesellschaft und Wirtschaft räumlich strukturiert sind. Beispiele aus Österreich und Europa sollen in der ersten und zweiten Klasse vertreten sein, jeder außereuropäische Erdteil wenigstens einmal in einer der beiden Klassen.

1. Klasse:

Ein Blick auf die Erde:

Erwerben grundlegender Informationen über die Erde mit Globus, Karten, Atlas und Bildern.

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. Erkennen, wie einfache Wirtschaftsformen von Natur- und Gesellschaftsbedingungen beeinflusst werden, und erfassen, dass Menschen unterschiedliche, sich verändernde Techniken und Produktionsweisen anwenden. Erkennen, wie Menschen mit Naturgefahren umgehen.

Wie Menschen Rohstoffe und Energie gewinnen und nutzen:

Erkennen, wie Rohstoffe und Nutzenergie gewonnen und zu den Verbraucherinnen und Verbrauchern gebracht werden. Einsehen, dass Rohstoffe und Energieträger auf der Erde ungleichmäßig verteilt und begrenzt vorhanden sind und dass ihre Nutzung oft die Umwelt belastet.

Ein erster Überblick:

Regionale bzw. zonale Einordnung der im Unterricht durchgenommenen Beispiele. Erkennen der Grundstrukturen einfacher Wirtschaftsformen: von der agrarisch dominierten Selbstversorgerwirtschaft zu arbeitsteiligen Systemen. Erfassen, dass es auf der Erde eine Regelmäßigkeit in der Anordnung klimatischer Erscheinungen gibt.

2. Klasse:

Leben in Ballungsräumen:

Das Leben in Ballungsräumen und peripheren Räumen vergleichen. Erfassen von Merkmalen, Aufgaben und Umweltproblemen in Ballungsräumen. Erkennen der Vernetzung zwischen Kernstadt und Umland. Erwerben grundlegender Informationen über Städte mit Hilfe kartographischer Darstellungen.

Gütererzeugung in gewerblichen und industriellen Betrieben:

Erkennen, dass unterschiedliche Gründe die Standortwahl für einen Betrieb beeinflussen. Erkennen, wie Güter in Betrieben verschiedener Art und Größe in unterschiedlichen Organisationsformen erzeugt werden. Erfassen der Auswirkungen von Betrieben und Produktionsprozessen auf die Umwelt. Verstehen, dass verschiedene Tätigkeiten in der Wirtschaft unterschiedliche Kenntnisse und Fähigkeiten voraussetzen.

Der Dienstleistungsbereich:

Erkennen der Vielfalt des Dienstleistungsbereichs sowie Verständnis für seine zunehmende Bedeutung im Wirtschaftsleben.

Erfassen der wirtschaftlichen Bedeutung von Freizeit und Tourismus.
Erwerben grundlegender Informationen und Fertigkeiten für die richtige Wahl von Verkehrsmitteln.
Erfassen, wie Regionen durch Verkehrseinrichtungen unterschiedlich erschlossen und belastet werden.

Die Erde als Lebens- und Wirtschaftsraum des Menschen – eine Zusammenschau:

Zusammenfassende Einordnung der bisher behandelten Beispiele in Staaten, Landschaftsgürtel und Wirtschaftszonen der Erde.

Erkennen, dass die Verteilung der Bevölkerung auf der Erde ungleichmäßig ist und dass es Gunst- und Ungunsträume gibt.

3. und 4. Klasse:

Vertiefende Kenntnisse und Einsichten über menschliches Leben und Wirtschaften in Österreich, Europa und auf der Erde. Darstellung in Einzelbildern und Übersichten. Besondere Berücksichtigung von natürlicher und gestalteter Umwelt, Wirtschaft, Arbeitswelt und Berufsfindung. Aufbau der Bereitschaft, sich aktuellen politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fragen zuzuwenden. Weiterentwicklung topographischer Kenntnisse und methodischer Zugänge zu deren Erwerb. Behandlung eines Fallbeispiels in Projektform.

3. Klasse:

Lebensraum Österreich:

Anhand von unterschiedlichen Karten, Luft- und Satellitenbildern die Eigenart österreichischer Landschaften erfassen.

Einige Ursachen und Folgen der Bevölkerungsverteilung und -entwicklung erfassen.

Gestaltung des Lebensraums durch die Menschen:

Die Lebenssituation in zentralen und peripheren Gebieten vergleichend erfassen.

Vergleichen unterschiedlicher Standortpotenziale zentraler und peripherer Gebiete an den Beispielen Verkehr, Infrastruktur, Versorgung und Umweltqualität.

Erfassen der Zusammenhänge von Wirtschaftsweise und Landnutzung.

Die Notwendigkeit der Raumordnung begreifen.

Einblicke in die Arbeitswelt:

Die Bedeutung der Berufswahl für die Lebensgestaltung erkennen und erste Wege der Berufsfindung nutzen.

Den stetigen Wandel der Arbeitswelt erkennen und daraus die Einsicht in die Notwendigkeit der ständigen Weiterbildung und Mobilität gewinnen.

Erkennen, dass in der Wirtschaft unterschiedliche Interessen aufeinander treffen und dass die Methoden des Interessenausgleichs einem Wandel unterworfen sind.

Erfassen subjektiver und gesamtwirtschaftlicher Probleme der Arbeitslosigkeit sowie nationaler und europäischer Lösungsansätze.

Wirtschaften im privaten Haushalt:

Erkennen der Notwendigkeit, im privaten Haushalt Ausgaben den finanziellen Möglichkeiten entsprechend zu planen.

Erfassen von Möglichkeiten für die Wahrung von Verbraucherinteressen in der Marktwirtschaft.

Erarbeiten der Vorteile und Herausforderungen einer gemeinsamen europäischen Währung für die Verbraucher/innen.

Volkswirtschaftliche Zusammenhänge: Österreich – Europa:

Erfassen grundlegender Zusammenhänge der Marktprozesse.

Erkennen der Aussagekraft wichtiger Kennzahlen zum Vergleich von Volkswirtschaften.

An aktuellen Beispielen erkennen, wie die öffentliche Hand die Wirtschaft beeinflusst und durch strukturpolitische Maßnahmen in Zusammenarbeit mit der Europäischen Union Regionalförderung betreibt.

Erkennen der weltweiten Verflechtung der österreichischen Wirtschaft und ihrer Stellung in der Europäischen Wirtschafts- und Währungsunion.

4. Klasse:

Gemeinsames Europa – vielfältiges Europa:

Die Vielfalt Europas – Landschaft, Kultur, Bevölkerung und Wirtschaft– erfassen.
Informationen über ausgewählte Regionen und Staaten gezielt sammeln und strukturiert auswerten.
Erkennen, dass manche Gegenwarts- und Zukunftsprobleme nur überregional zu lösen sind, um damit die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit gesamteuropäischen Fragen zu fördern.

Zentren und Peripherien in der Weltwirtschaft:

Die Bedeutung ausgewählter Staaten und Regionen für Weltpolitik und Weltwirtschaft erkennen.
Entwicklungsunterschiede zwischen Regionen wahrnehmen und Erklärungsansätze für deren Ursachen untersuchen.
Bereitschaft anbahnen, Maßnahmen der Entwicklungszusammenarbeit zu bewerten und zu unterstützen.

Leben in einer vielfältigen Welt:

Erfassen der kulturellen, sozialen und politischen Differenzierung in unterschiedlichen Regionen der Erde.
Bereitschaft anbahnen, sich mit „dem Anderen“ vorurteilsfrei auseinander zu setzen.

Leben in der „Einen Welt“ – Globalisierung:

Zunehmende Verflechtungen und Abhängigkeiten in der Weltwirtschaft und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft erkennen.
Die Bedeutung der „neuen Mächtigen“ wie multinationaler Unternehmen, internationaler Organisationen und anderer „global players“ erfassen.
Die Verantwortung der Menschen für die „Eine Erde“ erkennen.
Die Bedeutung weiterer Wege der Berufsfindung, der Aus- und Weiterbildung unter dem Aspekt weltwirtschaftlicher und technologischer Veränderungen erfassen.

Erweiterungsbereich:

Die Inhalte des Erweiterungsbereichs werden unter Berücksichtigung der Bildungs- und Lehraufgabe sowie der Didaktischen Grundsätze festgelegt (siehe den Abschnitt „Kern- und Erweiterungsbereich“ im dritten Teil).

Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“

**BGBL. 439/1991
(Volksschule, Sonderschulen)**

Allgemeines Bildungsziel

Eine besondere sozialerzieherische Aufgabe erwächst der Grundschule dort, wo sie interkulturelles Lernen ermöglichen kann, weil Kinder mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache unterrichtet werden. Die Aspekte des interkulturellen Lernens unter besonderer Berücksichtigung des Kulturgutes der entsprechenden Volksgruppen werden im besonderen Maße in jenen Bundesländern zu verwirklichen sein, in denen Angehörige der Volksgruppe bzw. österreichische und ausländische Kinder gemeinsam unterrichtet werden.

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen anderen Kulturgut sind insbesondere Aspekte wie Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte (z.B. Erzählungen, Märchen, Sagen), Tradition, Liedgut usw. aufzugreifen.

Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen.

Interkulturelles Lernen soll in diesem Zusammenhang einen Beitrag zum besseren Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten. Querverbindungen zum didaktischen Grundsatz des sozialen Lernens und zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung einschließlich Friedenserziehung sind sicher zu stellen.

**BGBL. II Nr. 134/2000 (Hauptschule)
BGBL. II Nr. 277/2004 (AHS)**

Zweiter Teil Allgemeine didaktische Grundsätze

Interkulturelles Lernen

Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen. Durch die identitätsbildende Wirkung des Erfahrens von Gemeinsamkeiten und unterschieden der Kulturen, insbesondere in ihren alltäglichen Ausdrucksformen (Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte, Liedgut usw.) sind die Schülerinnen und Schüler zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung zu führen.

Die Auseinandersetzung mit dem Kulturgut der in Österreich lebenden Volksgruppen ist in allen Bundesländern wichtig, wobei sich jedoch bundeslandspezifische Schwerpunkte ergeben werden.

Unterschiedliche Ausgangsbedingungen sind zu berücksichtigen. Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schülerinnen und Schüler sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen.

Fünf Anschauungsbeispiele ¹⁰

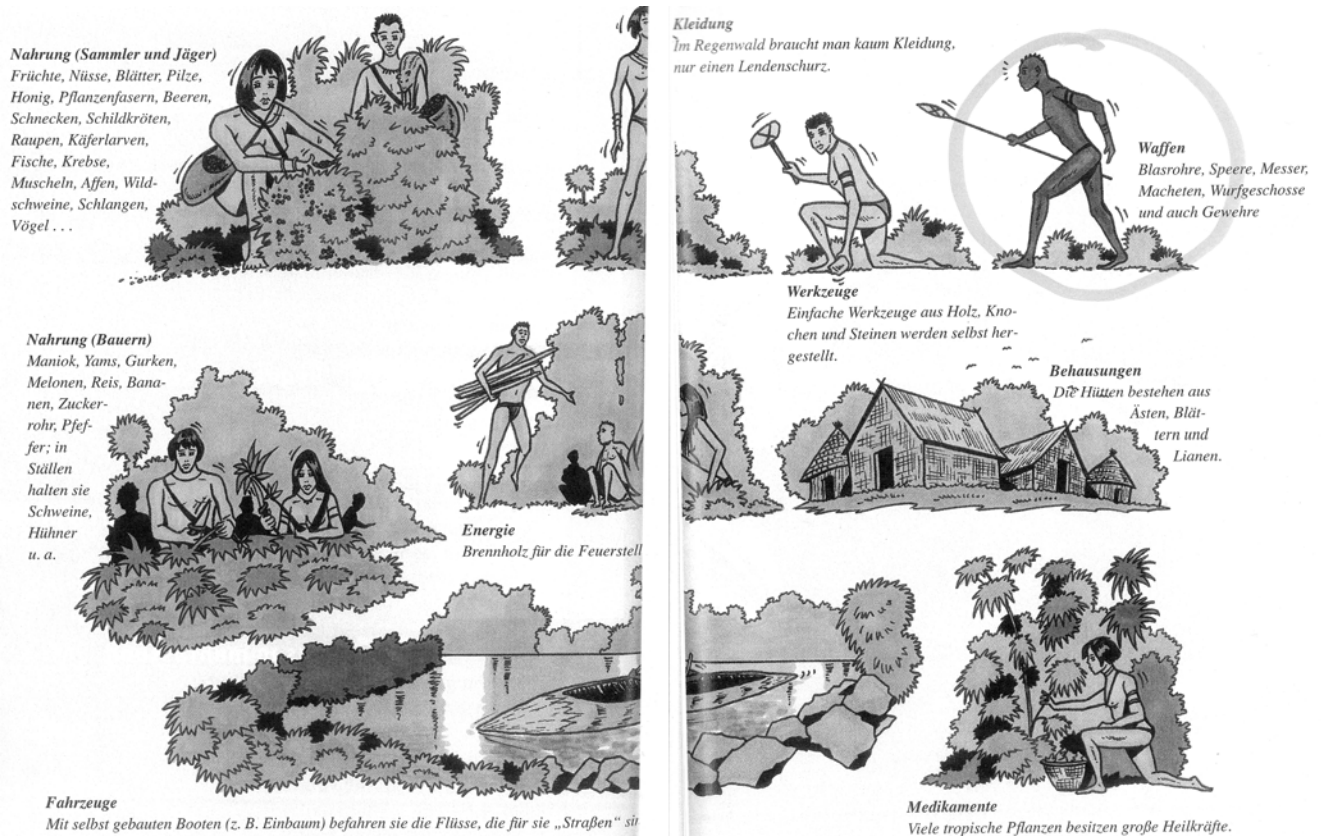


Abbildung 1 (aus Buch Nr. 3 S. 94 - 95)

¹⁰ Die folgenden Abbildungen sind von den Kopien der untersuchten Geographieschulbücher gescannt. Aus diesem Grund sind die Abbildungen relativ unscharf und teilweise recht verblasst. Dennoch sollten sie einen ausreichenden Eindruck von gewissen Darstellungen in den Schulbüchern vermitteln.

Wie wenig Vorstellung und Wirklichkeit oft übereinstimmen, zeigt dir die folgende Zeichnung eines zwölfjährigen Buben aus Deutschland. Er sollte die Lebenssituation der Menschen in Ghana darstellen.

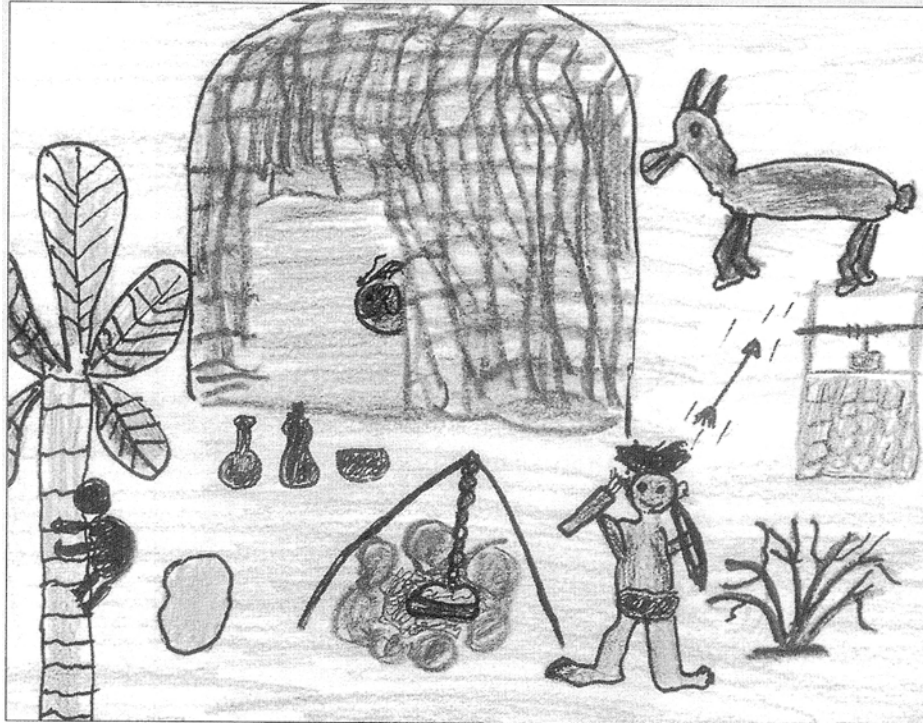


Abb. 1: So sehe ich Ghana (aus: W. Schmidt-Wulffen: Bilder über „Fremde“. In: geographie heute 190/2001, S. 14)

Auch die Zeichnungen seiner MitschülerInnen waren sehr ähnlich. Als ghanaische SchülerInnen diese Bilder sahen, waren sie sehr erstaunt und verfassten zu den Bildern kurze Kommentare:

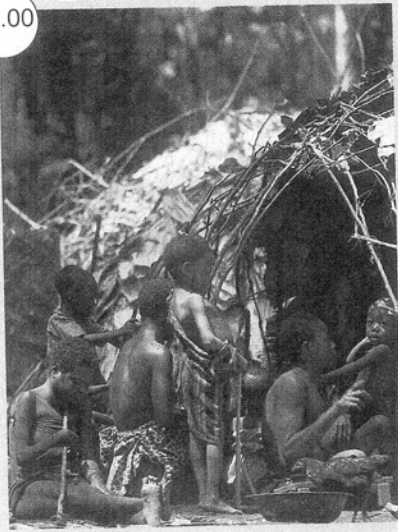
- „... Wir leben nicht in Hütten, sondern in Häusern aus Ziegeln, Stein oder Zement mit einem Wellblechdach.
- Wir leben nicht auf Bäumen, wie ihr denkt, sondern sehen viel Fern, am liebsten Sport, Fußball.
- Wir sind nicht altmodisch. Nur: Wir importieren alle die Sachen, die ihr auch habt. Ihr habt die Technik und die Fabriken.
- Wir jagen nicht. Nur die Bauern, aber die benutzen ein Gewehr und nicht Pfeil und Bogen ...
- ... Wir laufen nicht halb nackt herum ... Wir haben auch moderne Markensachen, allerdings nicht im Überfluss wie ihr ...
- Wir sind arm, aber nicht so primitiv, wie ihr euch das vorstellt ...

(aus: W. Schmidt-Wulffen: Bilder über „Fremde“. In: geographie heute 190/2001, S. 14)

Vielleicht ist dein Weltbild über diesen afrikanischen Staat ähnlich fehlerhaft.

Abbildung 2 (aus Buch Nr. 37, S. 47)

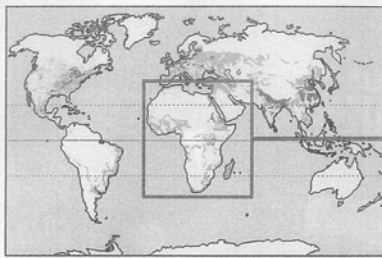
13.00



Die Pygmäenfamilie in der Republik Kongo hat eben ihr Mittagessen aus gekochtem Maniok, Yams sowie kleineren Schnecken und Insekten gegessen. Die Pygmäen gehören zu den Ureinwohnern Afrikas. Die Sippen bestehen aus mehreren Familien, die ihren eigenen Dialekt sprechen. Musik und Tanz haben einen besonderen Stellenwert und werden vor allem bei Beginn und Abschluss der Jagd dargeboten. Die Pygmäen errichten ihre Hütten, indem sie biegsame Äste in die Erde stecken, sie verflechten und mit Blättern belegen. Ihre traditionelle Lebensweise als Sammler und Jäger wird durch die Erschließung des Regenwaldes stark gefährdet. Immer öfter arbeiten die Männer in den Dörfern der Ackerbauern als Feldarbeiter und Lastenträger, da sie zu wenig Beute und andere essbare Nahrungsmittel wie Früchte, Honig und Wurzeln für die Selbstversorgung finden. Die Errichtung von geschützten Rückzugsgebieten wird die einzige Möglichkeit sein, das gewohnte, nomadische Leben weiterzuführen.

Abbildung 3 (aus Buch Nr. 35, S. 14)

5. Schwarzafrika – Region in der Peripherie



tropischer Regenwald
Savanne
HIV
Flüchtlinge
Hunger

Abb. 50.1

B. 39.2.

B. 39.1.



Klaus Zeugner, Hottentot



Bildberg, Hamburg/Merak

B. 39.3.

1. Welche Bildmotive erkennst du in der Collage Abb. 50.1?
Finde Bildlegenden zu jedem einzelnen Motiv.



Ulla Mann, Saarländ



Contrast, Wien/Robert



Contrast, Wien/Katalog

B. 39.4.

B. 39.5.

Abbildung 4 (aus Buch Nr. 39, S. 50)

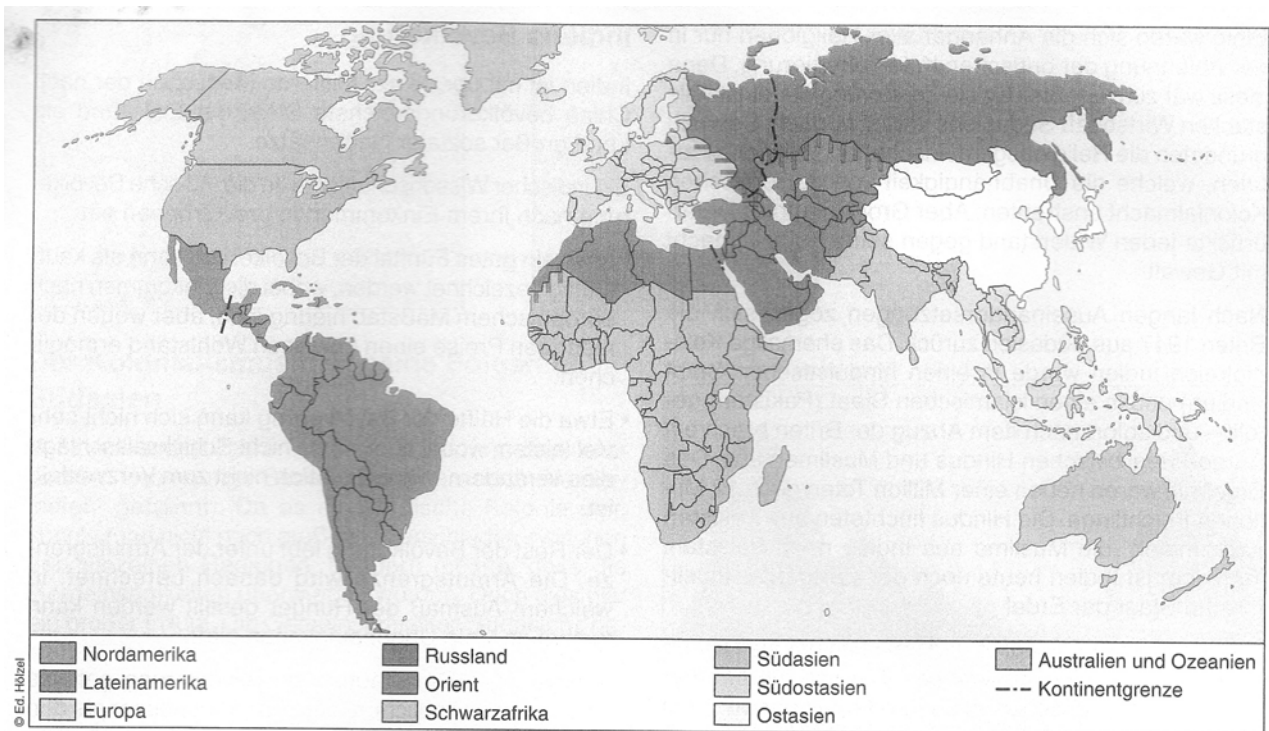


Abb. 84.1: Kulturerdteile

Kulturerdteile

Man kann die Erde geographisch nach Erdteilen oder Kontinenten gliedern. Die Gliederung nach **Kulturerdteilen** (Abb. 84.1) berücksichtigt neben dem Naturraum auch die menschlichen Gesellschaften mit ihrer Kultur (Religionen, Sprachen, Lebensweise ...). Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen Gesellschaft und Wirtschaft. Auch die Geschichte der Regionen wird berücksichtigt.

Daher gibt es im Laufe der Zeit Veränderungen in den Merkmalen der Kulturerdteile. Die Grenzen der Kulturerdteile sind nicht überall scharf zu ziehen, weil es viele Überschneidungen und Mischformen gibt.

Die Wissenschaftler unterscheiden heute zehn Kulturerdteile (alphabetisch gereiht):

Angloamerika (Nordamerika): Hier herrscht der amerikanische Lebensstil („American Way of Life“) vor, wichtig sind Kapital und Geld. Die Menschen sind aufgefordert, selbst ihr Schicksal in die Hand zu nehmen – der eine wird dabei Erfolg haben, der andere nicht.

Australien mit Ozeanien: Australien ist durch die Einwanderer und die vorherrschenden Religionen vorwiegend europäisch geprägt. Ozeanien bildet eigentlich einen eigenen Kulturerdteil mit hauptsächlich einheimischer Bevölkerung.

Europa: Dieser christlich geprägte Kulturerdteil ist im Osten schwer abzugrenzen. Europa ist das Ursprungsgebiet der industriellen Revolution und der modernen Wissenschaften.

Orient: Der islamische Kulturerdteil ist das Ursprungsgebiet wichtiger Hochkulturen (Mesopotamien, Ägypten). Dort entwickelten die Menschen erstmals die Schrift, legte Städte an und organisierten sich in Staaten. Die monotheistischen Religionen haben dort ihren Ursprung,

Ostasien: Dieses Gebiet ist besonders durch China geprägt (Philosophie, Politik), welches das bevölkerungsreichste Land der Welt ist. Ostasien wird auch als „Reis-Erdteil“ bezeichnet.

Russland: Dieser Kulturerdteil ist von der russisch-orthodoxen Glaubensrichtung und vom Kommunismus des 20. Jahrhunderts geprägt. Einige Nachbarstaaten können ebenfalls zu diesem Kulturerdteil gezählt werden.

Schwarzafrika: Hier gelten im ländlichen Raum noch oft die Regeln der Agrargesellschaft. Der Glaube gründet sich auf Naturreligionen, die heute vielfach von Christentum oder Islam überlagert werden. Als Folge des europäischen Kolonialismus gibt es dort zahlreiche sehr arme Länder.

Südasien: Dieser menschenreiche Kulturerdteil ist religiös uneinheitlich. In Indien überwiegt der Hinduismus, in Pakistan und Bangladesch der Islam. Auch dieser Kulturerdteil gilt als „Reis-Erdteil“.

Südostasien: Diese Region wird als „Brückenerdteil“ zwischen Süd- und Ostasien sowie Australien bezeichnet. Hier vermischen sich chinesische, indische, orientalische und christliche Merkmale. Dieser Kulturerdteil gilt ebenfalls als „Reis-Erdteil“.

Lebenslauf

Mag. phil. Peter Florian Lintner

geb. am 8. Mai 1980 in Salzburg

1986 bis 1990	Volksschule in Anif
1990 bis 1998	Privatgymnasium „Borromäum“ in Salzburg
Juni 1998	Matura (mit Auszeichnung)
Oktober 1998 bis September 1999	Zivildienst bei der Lebenshilfe Salzburg
Oktober 1999 bis September 2003	Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg
Juli 2001 bis Juni 2003	Vorsitzender der Studienrichtungsvertretung „Pädagogik“
Oktober 2001 bis August 2003	Tutoriumstätigkeit im Fachbereich Statistik und Datenerhebungsmethoden am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg
September 2003	Abschluss des Studiums der Erziehungswissenschaft als Mag. phil. (mit Auszeichnung)
Oktober 2003 bis November 2012	Studium der Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien
Seit Juni 2004	Berufliche Tätigkeit als persönlicher Assistent für körperlich behinderte Menschen
Seit August 2009	Offizielle Tätigkeit im Verein YCC Austria, der unentgeltlich interkulturelle Bildungsarbeit im Schulbereich leistet
Seit Oktober 2010	Studium der Humanmedizin an der Medizinischen Universität Wien

Sprachen

Englisch (fließend)

Französisch (gute Kenntnisse)

Kontakt

peter.lintner@gmx.at