



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Das Afrikabild in Erdkunde- und Geschichtslehrbüchern der Zwischenkriegszeit Österreichs.

Eine ideologiekritische Analyse zur Vermittlung des ‚fremden
Kontinents‘ in der Pflichtschule zwischen 1919 und 1938.

verfasst von / submitted by

Sigrid Neustifter

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 344 313

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UniStG

UF Englisch UniStG

UF Geschichte, Sozialkunde, Polit. Bildg. UniStG

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Walter Sauer

Danke an Herrn Univ.-Prof. Dr. Sauer, der mich bei diesem schwierigen Prozess unterstützte und den Glauben an die Fertigstellung dieser Arbeit nicht verlor.

Danke an meine Familie und meinen Partner.

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung und Forschungsfragen	1
2	Ausgewählte Studien zum Afrikabild in Schulbüchern	6
2.1	Afrikabild(er)	6
2.2	Ausgewählte Studien und Diplomarbeiten	8
2.3	Vergleichende Bemerkungen	16
3	Schulbücher und Schulbuchforschung	18
3.1	Das Schulbuch im Kontext	18
3.2	Schulbuchforschung	19
4	Schulorganisation der Zwischenkriegszeit	22
4.1	Schulorganisation und Reformen der Ersten Republik	22
4.2	Schulorganisation und Reformen während des Austrofaschismus	23
4.3	Approbation von Schulbüchern während der Zwischenkriegszeit	27
4.4	Lehrplan der Zwischenkriegszeit für die Hauptschule	28
5	Theoretischer und Praktischer Hintergrund der Schulbuchanalyse	30
5.1	Analysematerial	30
5.2	Anordnung und Auswahl der Auflagen der Schulbücher	31
5.3	Lehrbücher für Geschichte	32
5.4	Lehrbücher für Erdkunde	34
5.5	Methode	36
5.6	Die qualitative Inhaltsanalyse	36
5.7	Rassismus-Thesen	38
5.8	Ethnozentrismus und Eurozentrismus	42
5.9	Stereotype und „die Anderen“	42
5.10	Kolonialrevisionismus	43
5.11	Kategorien für die Analyse der Lehrbücher	46
6	Schulbuchanalyse: Lehrbücher für Geschichte	53

6.1	Gustav <i>Rusch</i> , Alois <i>Herdegen</i> , Franz <i>Tiechl</i> , Lehrbuch der Geschichte (LGEH, 1922).	53
6.2	Uto von <i>Melzer</i> , Kurze Deutsche Geschichte für Bürgerschulen (KDGB, 1923).	56
6.3	<i>Arbeitsgemeinschaft</i> , Aus Vergangenheit und Gegenwart. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für den Geschichtsunterricht an österreichischen Bürgerschulen (AVGLA, 1927).	59
6.4	<i>Arbeitsgemeinschaft</i> , Arbeits- und Lernbuch für einen zeitgemäßen Sachunterricht an Volksschulen (ZS, 1929).	62
6.5	Oskar <i>Kende</i> , (Alois <i>Hinner</i> ,) Lehrbuch der Geschichte (LG, 1929).	64
6.6	Heinz <i>Obendorfer</i> , Fritz <i>Herndl</i> , Hans Butz, Rudolf <i>Urban</i> , Aus Vergangenheit und Gegenwart (AVG, 1929).	66
6.7	Leopold <i>Lang</i> , Karl <i>Janhuber</i> , Josef <i>Prüger</i> , Zeiten und Menschen. Lebensvolle Erzählungen für den Geschichtsunterricht in der Hauptschule (ZMLE, 1929).	73
6.8	<i>Arbeitsgemeinschaft</i> von Geschichtslehrern, Aus alter und neuer Zeit (ANZ, 1929).	84
6.9	Karl <i>Czerwenka</i> , Alfred <i>Bohmann</i> , Lehrbuch der Geschichte für Hauptschulen (LGH, 1929).	88
6.10	Josef <i>Froschauer</i> , Im Wandel der Zeit. Ein Geschichtsbuch für Hauptschulen (IWDZ, 1930).	88
6.11	Robert <i>Janeschitz-Kriegl</i> , Lehrbuch der Geschichte (LGÖMH, 1930).	89
6.12	Josef <i>Brunner</i> , Ludwig <i>Stöger</i> , Geschichte in Tafelbildern und Zusammenfassungen (GTZ, 1934).	94
6.13	Wilhelm <i>Schier</i> , Lehrbuch der Geschichte für österreichische Hauptschulen (LGÖH, 1934).	98
7	Schulbuchanalyse: Lehrbücher für Erdkunde	103
7.1	Franz <i>Heiderich</i> , Heinrich <i>Güttenberger</i> , Österreichische Schulgeographie (ÖS, vor dem Untersuchungszeitraum).	103
7.2	Anton <i>Becker</i> , Julius <i>Mayer</i> , Lernbruch der Erdkunde für Bürgerschulen (LEB, 1925).	112
7.3	Hans <i>Kaindlstorfer</i> , Lernbuch der Erdkunde (LE, 1927).	121

7.4	Gustav <i>Rusch</i> , Alois <i>Herdegen</i> , Karl <i>Köchl</i> , Franz <i>Tiechl</i> , <i>Erdkunde</i> (E, 1929).	138
7.5	Anton <i>Becker</i> , Walter <i>Mayer</i> , Albert <i>Hympan</i> , <i>Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde für Hauptschulen</i> (ALEH, 1929).	151
7.6	Hans <i>Fuchs</i> , (Heinrich <i>Kellner</i> ,) Hans <i>Slanar</i> , <i>Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde</i> (ALEMH, 1929).	156
7.7	Heinrich <i>Fischer</i> , Michael <i>Geistbeck</i> , Oskar <i>Kende</i> , <i>Erdkunde</i> (EFGK, 1931).	168
8	Zusammenfassende Analyse	181
8.1	Überblick: Gliederung, Themen (<i>Erdkunde</i>)	181
8.2	Erforschung und Reiseberichte	182
8.3	Positionierung Österreichs	183
8.4	Sklavenhandel	184
8.5	Kolonialismus der europäischen Mächte	186
8.6	Bewertung des Kolonialismus	192
8.7	Kolonialrevisionismus	193
8.8	Einteilung und Hierarchie der Rassen	195
8.9	Stadt – Land	196
8.10	Das „Modernitätsnarrativ“	196
8.11	Darstellung der indigenen Bevölkerung – Antithese, Hierarchie	197
8.12	Geschichtslosigkeit Afrikas	201
8.13	Rassismus durch Sprache	202
8.14	Bildanalyse	204
8.15	Verhältnis zwischen politischer Ideologie der Autoren und vermittelten Inhalten	206
8.16	Fazit	210
9	Literaturverzeichnis	213
10	Abbildungsverzeichnis	224
11	Anhang	226
11.1	Abstract Deutsch	226
11.2	Abstract English	227

1 EINLEITUNG UND FORSCHUNGSFRAGEN

Das Bild von Afrika, das wird aus den Medien und der Schule kennen, ist häufig durch negative Assoziationen geprägt. Es dominieren Zurückgebliebenheit und Armut, aber auch exotische Elemente prägen den Afrika-Diskurs. Auf Rassentheorien basierende und durch den Kolonialismus geprägte Stereotype, die wissenschaftlich als nicht nachvollziehbar und ungültig gelten, werden durch Diskurse in der Öffentlichkeit, Medien und Lehrbüchern reproduziert und somit ständig wiederbelebt. Eine intensive Auseinandersetzung mit eigenständigen afrikanischen Initiativen, die den Kontinent als modernen und aktiven Kontinent zeichnen, wird dabei meist ausgespart. Die weiterhin gängigen Vorstellungen von Afrika als den geschichtslosen und dunklen Kontinenten wurden bereits geprägt, als Gebiete in Afrika noch im Kolonialbesitz der Europäer waren, doch bis heute nicht vollkommen revidiert.

Diese Arbeit geht der Frage nach, ob und vor allem wie die Lehrbücher in der Pflichtschule der Zwischenkriegszeit Österreichs zu diesem immer noch vorherrschenden Bild beitrugen. Um diese Frage beantworten zu können, werden Schulbücher für Erdkunde und Geschichte bezüglich des darin vermittelten Afrikabildes analysiert. Als Untersuchungszeitraum der vorliegenden Arbeit wird die Zwischenkriegszeit Österreichs gewählt, da hier rassenbiologische Ideologien weit verbreitet und Teil des wissenschaftlichen Diskurses waren. Während heute teilweise unbewusst rassistische Grundhaltungen und koloniale Diskurse in Unterrichtsmaterialien weitergeben werden,¹ kann das Fazit der vorliegenden Arbeit aufzeigen, dass dies während der Zwischenkriegszeit bewusst und mit der Intention vorgenommen wurde, Herrschaftsansprüche zu legitimieren und Kolonien eventuell zurückzugewinnen.

Daher sollen in dieser Diplomarbeit Lehrinhalte bezüglich Afrika in Pflichtschulbüchern der Unterrichtsgegenstände Geschichte und

¹ Vgl. dazu die Schulbuchstudien zum Afrikabild in *Kapitel 2* bzw. die Online-Kampagne von 2014 "Diskriminierung in Schulbüchern bekämpfen" des Vereins M-Media unter Geschäftsführer Simon Inou.

Tamara *Tanasijevic*, Diskriminierung in Schulbüchern: Es geht uns alle an! (M-MEDIA Diversity Mediawatch Austria 2014), online unter <http://www.m-media.or.at/gesellschaft/diskriminierung-in-schulbuchern-es-geht-uns-alle-an/2014/01/14/> (13.08.2019) bzw. <https://www.facebook.com/SchulbuecherOsterreich> (13.08.2019).

Erdkunde/Geographie während der Ersten Republik und des Austrofaschismus in Österreich analysiert und die ideologischen Grundtheorien dahinter untersucht werden. Lehrbücher, die speziell für Gymnasien und die Oberstufe approbiert wurden, sind nicht Teil der vorliegenden Untersuchung.

Das Medium Schulbuch und dessen Funktion sowie ein kurzer Überblick zur Schulbuchforschung werden in der Arbeit ebenso präsentiert wie auch ein Abriss zur Schulpolitik und Schulentwicklung während der Zwischenkriegszeit in Österreich.

Diese Arbeit untersucht die Forschungsfrage, ob in den Lehrbüchern aktive, vorkoloniale, afrikanische Geschichte präsentiert wird oder der Blick nach Afrika nur im Zusammenhang mit anderen Inhalten aus eurozentrischer Sicht stattfindet, wie etwa in Verbindung mit den Themen Entdeckungsfahrten, Handelsrouten, Sklaverei, Kolonialismus oder außereuropäischen Kriegsschauplätzen des Ersten Weltkrieges. Die Thematisierung des Antiken Ägyptens stellt auf alle Fälle ein Beispiel vorkolonialer Geschichte auf dem afrikanischen Kontinent dar, allerdings wird dieser Themenkomplex nur am Rande in der vorliegenden Arbeit behandelt, d.h. die Kategorie „Altes Ägypten“ wird aufgelistet, jedoch nicht näher analysiert. Der Grund liegt in der tendenziellen Zuschreibung des Antiken Ägyptens zum europäisch-asiatischen anstatt des afrikanischen Kulturkreises.² Somit ist dieser Inhalt für die Prägung des klassischen Afrikabildes der SchülerInnen nicht entscheidend. Eine genauere Erklärung dazu und ein diese Hypothese bestätigendes Zitat sind im Kapitel 5.11 *Kategorien für die Analyse der Lehrbücher* zu finden.

Bei der Analyse des oben genannten Forschungsvorhabens soll versucht werden, grundlegende Ideologien sichtbar zu machen. Es soll unter anderem die Frage beantwortet werden, ob die Schulbücher Lehrinhalte beinhalten, die durch Ideen des Kolonialrevisionismus geprägt waren und somit die SchülerInnen von Ideen der Rückführung ehemals deutscher Kolonien in Afrika überzeugt werden sollten. Dabei ist auch zu untersuchen, inwieweit die Autoren die Aufteilung

² Elina Marmer, Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (2), 25-31, hier 29, online unter https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART101308&uid=frei (6.12.2018).

Afrikas im Zuge des Imperialismus bewerten. Wird Afrika als gerechtfertigter Besitz Europas angesehen oder gibt es eine kritische Auseinandersetzung zu diesem Thema? Wird das Kolonialstreben Deutschlands in Afrika in den vorliegenden Büchern besonders hervorgehoben und vielleicht anders bewertet als, zum Beispiel, jenes Frankreichs oder Großbritanniens? Falls kolonialrevisionistische Inhalte in den österreichischen Schulbüchern vermittelt werden, könnte dadurch eine mögliche deutschnationale Einstellung der Autoren aufgedeckt werden. Eine nähere Darstellung des Widerspruchs zwischen der angeblich anti-kolonialen Haltung des offiziellen Österreichs und den pro-kolonialen bzw. kolonialrevisionistischen Ideen hervorgerufen durch deutschnationale Absichten während der Zwischenkriegszeit findet sich in Kapitel *5.10 Kolonialrevisionismus*.

Ebenso wird in der Arbeit untersucht, ob und in welcher Intensität Rassen- und Völkertheorien, die während der Zwischenkriegszeit vor dem Nationalsozialismus an Popularität zunahmen, in den relevanten Lehrbüchern behandelt werden und darauf basierender Rassismus zu finden ist.

Definitionen zu Rassismus und Erklärungskonzepte für dessen Manifestation sind auch Bestandteil dieser Arbeit. Dabei werden Thesen vorgestellt, die die Verbreitung rassistischer Ideologien erklären. In der Arbeit soll herausgefunden werden, ob sich diese Thesen auch in den untersuchten Lehrbüchern bestätigen.

Die verwendete Terminologie bietet ebenso einen Untersuchungsgegenstand. Es wird analysiert, welche Begriffe bei der Präsentation Afrikas verwendet werden und ob diese positiv, neutral oder negativ konnotiert zu verstehen sind.

Die Darstellung und Charakterisierung der indigenen Gemeinschaften Afrikas ist ein weiterer Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit.

In den Erdkundebüchern soll außerdem herausgefunden werden, welche Gebiete Afrikas behandelt werden und welche Regionen bzw. Themen auch bildlich dargestellt sind. Bei der Bildanalyse soll auch untersucht werden, ob die Bilder die vermittelten Inhalte, Ideologien und Diskurse unterstützen.

Falls Unterschiede in der Darstellungsweise der Inhalte zu Afrika festgestellt werden können, wird versucht, durch zusätzliche schriftstellerische oder

biographische Informationen über die Autoren mögliche politische Einstellungen zu untersuchen und somit gewisse ideologische Absichten aufzudecken.

Folgende Fragestellung wird somit in dieser Diplomarbeit untersucht:

- Welches Afrikabild wird in den Lehrbüchern vermittelt?

Um dies beantworten zu können, wurden folgende Unterfragen erstellt:

- Findet sich aktive, eigenständige Geschichte Afrikas? Gibt es Informationen zu vorkolonialer Geschichte?
- Vertreten die Autoren eine pro-kolonialistische oder kolonialkritische Haltung?
- Versuchen die Autoren deutschnationale und/oder kolonialrevisionistische Ideen zu verbreiten?
- Welche Terminologie wird bei den Ausführungen zu Afrika verwendet? Sind dies europäische Fremdbezeichnungen, und wird Gebrauch von rassistischen Begriffen gemacht?
- Basieren die Beschreibungen der indigenen Gemeinschaften auf rassentheoretischen Ideologien? Wie werden die indigenen BewohnerInnen Afrikas dargestellt?
- Können die Thesen zur Manifestation von Rassismus in den Schulbüchern bestätigt werden?
- Welche Inhalte finden sich auf den von den Autoren ausgewählten Abbildungen, und welches Bild von Afrika erzeugen diese?
- Sind die Lehrbücher ähnlich gestaltet, oder werden unterschiedliche Darstellungsweisen und Sichtweisen für die in den vorigen Fragen genannten Themen präsentiert? Spiegeln diese Unterschiede eventuell die Parteizugehörigkeit der Autoren wider?

Anhand dieser Fragen wurden die Kategorien für die Inhaltsanalyse der Schulbücher erstellt.

Der Aufbau der Arbeit sieht folgendermaßen aus: Nach einer kurzen Darstellung über die Entwicklung von Afrikabildern wird zu Beginn der Arbeit eine Übersicht über ausgewählte, bereits bestehende Studien zum Thema Afrikabild in

Schulbüchern vorgestellt. Mögliche Ergebnisse zu problematischen Darstellungen Afrikas werden dabei besprochen. Anschließend werden theoretische Überlegungen zum Medium Schulbuch und der Schulbuchforschung präsentiert. Darauf folgt ein Kapitel, das schulorganisatorische Aspekte der Zwischenkriegszeit präsentiert, inklusive dem damals gültigen Approbationsverfahren. Im nächsten Abschnitt wird das Untersuchungsmaterial eingegrenzt und eine passende Methode für die vorliegende Schulbuchanalyse definiert sowie theoretische Überlegungen zu Rassismus und Thesen zu dessen Manifestation vorgestellt. Anhand dieser Ausführungen und der Forschungsfragen werden Kategorien erstellt, mit denen die Lehrbücher für Geschichte und Erdkunde analysiert werden. In der zusammenfassenden Analyse werden die Ergebnisse der einzelnen Schulbuchreihen bezüglich der Kategorien bewertet und in Hinblick auf die Forschungsfragen und Thesen untersucht.

Bei der Untersuchung steht eine kritische Analyse des Afrikabildes im Mittelpunkt, daher ist es nicht von Bedeutung, ob eine Aussage richtig oder falsch ist, sondern das „Wie“ und das „Was“ der Aussage ist zu hinterfragen.³ Es soll auch sichtbar gemacht werden, welche Informationen bzw. Perspektiven den SchülerInnen vorenthalten werden. Es geht also nicht um formale Richtigkeit, sondern die Art und Weise, wie Prozesse von den Autoren dargestellt werden und welche Informationen bei der Darstellung fehlen.

Wenn in den Ausführungen negativ konnotierte Beschreibungen wie „unzivilisiert“ und „primitiv“ verwendet werden, dann wurden diese unter dem Aspekt gewählt, eine Beschreibung und Analyse der Textstellen, die diese Eigenschaften vermitteln wollen, auch möglich zu machen.

Zitate aus Schulbüchern werden genauso wiedergegeben, wie sie in den Originalen erschienen sind, auch wenn diese den nun gängigen Orthographieregeln nicht entsprechen. Diese Unterschiede der Rechtschreibung werden in den Schulziten nicht gesondert gekennzeichnet.

³ Vgl. Kodjo Attikpoe, Von der Stereotypisierung zur Wahrnehmung des ‚Anderen‘. Zum Bild der Schwarzafrikaner in neueren deutschsprachigen Kinder- und Jugendbüchern (1980-1999) (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik 24, Frankfurt am Main 2003), 26.

2 AUSGEWÄHLTE STUDIEN ZUM AFRIKABILD IN SCHULBÜCHERN

Im deutschsprachigen Raum gibt es verschiedene Untersuchungen zu Lehrbüchern, im speziellen auch für Geschichte und Geographie, bezüglich des darin vermittelten Afrikabildes. Auch an der Universität Wien wurden einige Studien und Diplomarbeiten zu diesem Thema erarbeitet. In diesem Kapitel wird eine Übersicht zu historischen Afrikadiskursen vorgestellt sowie ausgewählte Studien zum Thema Afrika in Schulbüchern zusammengefasst.

2.1 Afrikabild(er)

Im Folgenden soll eine kurze Übersicht zur Entwicklung des Afrikadiskurses in Europa im 18., 19. und frühen 20. Jahrhundert gegeben werden. Das Afrikabild der Europäer war nicht immer von negativen Assoziationen geprägt. Edith Soura stellt für die Zeit der deutschen Kolonialzeit eine „mehrfache Veränderung der Darstellungen des Schwarzafrikaners in der Literatur“⁴ fest. Im 18. Jahrhundert wurde der Afrika-Diskurs von den Themen „der Natürlichkeit und der Rohheit der afrikanischen Menschen“ dominiert, die sich in der Vorstellung des positiv konnotierten „edlen Wilden“ widerspiegelt.⁵

Auf der anderen Seite wurde die Idee der „Hässlichkeit des afrikanischen Körpers“ verbreitet, die sich im 19. Jahrhundert weiter manifestierte.⁶ So änderte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts die Vorstellung von den Bewohnern Afrikas vom „edlen Wilden“ zum „Neger“, der als unzivilisierter, primitiver Wilder charakterisiert wurde.⁷ Es erfolgte eine Abwertung der Vorstellung Afrikas und der dort lebenden Menschen, die bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts begann und auch anderen außereuropäischen Menschen zugeschrieben wurde.

⁴ Edith Soura, Das Bild Afrikas und des Afrikaners im Jugendbuch des wilhelminischen Zeitalters: Eine imagologische Annäherung (Diplomarbeit Universität Wien 1996), 62.

⁵ Matthias Fiedler, Zwischen Abenteuer, Wissenschaft und Kolonialismus. Der deutsche Afrikadiskurs im 18. und 19. Jahrhundert (Köln 2005), 286.

⁶ Vgl. ebd., 61.

⁷ Vgl. Walter Sauer, Expeditionen ins Afrikanische Österreich: Ein Reisekaleidoskop (Studien zum Südlichen Afrika 12, Wien 2014), 49.

Dabei übertrug man die Ablehnung und Negativität von „körperlichen Merkmalen auf geistig-moralische Eigenschaften“.⁸ Verstärkt wurde diese These durch Völkerskizzen in Reiseberichten. Die Idee der „Unterentwicklung des afrikanischen Kontinents“ führte zur Ansicht, die Naturvölker Afrikas stünden auf einer niedrigen Stufe der Menschheit. Diese These der „Kindlichkeit“, „Natürlichkeit“ und „Unterentwicklung“ wurde verbreitet, um koloniale Praktiken im Zuge der geplanten „deutschen Kulturmission“ zu bewerben.⁹

Dieses Bild wurde durch populärer werdende Rassentheorien noch intensiviert. Auch Forschungsreisende konzentrierten sich in ihren Reiseberichten nicht auf die Vermittlung eines realistischen Afrikabildes, sondern verbreiteten, in Anlehnung an rassentheoretische Inhalte, hauptsächlich Informationen zu körperlichen Besonderheiten und „sozio-kulturelle Klischees jeder Art“,¹⁰ wie Unpünktlichkeit und Wildheit. Europäische Tugenden wurden ihnen abgesprochen. Missionare betonten die primitiven Glaubensvorstellungen der AfrikanerInnen, waren jedoch von Belehrungsmöglichkeiten überzeugt, wodurch Missionsbestrebungen gerechtfertigt wurden. Neger-Klischees und rassistisch begründete Diskurse verbreiteten sich, während anti-koloniale Ideen sehr selten zu finden waren.¹¹

Die Mitte des 19. Jahrhunderts durch Reiseberichte beginnende Popularisierung des Afrikabildes manifestierte sich durch die Kolonialpropaganda und Völkerschauen noch stärker, die die negativen Vorstellungen Afrikas als unterentwickelten Kontinent einem sehr breiten Publikum zugänglich machten.¹² Diese stereotypen Bilder wurden auch in der Kinder- und Jugendliteratur weitergegeben.¹³

Durch die Auseinandersetzungen mit den Herero in Deutschsüdwestafrika musste die Gewaltanwendung und Zurückdrängung der schwarzen Bevölkerung gerechtfertigt werden und so wurde der exotische, edle Wilde zum wilden, grausamen Feind umgezeichnet.¹⁴ Eine stärkere Verbreitung und

⁸ Fiedler, *Zwischen Abenteuer*, 287.

⁹ Vgl. ebd., 287.

¹⁰ Vgl. Sauer, 50.

¹¹ Vgl. ebd., 53.

¹² Vgl. Fiedler, 81.

¹³ Vgl. Attikpoe, 75.

¹⁴ Vgl. Soura, 63.

Radikalisierung von Vorurteilen in der Literatur könne um 1904 nach dem Beginn der kriegerischen Konflikte in Deutschsüdwestafrika festgestellt werden.¹⁵ Soura beschreibt eine „Entwicklung des Fremden vom Exoten zum geächteten Feind am Ende des 19. Jahrhunderts“.¹⁶ Eine weitere „Verdüsterung und Dämonisierung“ des Afrikabildes kann also durch den Kolonialkrieg gegen die Herero 1903 in der deutschen Kolonie Südwest-Afrika erklärt werden.¹⁷

Walter Sauer betont in seinen Ausführungen, dass kolonialpolitische Veränderungen nach dem Ersten Weltkrieg, wie der Verlust der deutschen Kolonien, die Gründung des Völkerbundes und antikolonialer Zusammenschlüsse sowie die positive Rezeption westafrikanischer Kunst in Frankreich und der Erfolg der Jazz-Musik international zu einem positiveren Image schwarzer Menschen führten.¹⁸ Diese Ideen konnten in Österreich jedoch kaum Anklang finden und so blieben rassistische und pro-koloniale Diskurse bestehen.¹⁹ Diese wurden von den Nationalsozialisten intensiviert weiterverbreitet.

2.2 Ausgewählte Studien und Diplomarbeiten

Die folgenden, nach Erscheinungsjahr chronologisch angeordneten Studien zu Afrikadarstellungen in Schulbüchern konzentrieren sich auf deutsche Schulbücher. Anschließend werden österreichische Arbeiten zu Afrikadiskursen in Unterrichtsmaterialien vorgestellt. Die Arbeiten sind als eine Auswahl zu verstehen und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit aller veröffentlichten Studien zu diesem Thema im deutschsprachigen Raum.

Karin Guggeis²⁰ untersuchte 22 in Bayern 1990/91 für die Sekundarstufe I zugelassene Lehrwerke des Faches Erdkunde und deren Darstellung des subsaharischen Afrikas aus ethnologischer Perspektive. Eurozentrische

¹⁵ Vgl. ebd., 65.

¹⁶ Vgl. ebd., 68.

¹⁷ Vgl. Attikpoe, 76.

¹⁸ Vgl. Sauer, Expeditionen, 53-4.

¹⁹ Vgl. ebd., 53-4.

²⁰ Vgl. Karin Guggeis, Der Mohr hat seine Schuldigkeit noch nicht getan. Afrika und seine Bewohner in zeitgenössischen Schulbüchern aus ethnologischer Sicht. In: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.), Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Bad Heilbrunn 2004) 251 – 269.

Betrachtungsweisen und Vorurteile seien in subtiler Form dargestellt und daher umso schwierig zu erkennen.²¹ Auf sprachlicher Ebene seien problematische und fragwürdige Begriffe, die auf kolonialen Denkweisen basieren, verwendet.²² Neben sprachlicher Defizite seien auch Inhalte und Bilder verzerrt und unangemessen präsentiert, etwa durch Rassenkunde, Überbetonung des Exotischen, Fehl-Urteile und Abwertungen einer nicht-europäischen Lebensweise.²³

Eva Matthes²⁴ gibt einen historischen Überblick über die Darstellung von Stereotypen und Feindbildern in Bezug auf die Bevölkerung Schwarzafrikas in deutschen Erdkundeschulbüchern, beginnend vom Wilhelminischen Kaiserreich bis zu den 70er-Jahren im 20. Jahrhundert. Ihre Untersuchungen ergeben, dass während der Kaiserzeit die Vermittlung dazu verwendet wurde, kolonialistische Politik, basierend auf rassistischen Merkmalen der „Neger“, die eine „Vormundschaft durch Weiße“ aufgrund ihrer natürlichen Beschaffenheit bräuchten, zu legitimieren.²⁵ Matthes erkennt in den Schulbüchern der Weimarer Republik die Vermittlung von Ideen des Kolonialrevisionismus – es werden die Leistungen der Deutschen in den Kolonien, der Verlust dieser und die notwendige Führung der schwarzen Bevölkerung thematisiert. Auch durch Reiseberichte werde versucht, diesen Darstellungen Authentizität zu geben.²⁶ In nationalsozialistischen Lehrbüchern könne, basierend auf der Rassenlehre, eine Betonung der Minderwertigkeit der schwarzen Rasse festgestellt werden, der eine Aufwertung der Errungenschaften der weißen, deutschen Kolonialherren gegenüberstehe.²⁷ In den Büchern, die nach dem Nationalsozialismus erschienen sind, stellt Matthes ein Verschwinden der nationalistischen Rassenlehre fest, jedoch blieben viele Stereotype und rassistisches Denken

²¹ Vgl. ebd., 252-3.

²² Vgl. ebd., 254-8.

²³ Vgl. ebd., 259-265.

²⁴ Vgl. Eva Matthes, 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: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.), Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Bad Heilbrunn 2004) 231-249.

²⁵ Vgl. ebd., 235-6.

²⁶ Vgl. ebd., 236.

²⁷ Vgl. ebd., 238.

weiterbestehen.²⁸ Erst ab den 70er-Jahren könne ein gewisser Wandel in den Büchern festgestellt werden, der sich durch eine stärkere Differenzierung und die allmähliche Infragestellung von Wertvorstellungen und Vorurteilen manifestiert.²⁹

Kirsten Reiher³⁰ untersucht die Beständigkeit bzw. Veränderung von Bildern über Afrika in Schulbüchern aus drei Zeitabschnitten des 20. Jahrhunderts. Dabei zieht sie das Jahr 1975 und das Schuljahr 2007/08 als Untersuchungszeitraum heran und inkludiert auch eine kurze Untersuchung von Erdkundeschulbüchern des Nationalsozialismus.³¹ Um 1975 sei Afrika klar von Europa und dem Westen abgegrenzt dargestellt und Unterschiede hinsichtlich der Rückständigkeit des Kontinents herausgearbeitet und begründet worden.³² Bei der Darstellung im Schuljahr 2007/08 findet Reiher einen differenzierteren Blick auf Afrika, wobei trotzdem die Probleme des Kontinents in den Vordergrund gerückt seien. Während des Nationalsozialismus seien Rückständigkeit und Probleme auch thematisiert, jedoch anders erklärt worden, nämlich rassenbegründet und durch die Unterordnung des Fremden.³³

Das Sichtbarmachen von rassistischen Aussagen anhand der vier Repräsentationsmodelle „Hierarchie“, „Antithese“, „Geschichtslosigkeit“ und „Modernitätsnarrativ“ ist das zentrale Forschungsziel von Elina Marmer³⁴, die auch Befragungen von SchülerInnen afrikanischer Herkunft in ihre Untersuchungen miteinbezieht. Marmer präsentiert ein negatives Fazit bezüglich 40 zufällig ausgewählter, gegenwärtig verwendeter Schulbücher verschiedener Fächer und kritisiert, dass auch in aktuellen Lehrbüchern immer noch eine undifferenzierte Präsentation Afrikas vorherrsche. Marmer konkludiert, dass der koloniale Diskurs weiterhin Unterrichtsmaterialien produziere, die rassistische

²⁸ Vgl. ebd., 240.

²⁹ Vgl. ebd., 244.

³⁰ Vgl. Kirsten Reiher, Afrikabild-Repräsentationen in Schulbüchern im zeitgeschichtlichen Vergleich. In: Iris Dzudzek, Paul Reuber, Anke Strüver (Hg.), Die Politik räumlicher Repräsentationen. Beispiele aus der empirischen Forschung (Forum Politische Geographie 6, Berlin 2011) 233-255.

³¹ Vgl. ebd., 234.

³² Vgl. ebd., 242.

³³ Vgl. ebd., 246-7.

³⁴ Vgl. Elina Marmer, Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (2), 25-31, online unter https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART101308&uid=frei (6.12.2018).

und koloniale Afrikabilder transportieren. Die in dieser Studie vorgestellten Kategorien des Rassismus werden auch in der vorliegenden Analyse herangezogen.

In einer weiteren Schulbuchstudie zum Thema Afrika werden von Marmer und Papa Sow³⁵ vier Schulbuchreihen der vier deutschen Hauptverlage mit insgesamt 14 Schulbüchern für die 6. bis 10. Klasse untersucht.³⁶ Dabei stellen sie fest, dass aufgrund einer stark eurozentrischen Perspektive die Behandlung Afrikas in den Büchern als unterrepräsentiert charakterisiert werden kann.³⁷ Eine eigenständige Geschichte Afrikas sei mit wenigen Ausnahmen ausgeblendet. Wenn Inhalte zu Afrika behandelt werden, geschehe das mit rassistischer Sprache, abwertenden Bildern, unachtsamen Erzählungen und durch nicht-afrikanische Quellen. Die Schulbücher hätten eine starke Tendenz, positive Errungenschaften und menschliche Entwicklungen der „weißen“ Bevölkerung zuzuschreiben. Marmer und Sow konkludieren, dass halbherzige Versuche, Rassismus aufzudecken und zu dekonstruieren, scheitern, solange afrikanische Stimmen nicht inkludiert und andere Formen von Gesellschaften nicht als gleichwertig gegenüber der europäischen anerkannt würden. Durch einzelne oberflächliche, zur Reflexion aufrufende Anregungen sei es für LehrerInnen wie auch SchülerInnen jedoch erschwert, die grundlegende negative und rassistische Darstellung zu erkennen und hinterfragen.³⁸

In „Der ‚versteckte‘ Rassismus – ‚Afrika‘ im Schulbuch“ fassen Marmer, Sow und Aram Ziai³⁹ ihre bisherigen Schulbuchstudien zusammen und stellen ein „kolonial-rassistisches Bild von Afrika und Schwarzen Menschen“ in den untersuchten Unterrichtsmaterialien fest. Der afrikanische Kontinent und seine Bewohner werden durch Geschichtslosigkeit, einer marginalen Bedeutung beim

³⁵ Vgl. Elina Marmer, Papa Sow, African history teaching in contemporary German textbooks: From biased knowledge to duty of remembrance. In: Yesterday&Today 10, 2013, 49-76, online unter http://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2014/02/E_MARMER_P_SOW.pdf (6.12.2018).

³⁶ Vgl. ebd., 52.

³⁷ Vgl. ebd., 72.

³⁸ Vgl. ebd., 73.

³⁹ Vgl. Elina Marmer, Papa Sow, Aram Ziai, Der ‚versteckte‘ Rassismus – „Afrika“ im Schulbuch. In: Elina Marmer, Papa Sow (Hg), Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht: Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis (Weinheim 2015) 110-129.

Weltgeschehen und als die „Anderen“, nicht zugehörig, fremd und exotisch, unterlegen, ungebildet und unentwickelt“⁴⁰ definiert. Errungenschaften und Wissen sei ausgeblendet und nicht gleichberechtigt anerkannt, da afrikanische Gesellschaften aus westlicher Perspektive bewertet würden. Diese Grundhaltung hinter der Repräsentation Afrikas müsse hinterfragt und überarbeitet werden, denn nur durch das reine Austauschen von Begriffen und Bildern könne Rassismus „beinahe bis zur Unkenntlichkeit verschleiert und dadurch schwer erkennbar oder angreifbar“⁴¹ gemacht werden.

In einer Schulbuchanalyse von Elisabeth Dulko und Anke Namgalies⁴² werden drei Geschichtslehrbücher im Hinblick auf deren Afrikabild überprüft, wobei die Autorinnen feststellen, dass ein seit 1993 unverändertes Lehrwerk weitaus mehr Stereotype und aus kolonialistischer Sicht präsentierte Inhalte aufweist als die beiden 16 Jahre später veröffentlichten Bücher, die einen differenzierteren Blick auf den Themenkomplex Afrika werfen. Die Autorinnen bilanzieren, dass ein aktuelles Erscheinungsdatum eine positivere Repräsentation Afrikas bedeute, aber auch weiterhin Defizite durch eine eurozentrische Perspektive bestehen würden.⁴³

Die im Folgenden präsentierten Arbeiten beziehen sich auf die Analyse österreichischer Unterrichtsmittel.

Eine erste ausführliche Untersuchung von Geschichtsschulbüchern in Österreich thematisiert die Darstellung des Imperialismus, wo auch auf Afrika Bezug genommen wird.⁴⁴ Die Studie, die von Klaus Edel und weiteren Mitarbeitern der Universität Wien durchgeführt und im zweiten Band des von Alfred Bergmiller und Peter Feldbauer herausgegebenen Standardwerkes „Kolonialismus, Imperialismus, Dritte Welt“⁴⁵ veröffentlicht wurde, bezieht sich auf drei

⁴⁰ Ebd., 124.

⁴¹ Ebd., 112.

⁴² Vgl. Elisabeth Dulko, Anke Namgalies, „Repräsentationen“ Afrikas in deutschen Schulbüchern am Beispiel des Schulfachs Geschichte (Sek I und II) – eine Stichprobenanalyse. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 37 (4), 9-14, online unter https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART101626&uid=frei (6.12.2018).

⁴³ Vgl. ebd., 13-14.

⁴⁴ Vgl. Klaus Edel, Eduard Fuchs, Margot Fuchs u.a., Imperialismus in den Geschichtsbüchern. In: Jean-Paul Lehnert, (Hg.), Kolonialismus, Imperialismus: Dritte Welt 2: Materialien (Geschichte und Sozialkunde 2/2, Salzburg 1978) 228-242.

⁴⁵ Vgl. Alfred Bergmiller, Peter Feldbauer (Hg.), Kolonialismus, Imperialismus, Dritte Welt 1 (Geschichte und Sozialkunde 1/2, Salzburg 1978).

Geschichtsbücher der Unterstufe und sechs Lehrbuchreihen der Oberstufe. Die Autoren kritisieren unter anderem das Fehlen vorkolonialer, sozioökonomischer Strukturen sowie den Einfluss imperialistischer Politik auf diese.⁴⁶ Hingegen sei der Aufteilung außereuropäischer Gebiete unter den imperialen Mächten viel Platz gegeben worden. Ein weiterer Kritikpunkt ist eine oberflächliche Thematisierung der Hintergründe.⁴⁷ Der Prozess der Entkolonialisierung sei ebenso nur mangelhaft angesprochen.⁴⁸

Walter Ehmeir⁴⁹ analysiert in einer vom Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport in Auftrag gegebenen Studie die Darstellung des Südlichen Afrikas in 1989/90 in Österreich approbierten Schulbüchern und audiovisuellen Medien. Dabei kann eine geringe Thematisierung Afrikas im Allgemeinen und des Südlichen Afrikas im Speziellen sowie eine Vielzahl inhaltlich falscher Informationen festgestellt werden. In der Mehrheit der untersuchten Unterrichtsmaterialien werde die vom offiziellen Österreich vertretene Ablehnung der Apartheidpolitik nur mangelhaft vertreten. Auch das Fehlen vorkolonialer Geschichte und die Vermittlung rassistischer Vorurteile und Verallgemeinerungen werden kritisiert.⁵⁰ Des Weiteren enthält die Studie im Vorwort von Konrad Ginther, Walter Sauer und Walter Schicho Vorschläge für eine angemessene Behandlung des Themas „Südliches Afrika“ in zugelassenen Unterrichtsmaterialien.⁵¹

Walter Sauer⁵² untersucht in seiner Studie sieben Lehrbuchserien, die für den Geschichtsunterricht in den 90er-Jahren veröffentlicht wurden, und identifiziert in seiner Untersuchung nur eine marginale Behandlung von Afrika, wobei er vier Themen herausfiltert, die in allen untersuchten Lehrbüchern thematisiert werden:

⁴⁶ Vgl. *Edel, Fuchs, Fuchs*, Imperialismus, 229.

⁴⁷ Vgl. ebd., Imperialismus, 233.

⁴⁸ Vgl. ebd., Imperialismus, 239-40.

⁴⁹ Vgl. Walter *Ehmeir*, Das Südliche Afrika in Österreichischen Unterrichtsmaterialien. Eine Dokumentation der Anti-Apartheid-Bewegung (Dokumentationen der Anti-Apartheid-Bewegung 8, Wien 1990).

⁵⁰ Vgl. ebd., 4-5.

⁵¹ Vgl. ebd., 5-6.

⁵² Vgl. Walter *Sauer*, Rassen, Stämme, Steinzeitmenschen. Anmerkungen zum Afrika-Bild der Schulbücher für Geschichte und Sozialkunde. In: Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte Universität Wien (Hg.), Wiener Wege zur Sozialgeschichte. Themen - Perspektiven - Vermittlungen. Michael Mitterauer zum 60. Geburtstag (Wien 1997) 423-440, auch online unter https://homepage.univie.ac.at/walter.sauer/Publikationen-Dateien/Rassen_Staemme_Steinzeitmenschen.pdf (7.8.2018).

„Pharaonisches Ägypten“, „Früher europäischer Kolonialismus“, „Das Zeitalter des Imperialismus“ und „Dekolonisation/aktuelle Gegenwartsfragen“.⁵³ Die Charakterisierung Afrikas als unbekannten Kontinenten erfolge durch die Ausblendung bzw. Abwertung der vorkolonialen afrikanischen Geschichte. Des Weiteren stellt Sauer fest, dass Zusammenhänge und Konflikte auf biologische und somit ethnische Ursachen zurückgeführt werden, anstatt gesellschaftswissenschaftliche Erklärungsmodelle anzuwenden. Auch rassistisch diskriminierende Begriffe wie „Buschmänner“ sowie eine Klassifizierung verschiedener Rassen finde man in den Lehrbüchern. Sauer stellt damit Defizite bei der Analysemethode der afrikanischen Gesellschaft durch eine koloniale, hochkulturelle Sichtweise fest. Als Lösungsansatz schlägt Sauer einen globalen, gesamtgesellschaftlichen Blickwinkel vor.⁵⁴

Christa Markom und Heidi Weinhäupl⁵⁵ versuchen die Darstellung von „Anderen“ in Biologie-, Geschichts- und Geographiebüchern für die österreichische AHS Unterstufe zu charakterisieren und Klischees, Stereotype und Vorurteile aufzudecken, wobei sie sich auf Randgruppen und die Themen Antisemitismus, Rassismus, Orientalismus, Exotismus und Geschlechter- und Genderkonstruktion konzentrieren. Ein Teil ihrer Forschungsarbeit behandelt „Die Darstellung der Dritten Welt am Beispiel Afrika“,⁵⁶ indem sie die Darstellung Afrikas im Rahmen der Entkolonialisierung und die aktuelle Berichterstattung in drei Geschichte-Bänden für die 8. Schulstufe näher beleuchten. Die Autoren kritisieren, dass problematische Begriffe wie „Dritte Welt“ ohne kritische Auseinandersetzung verwendet würden und Afrika als homogenes Gebiet dargestellt werde. Die Ursachen gegenwärtiger Probleme würden laut den Autorinnen hingegen differenziert beleuchtet werden, wobei jedoch auf die Verantwortung der ehemaligen Kolonialländer nur teilweise eingegangen werde. Die Verwendung des Begriffs „Dritte Welt“ impliziere eine homogene und abwertende Zusammenfassung von verschiedenen Regionen und solle durch eine konkrete Benennung von Ländern und Regionen ersetzt werden, um

⁵³ Ebd., 8.

⁵⁴ Ebd., 14.

⁵⁵ Vgl. Christa Markom, Heidi Weinhäupl, Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern (Sociologica 11, Wien 2007).

⁵⁶ Vgl. ebd., 151-170.

Hierarchisierungen und Verallgemeinerungen zu vermeiden.⁵⁷ Der Begriff „Dritte Welt“ wird als problematisch angesehen, da die ursprünglich als Gegensatz zu dem Ost- und Westblock des Kalten Krieges definierten, zusammengefassten Länder wirtschaftlich, politisch und kulturell zu heterogen sind, um ihnen mit diesem homogenen Begriff gerecht zu werden.⁵⁸ Die Bezeichnung wird heute hauptsächlich wirtschaftlich verstanden und impliziert „Assoziationen von Mangel, Bedürftigkeit und Defiziten“.⁵⁹

Peter Lintner⁶⁰ untersucht Afrikabilder in 44 österreichischen Geographie-Schulbüchern der Hauptschule und der Unterstufe der AHS für das Schuljahr 2007/2008. Er hält dabei fest, dass auf Vorurteile und eurozentrische, rassistische und exotisierende Darstellungen in den Lehrbüchern größtenteils verzichtet worden sei. Auch auf der sprachlichen Ebene werden klar abwertende Begriffe nicht verwendet, problematische Termini wie „Stamm“ und auch homogenisierende Begriffe finden sich aber weiterhin in der Darstellung. Auch auf inhaltlicher Ebene kritisiert Lintner eine Homogenisierung afrikanischer Menschen und deren Lebensweisen sowie die Tatsache, dass bei der Darstellung des afrikanischen Kontinents vielen Problemen, Konflikten und Krisen nur wenige positive Entwicklungen und Erfolge gegenüberstehen. Außerdem ist auf Aspekte der vorkolonialen Geschichte des Kontinents in keinem einzigen Lehrbuch eingegangen worden. Bei der Analyse des Bildmaterials gäbe es eine Überpräsentation des ländlichen Raums sowie bäuerlicher Tätigkeiten.

Katharina Hummer⁶¹ analysiert in ihrer Diplomarbeit jeweils zwei Bücher für den Geschichte- und Geographieunterricht der Sekundarstufe II betreffend die Darstellung des afrikanischen Kontinents. Die Analyse zeigt ähnliche Darstellungsformen in den untersuchten Lehrbüchern. Der Fokus wird auf soziale, politische und gesellschaftliche Probleme gelegt, die das Bild eines von

⁵⁷ Vgl. ebd., 155.

⁵⁸ Vgl. Lukas Sylvester *Sternik*, Retten wir die Welt zu Tode?. Über die Geschichte der Entwicklungszusammenarbeit vom Zweiten Weltkrieg bis zur Jahrtausendwende mit besonderem Fokus auf Österreich (Diplomarbeit Universität Wien 2017), 22.

⁵⁹ Ebd., 22.

⁶⁰ Vgl. Peter Lintner, Das Afrikabild in gegenwärtigen österreichischen Geographieschulbüchern. Eine ideologiekritische Analyse der Unterrichtswerke der HS und der AHS-Unterstufe des Schuljahres 2007/2008 (Diplomarbeit Universität Wien 2012).

⁶¹ Vgl. Katharina Hummer, Die Darstellung Afrikas in Schulbüchern für Geschichte und Geografie. (Diplomarbeit Universität Wien 2014).

Krisen geprägten Kontinents vermitteln. Eine Auseinandersetzung mit den Ursachen für Probleme sowie den Folgen des Kolonialismus bleibt den LeserInnen verwehrt. Krammer identifiziert rassistische und eurozentrische Darstellungen, die durch Hierarchisierungen, einem Modernitätsnarrativ, und einem geschichtslosen Afrika erzeugt werden. Die Autorin betont die Notwendigkeit, die Themen Konstruktion und Dekonstruktion von solchen verzerrten Bildern in die Bücher einzugliedern.

Anna Steinbauer⁶² zeigt in ihrer Arbeit einen Zusammenhang zwischen stereotypen Darstellungen Afrikas in zehn Lehrbüchern für Geographie und ebenso einseitigen Afrika-Vorstellungen von SchülerInnen, die diese Bücher im Unterricht verwendet haben. Durch Interviews mit 86 SchülerInnen konnte festgestellt werden, dass die einseitige Darstellung in den Büchern mit der stereotypen Vorstellung der SchülerInnen übereinstimme.

2.3 Vergleichende Bemerkungen

Vergleicht man die durchgeführten Schulbuchstudien, können ähnliche Probleme und Defizite bei der Darstellung des afrikanischen Kontinents und dessen Geschichte definiert werden. Das Bild des homogenen und geschichtslosen Kontinents ist immer noch präsent. Vorkoloniale Herrschaftsstrukturen werden weitgehend nur im Zusammenhang mit dem Alten Ägypten thematisiert. Die Darstellungen eines krisengebeutelten Kontinents dominieren die Ausführungen zu Afrika in den Schulbüchern. Aktuelle Schulbücher könnten diese Sichtweise durch die Anwendung eines globalen Blickwinkels anstatt der dominanten, vorwiegend eurozentrischen Sichtweise aufbrechen.

Die vorliegende Arbeit könnte Aufschluss darüber geben, ob die wenig zufriedenstellende Behandlung und Thematisierung Afrikas die Tradition der Vermittlung von Stereotypen und Vorurteilen weiterführt, die während der ersten Republik ebenso produziert wurden. Falls in den zu untersuchenden Büchern ähnliche problematische Inhalte identifiziert werden, kann davon ausgegangen

⁶² Anna Steinbauer, *Das Afrikabild in österreichischen GW-Schulbüchern der fünften und achten Schulstufe: Über die Darstellung eines Kontinents und die daraus resultierende Wahrnehmung von politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen* (Diplomarbeit Universität Wien 2017).

werden, dass Vorstellungen und Normen, die bereits vor 100 Jahre konstruiert worden sind, zumindest teilweise nicht nur unreflektiert überlebt haben und nicht zur Gänze dekonstruiert wurden, sondern aktiv an jüngere Generation weitergegeben werden.

3 SCHULBÜCHER UND SCHULBUCHFORSCHUNG

3.1 Das Schulbuch im Kontext

Das Schulbuch ist ein wichtiges Medium des Unterrichts. Die ideologische Ausrichtung und inhaltliche Zusammensetzung von Schulbüchern sind abhängig vom politisch-gesellschaftlichen Kontext ihrer Entstehung. Vorherrschende Diskurse, Werte und Ideologien einer Gesellschaft werden darin widergegeben, denn durch das Schulbuch kann beeinflusst werden, welches Wissen und welche Kompetenzen an die jungen Generationen weitergegeben werden sollen. Diese Funktion des Schulbuches wird in der historischen Schulbuchforschung untersucht. Dazu fassen Fuchs, Niehaus und Stoletzi die Absicht dieser zusammen:

„In der historischen Schulbuchforschung nimmt ein Zugang bis heute eine zentrale Rolle ein, der das Schulbuch als Ausdruck des Zeitgeistes fasst. Wenn Schulbücher und insbesondere Geschichtsschulbücher bis heute als Medium betrachtet werden, in dem nicht nur das für eine Gesellschaft relevante Wissen kanonisiert und verdichtet wird, sondern über das zugleich Legitimationsansprüche formuliert werden, können über einen historischen Zugang Wahrnehmungsmuster, Deutungen, Werte und Normen der Vergangenheit durch Schulbuchanalysen rekonstruiert werden.“⁶³

Wenn in Schulbüchern absichtlich oder auch unabsichtlich Ideologien vermittelt werden, ist Schulbuchforschung ein unverzichtbares Mittel, um diese aufzudecken. „'Ideologische Schulbücher' vermitteln [...] den Eindruck, als stünde in ihnen eine unverbrüchliche, nicht hinterfragbare, auf ewige Zeiten gültige Wahrheit. [...] Auf Anstöße zum kritischen Umgang mit dem, was sie vermitteln, wird verzichtet.“⁶⁴ Die Schulbuchanalyse soll dieses Defizit sichtbar machen.

Durch die historische Schulbuchanalyse können vorherrschende Diskurse in den Schulbüchern aufgezeigt werden, die auch Rückschlüsse auf die Zeit und den

⁶³ Eckhardt *Fuchs*, Inga *Niehaus*, Almut *Stoletzki*, Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis (Eckert. Expertise 4, Göttingen 2014) 34.

⁶⁴ Josef *Thonhauser*, Das Schulbuch im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Ideologie. In: Richard *Olechowski* (Hg.), Schulbuchforschung (Schule – Wissenschaft – Politik 10, Frankfurt am Main 1995) 175-194, hier 176.

Hintergrund deren Entstehung zulassen. „Schulbücher – als approbierte Medien zur Vermittlung allgemein anerkannter Werte – sind interessante Zeitdokumente gesellschaftlichen Bewußtseins [sic!] und als solche wichtige Objekte inhaltsanalytischer Untersuchungen [...]“.⁶⁵

Während der Zwischenkriegszeit war es SchülerInnen nicht möglich, moderne Medien zu nutzen, um sich ein Bild fremder Kulturen zu machen. Somit war das Schulbuch ein umso wichtigeres Instrument für die Meinungsbildung und Wissensaneignung der SchülerInnen. Das dort vermittelte Bild der Bevölkerung anderer Kontinente war oft der einzige Input für Kinder und Jugendliche und daher von großem Einfluss.

3.2 Schulbuchforschung

Entwicklung der Schulbuchforschung

Die wissenschaftliche Schulbuchforschung hat sich in den letzten Jahrzehnten stets weiterentwickelt. Laut Kathrin Henne vom Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung wurde die traditionelle, hermeneutische Schulbuchanalyse durch quantitative und qualitative Aspekte der Sozial- und Sprachwissenschaften wie auch die klassische Textanalyse durch die Bildwissenschaft erweitert.⁶⁶ Ebenso tragen neue Medien zu stetigen Veränderungen der Theorie- und Methodenzugänge der Schulbuchforschung bei.

Untersucht man die historische Entwicklung der Schulbuchforschung im deutschsprachigen Raum, ist in diesem Zusammenhang das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Leibniz zu nennen.⁶⁷ Dieses 1975 gegründete Institut ist international vernetzt und veröffentlicht verschiedene Reihen mit neuesten Forschungen zu Schulbuchanalysen.⁶⁸

⁶⁵ Ebd., 184.

⁶⁶ Vgl. Kathrin Henne, *Schulbücher zwischen Tradition und Innovation. Ein Streifzug durch die Geschichte des Georg-Eckert-Instituts* (Braunschweig 2015) 12, online unter https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/221/Schulbuecher_zwischen_Tradition_und_Innovation_GEIkorr.pdf?sequence=3&isAllowed=y (10.04.2019).

⁶⁷ „Georg-Ecker-Institut Leibniz – Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI)“, online unter <http://www.gei.de/de/home.html> (10.04.2019).

⁶⁸ Vgl. Eckhardt Fuchs, Steffen Sammler, *Schulbücher zwischen Tradition und Innovation. Ein Streifzug durch die Geschichte des Georg-Eckert-Instituts* (Braunschweig 2015) 2, online unter

In Wien wurde 1988 unter der Initiative von Richard Bamberger das „Institut für Schulbuchforschung und Lernförderung“ gegründet.⁶⁹ Dieses ist gegenwärtig jedoch nicht mehr aktiv. Der wissenschaftliche Nachlass Bambergers befindet sich im Besitz der Pädagogischen Hochschule Wien.⁷⁰

Aspekte der Schulbuchforschung

Bei der Schulbuchforschung handle es sich hauptsächlich um Defizitanalysen, die den Inhalt von Schulbüchern besprechen und kritisieren, dass gewisse Felder der Wissenschaftsgeschichte nicht ausreichend behandelt werden.⁷¹ Unterrichtsmethodische Aspekte des Schulbuches werden hingegen seltener in der Schulbuchkritik untersucht.

Peter Weinbrenner unterscheidet drei Arten der Schulbuchforschung: die „prozessorientierte“, die „produktorientierte“ und die „wirkungsorientierte Schulbuchforschung“.⁷² Bei der prozessorientierten Schulbuchforschung steht der „Lebenszyklus“ eines Schulbuches im Fokus, so werden etwa Themen wie Vermarktung und Approbation näher erforscht.⁷³ Die produktorientierte Schulbuchforschung konzentriert sich auf die Rolle des Schulbuches als Unterrichtsmittel, wobei hier die Inhaltsanalyse als Methode für die historische und vergleichende Schulbuchforschung im Mittelpunkt steht und Werturteile und Ideologien aufgedeckt werden. Dies ist die häufigste beforschte Art der Schulbuchkritik. Die Wirkung des Schulbuchs auf Schüler und Lehrer als Sozialisationsfaktor des Unterrichts ist bei der wirkungsorientierten Schulbuchforschung von Interesse. Die Rezeption der Öffentlichkeit eines Schulbuches steht dabei im Vordergrund.⁷⁴

http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/institut/Schulbuecher_zwischen_Tradition_und_Innovation.pdf (10.04.2019).

⁶⁹ Vgl. Christian Sitte, Das Geographie- (GW)- Schulbuch - heute verändert in neuen Konstellationen (2013 online nachbearb. Artikel), online unter http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/artikel/chsSCHULBUCH_erg_2013.htm (3.01.2019)

⁷⁰ „Standorte und Sondersammlungen“, In: Pädagogische Hochschule Wien, online unter <https://www.phwien.ac.at/service/campusbibliothek/standort-sonder> (3.04.2019)

⁷¹ Vgl. Thonhauser, Das Schulbuch im Spannungsfeld, 179-180.

⁷² Vgl. Peter Weinbrenner, Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Richard Olechowski (Hg.), Schulbuchforschung (Schule – Wissenschaft – Politik 10, Frankfurt am Main 1995) 21-45.

⁷³ Vgl. ebd., 22.

⁷⁴ Vgl. ebd., 22-4.

Die vorliegende Arbeit und die Untersuchung der Frage, welche Weltbilder, Wertmuster, Vorurteile, Feindbilder und Ideologien durch die Schulbücher vermittelt werden, kann der produktorientierten Schulbuchforschung zugeschrieben werden.

4 SCHULORGANISATION DER ZWISCHENKRIEGSZEIT

4.1 Schulorganisation und Reformen der Ersten Republik

Nach der Niederlage des Ersten Weltkrieges und dem Ende des Habsburgerreiches stand die neu gegründete Republik vor zahlreichen wirtschaftlichen, sozialen sowie politischen Herausforderungen, Reformen, Umstrukturierungen und Veränderungen.

Auch die Veränderung der Schulorganisation war Teil der Reformbestrebungen der Ersten Republik, die jedoch nur teilweise, auch aufgrund politischen Widerstands, realisiert werden konnte. In diesem Zusammenhang besonders hervorzuheben ist Otto Glöckel, sozialdemokratischer Unterstaatssekretär im Staatsamt für Inneres und Unterricht und späterer Präsident des Wiener Stadtschulrates, der die Reformprogramme entscheidend mittrug.⁷⁵ Speziell war die Mittelstufe des Schulwesens Zentrum von Reformplänen.⁷⁶ Es bestand eine „Zweigliedrigkeit des Schulsystems“ in Form von Volksschulen und der mit höherem Bildungsniveau eingestuftem Bürgerschule für die fünfte bis achte Schulstufe, wobei auch Gymnasien und Realschulen zur Auswahl standen. Diese dienten als Mittelschulen zwischen Volksschulen und Hochschulen.⁷⁷

Otto Glöckel war ein Verfechter eines einheitlichen und gemeinsamen Schultyps für 10- bis 14-jährige⁷⁸ unter Gesichtspunkten wie „Demokratisierung der Bildung“ und „soziale Gerechtigkeit“.⁷⁹ Das Konzept für eine Neugestaltung der Mittelstufe sah eine Forderung nach einer einheitlichen, undifferenzierten Grundschule und einer allgemeinen Mittelschule mit zwei Klassenzügen für alle SchülerInnen vor.⁸⁰ Dieses Konzept war politisch jedoch umstritten und nach mehreren Schulversuchen wurde 1927 unter dem Unterrichtsminister der Christlichsozialen Partei Richard Schmitz ein Vorschlag zu einer „Dreigliederung des Schulwesens“ mit 8-klassiger Mittelschule, 4-klassiger Bürgerschule und 4-

⁷⁵ Vgl. Josef Scheipl, Helmut Seel, Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750-1938 (2. erg. und erw. Aufl., Graz 1985), 83.

⁷⁶ Vgl. ebd., 85.

⁷⁷ Vgl. ebd., 85.

⁷⁸ Vgl. ebd., 87.

⁷⁹ Ebd., 91.

⁸⁰ Vgl., ebd., 89.

klassiger Obervolksschule für die Sekundarstufe 1 vorgebracht.⁸¹ Schließlich einigten sich die Regierungsparteien auf eine neue 4-klassige Mittelstufenform statt der Bürgerschule, die als Hauptschule bezeichnet wurde. Diese Umstrukturierung stellte eine wesentliche Reformhandlung der Ersten Republik dar, konnte den Wunsch Glöckels einer einheitlichen Sekundarstufe 1 jedoch nicht umsetzen.

Auch die Approbation von Schulbüchern wurde einer Reform unterzogen. Die näheren Ausführungen zu den Änderungen finden sich im Kapitel 4.3 *Approbation von Schulbüchern während der Zwischenkriegszeit*.

4.2 Schulorganisation und Reformen während des Austrofaschismus

Obwohl während der Zeit des Austrofaschismus durchaus Änderungen im Schulwesen durchgesetzt worden sind, hatten diese kaum bis keinen Einfluss auf die Vermittlung des Afrikabildes in den Schulbüchern. Die Zeit des Austrofaschismus wird wegen seiner allgemeinen Bedeutung für die Schulpolitik jedoch trotzdem kurz thematisiert.

Schon während der 1920er Jahre fanden neben anti-demokratischen und anti-marxistischen Einstellungen auch politische und gesellschaftliche Umgestaltungsvorstellungen Anklang in der Gesellschaft, die 1933/34 in einem politischen Umbruch gipfelten.⁸² Initiiert wurde diese „Beseitigung der rechtsstaatlichen Demokratie“, die von der katholischen Kirche, dem Bundespräsidenten, der staatlichen Bürokratie und den Wehrverbänden mitgetragen wurde, von der Regierung Dollfuß bestehend aus der Christlichsozialen Partei, Landbund und Heimatschutz.⁸³ Die politisch-autoritäre Umgestaltung umfasste das Verbot von KPÖ, NSDAP und Sozialdemokratie, die Auflösung der Christlichsozialen Partei und die Einführung der Vaterländischen Front als „politische Monopolorganisation“.⁸⁴ Die Beschränkung der

⁸¹ Vgl. ebd., 94.

⁸² Vgl. Emmerich Tálos, Das austrofaschistische Herrschaftssystem. Österreich 1933 – 1938 (Politik und Zeitgeschichte 8, Wien ²2013), 551.

⁸³ Vgl. ebd., 551.

⁸⁴ Ebd., 551.

Pressefreiheit stellte ein weiteres Element zur Entwicklung einer autoritären Diktatur dar.

Um die Heranwachsenden zu loyalen Bürger des neuen politischen Systems zu erziehen, wurden in der Schulpolitik eine Reihe von Maßnahmen eingeführt. Grundsätzlich sollten politische Änderungen bezüglich der Schulpolitik während dieser Periode drei Ziele erreichen, nämlich die Rückkehr zu früheren Machtverhältnissen vor den Schulgesetzen während der Ersten Republik, die Disziplinierung nationalsozialistischer und sozialdemokratischer LehrerInnen und SchülerInnen sowie die Legitimierung des neuen politischen Systems.⁸⁵ Um diese Ziele zu erreichen, wurden eine Reihe von Maßnahmen gesetzt. Bereits am 10. April 1933 wurde vom christlich-sozialen Unterrichtsminister Anton Rintelten ein 1919 beschlossener Erlass aufgehoben, der der Religion in der Schule einen neutralen und privaten Charakter zugeordnet hatte und im katholischen Lager auf Ablehnung gestoßen war.⁸⁶

Es wurde eine Erziehung im „vaterländische[n]“ Sinne gefordert, die in Form eines Erlasses vom 12. Mail 1933 umgesetzt werden sollte und als Ziel die Unterstützung der Vaterländischen Front hatte.⁸⁷ So wurde auch die Lehrererziehung auf eine „Erziehung im sittlich-religiösen und vaterländischen-österreichischen Sinne“⁸⁸ ausgerichtet und sollte der Instrumentalisierung der SchülerInnen dienen. Ein Ziel des Unterrichtes war es ebenso, „den Anteil Österreichs an der Geschichte und Kultur des deutschen Volkes klarzumachen und die Liebe zum Vaterland zu fördern“.⁸⁹

Lese- und Geschichtsschulbücher durften nur jene weiterverwendet werden, die mit diesen neuen Erziehungsgrundsätzen übereinstimmten bzw. mussten die Lehrpersonen überholte Inhalte richtigstellen und Teile der Lehrbücher laut den Erziehungszielen auswählen.⁹⁰

⁸⁵ Vgl. Herbert Dachs, „Austrofaschismus“ und Schule. In: Emmerich Tálos, Wolfgang Neugebauer (Hg.), *Austrofaschismus. Politik – Ökonomie – Kultur 1933 – 1938* (Politik und Zeitgeschichte 1, Wien 2014), 283.

⁸⁶ Vgl. ebd., 283.

⁸⁷ Vgl. ebd., 284.

⁸⁸ Ebd., 284.

⁸⁹ Tálos, *Das austrofaschistische Herrschaftssystem*, 401.

⁹⁰ Vgl. ebd., 399-400.

Disziplinierungsmaßnahmen gegenüber der Lehrerschaft, die sich politisch nicht an die neuen Erziehungsziele anpassen wollte, erfolgten in Form von schriftlichen Verweisen, Versetzungen und Entlassungen.⁹¹

Im Zuge von personellen Veränderungen wurde Otto Glöckel verhaftet und es wurden 102 Schulleiter entlassen. Wesentliche Inhalte der Schulgesetze von 1927 wurden wieder rückgängig gemacht, darunter zählte etwa die stärkere Profilierung der Unterschiede der Unterstufe der Haupt- und Mittelschule.⁹² Die Sozialdemokratische Partei wie auch die NSDAP wurden verboten, dies betraf auch deren Organisationen und Publikationen im schulischen Bereich, jedoch waren nationalsozialistische Gruppierungen illegal bereits tätig.⁹³

Diese Erziehungsvorstellungen des austrofaschistischen Staates wurden von deutschnationalen Autoren, die auch zunehmend am Nationalsozialismus Gefallen fanden, bezüglich der Ideologie der Selbstständigkeit Österreichs nur teilweise mitgetragen und etwa stärker durch Rassentheorien ergänzt.⁹⁴ Auch während der Zeit des Austrofaschismus dominierte „[d]as Denken und Argumentieren im Rahmen gesamtdeutscher Kategorien.“⁹⁵

Bezüglich der Schulbücher wurde bereits im Mai 1933 durch einen Erlass sichergestellt, dass die Lehrinhalte im Sinne der vaterländischen Erziehung standen (besonders für die Fächer Deutsch und Geschichte).⁹⁶ Inhalte, die diesen Vorstellungen nicht entsprachen, sollten ausgelassen oder geändert werden, „[v]or allem die bisher verwendeten, überwiegend großdeutsch gefärbten, am Anschluß [sic!] orientierten und daher Österreich und den katholischen Gedanken nicht besonders hervorstreichenden Geschichtslehrbücher genügten den geänderten Erziehungsbemühungen nicht mehr.“⁹⁷ In den neuen Geschichtsbüchern wurden neben den oben erwähnten Erziehungsvorstellungen die Eigenständigkeit Österreichs stärker hervorgehoben sowie Werte wie „Heldenmut“ und „Führertum“ unterstrichen.⁹⁸

⁹¹ Vgl. ebd., 403.

⁹² Vgl. *Dachs*, Austrofaschismus, 286.

⁹³ Vgl. ebd., 288, 294.

⁹⁴ Vgl. ebd., 290-1.

⁹⁵ Ebd., 295.

⁹⁶ Vgl. ebd., 284.

⁹⁷ Ebd., 287.

⁹⁸ Vgl. ebd., 288.

Auch die Auswahl und Betonung einzelner historischer Epochen und Personen wurde partiell für die eigenen Zwecke getroffen. Auf die Vermittlung des Afrikabildes hat die unterschiedliche Ausrichtung der Erziehungsgrundlagen der Geschichtsbücher vor und während des Austrofaschismus jedoch keinerlei Einfluss. Daher ist hier bei den Büchern kein gravierender Unterschied zu den während der Ersten Republik approbierten Exemplaren zu erkennen.

Die vormilitärische Erziehung war ein Punkt, der neu in den Lehrplan aufgenommen wurde und etwa im Turnunterricht durch Geländemärsche und das Einüben von Kommandos praktiziert wurde.⁹⁹ Eine Umgestaltung der Lehrbücher im Sinne der systemkonformen und loyalen Erziehung war durch die Knappheit finanzieller Mittel jedoch nur begrenzt möglich. Für den Unterricht bedeutete dies, nur ausgewählte Inhalte der Bücher zu verwenden und unpassende Ausschnitte richtigzustellen.¹⁰⁰

In einer Studie zum Vorarlberger Lesebuch in der Zeit des Austrofaschismus identifiziert Claudia Böhler-Wüstner¹⁰¹ die oben genannten Erziehungsprinzipien und stellt eine mögliche politisch-ideologische Instrumentalisierung durch das Lesemedium fest. In den Lesebüchern überwiege eine Dominanz von religiösen Motiven, die auch in Verbindung mit Themen wie Heimatkunde, Geographie und Geschichte zu finden seien.¹⁰² Deutsch-nationale Autoren oder solche, die dem katholischen, österreich-volkstümlich geprägten Leitbild nicht entsprachen, seien nicht vertreten.¹⁰³ Auch sozialdemokratische Politiker sowie Inhalte demokratischer und parlamentarischer Natur fehlen.¹⁰⁴ Stattdessen dominiere eine vaterländisch-österreichische Gesinnungsbildung.¹⁰⁵ Was die Berichterstattung fremder Länder und Kulturen betrifft, sei eine eurozentrische Perspektive und „Voreingenommenheit und mangelnde Sensibilität gegenüber der Lebensweise anderer Kulturen“¹⁰⁶ zu erkennen. Diese anti-demokratischen, vaterländisch-österreichischen und ständisches Pflichtbewusstsein und

⁹⁹ Emmerich Tálos, Florian Wenninger, *Das austrofaschistische Österreich* (Politik und Zeitgeschichte 8, Wien 2017), 109.

¹⁰⁰ Vgl. ebd., 108-9.

¹⁰¹ Vgl. Claudia Böhler-Wüstner, *Das Vorarlberger Lesebuch in der Zeit des Austrofaschismus*, In: Monfort 48 (1996) 145-169.

¹⁰² Vgl. ebd., 151.

¹⁰³ Vgl. ebd., 152.

¹⁰⁴ Vgl. ebd., 156.

¹⁰⁵ Vgl. ebd., 153-4.

¹⁰⁶ Ebd., 157.

Gehorsam schaffenden Charakteristika des Vorarlberger Lesebuchs spiegeln die erziehungspolitischen Ideale des Ständestaats wider und können als Repräsentation der damaligen Unterrichtsideale gesehen werden.

4.3 Approbation von Schulbüchern während der Zwischenkriegszeit

Im Zentrum der Analyse der vorliegenden Arbeit stehen Schulbücher, die im Pflichtschulwesen verwendet wurden, dieses aus der Volks- und Bürgerschule sowie der Hauptschule ab 1927 bestand. Einige Schulbücher davon waren neben der Bürgerschule auch für die Mitteschule zugelassen.

Mit dem Reichsvolksschulgesetz 1869 wurde ein Approbationsverfahren zur Zulassung eines Schulbuches durch eine anonyme Schulbuchkommission des Unterrichtsministeriums eingeführt.¹⁰⁷ Unter Otto Glöckel wurde 1920 die Entscheidung über Zulassungen demokratisiert, indem anonyme und einzelne Gutachter durch eine Kommission ersetzt wurden. Diese bestand aus vom Unterrichtsministerium ernannten wie auch von Lehrerkammern gewählten Mitgliedern, deren Namen im Verordnungsblatt namentlich erwähnt wurden. Die Mitglieder legten ein Gutachten vor, auf dessen Grundlage das Bundesministerium für Unterricht über die Zulassung entschied. Eine weitere Neuerung sah Verbesserungsvorschläge, Erfahrungsaustausch und eine mögliche Stellungnahme der Schulbuchautoren vor.¹⁰⁸

1934 wurde das durch eine Kommission geleitete Approbationsverfahren wieder abgeschafft und durch Gutachten von Einzelpersonen mit Möglichkeit der Stellungnahme der Autoren ersetzt.¹⁰⁹ Während des Nationalsozialismus geschah die Zulassung der Schulbücher durch das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung in Berlin.¹¹⁰

¹⁰⁷ Vgl. Walter *Kissling*, „...Die Jugend aus keinen anderen als den vorgeschriebenen Büchern unterweise“ – Das Hilfsmittel Schulbuch als historisches Medium staatlicher Unterrichtskontrolle. In: Richard *Olechowski* (Hg.), *Schulbuchforschung* (Schule-Wissenschaft-Politik. Reihe des Ludwig Boltzmann-Instituts für Schulentwicklung und international-vergleichende Schulforschung 10, Frankfurt/Main 1995) 116-174, hier 158-9.

¹⁰⁸ Vgl. ebd., 159.

¹⁰⁹ Vgl. ebd., 159.

¹¹⁰ Vgl. Viktor *Fadrus*, Österreichs Schulbücher im Wandel zweier Jahrhunderte. In: Egon *Loebenstein* (Hg.), *100 Jahre Unterrichtsministerium. Festschrift des Bundesministeriums für Unterricht in Wien* (Wien 1948) 194-222, hier 221.

4.4 Lehrplan der Zwischenkriegszeit für die Hauptschule

Für die vorliegende Arbeit wurde der Lehrplan für die Hauptschule von 1928¹¹¹ herangezogen und die vorgeschriebenen Lehrinhalte für die Fächer Geschichte und Erdkunde nach Inhalten zu Afrika und Rassentheorien untersucht.

Der Geschichte und Erdkunde-Unterricht umfasst gemeinsam laut Stundentafel drei Wochenstunden in den ersten drei Jahrgängen, im vierten Jahrgang sind die beiden Unterrichtsfächer getrennt und im Ausmaß von zwei Wochenstunden zu unterrichten.¹¹² Die Angaben im Lehrplan sind für den ersten Klassenzug definiert.

Als generelle Lehrziele für Geschichte werden „die Geschichte der Heimat und des deutschen Volkes. Weckung der Ehrfurcht vor großen Menschen und Taten und der Liebe zu Volk und Vaterland“¹¹³ angegeben.

Für die erste Klasse wird im Rahmen der geschichtlichen Vorschulung als Lehrinhalte „das Volk und seine Gliederung; die Völker in ihrer Vielheit und Verschiedenheit, [...] die Wandelbarkeit aller Zustände und Einrichtungen im Laufe der Zeiten“¹¹⁴ genannt. Ein weiteres Thema der ersten Klasse sind „Bilder aus der Geschichte des alten Morgenlandes, besonders aus der Geschichte von Ägypten und Mesopotamien“.¹¹⁵

Ansonsten sind für die weiteren Klassen jeweils verschiedene Epochen (etwa „Geschichte der Neuzeit“) als Lehrinhalte angegeben und dazu mögliche Beispielthemen angeführt. Dabei findet sich der Themenblock „Das Streben der Großmächte nach Weltgeltung“,¹¹⁶ wo auf den Kolonialismus bzw. Imperialismus hingewiesen wird. Hier ist die Aufteilung Afrikas als Thema wohl inkludiert, spezifisch angesprochen wird diese jedoch nicht. Auch sonst ist kein Aspekt der afrikanischen Geschichte angeführt.

¹¹¹ Vgl. Anlage zur Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht vom 1. Juni 1928 (B. G. Bl. Nr. 137), In: Volkserziehung. Nachrichten des Bundesministeriums für Unterricht, 128, Nr. 45.

¹¹² Vgl. ebd., 6.

¹¹³ Ebd., 13.

¹¹⁴ Ebd., 13.

¹¹⁵ Ebd., 13.

¹¹⁶ Ebd., 14.

Im Abschnitt zum Unterrichtsfach Erdkunde ist als generelles Lehrziel unter anderem die Kenntnis der „außereuropäischen Erdteile nach ihrer Beschaffenheit, nach Bevölkerung und Staaten“¹¹⁷ definiert.

Für die erste Klasse findet sich unter anderem der Themenblock „Von Österreich ausgehend Übersicht über Europa, die außereuropäischen Erdteile und Weltmeere auf Grund der Atlaskarten unter Beschränkung auf die geographischen Großformen und ohne Eingehen auf die besondere Länderkunde; Verteilung der großen Menschenrassen.“¹¹⁸

Für die zweite Klasse ist die „Länder- und Völkerkunde von Asien, Afrika und Südeuropa“¹¹⁹ als Lehrstoff vorgeschrieben. Bezüglich der dritten Klasse finden sich keine klar definierten Lehrziele mit Bezug zu Afrika.¹²⁰

Bezüglich der für die Analyse relevanten Themen soll den SchülerInnen in der vierten Klasse das „Auslanddeutschtum“, ein „Überblick über die Erdteile und die Weltmeere sowie über die Völker und Staaten der Erde“ und „die Aufteilung der Erde unter die Weltmächte; die Stellung Österreichs und des Deutschen Reiches im Weltverkehr und in der Weltwirtschaft“¹²¹ nähergebracht werden.

Zusammenfassend kann man erkennen, dass die Lehrziele und Lehrinhalte bezüglich Afrikas sehr oberflächlich, ungenau und aus eurozentrischer Sichtweise definiert sind. Es gibt keine klaren Vorgaben, welche Gebiete oder Aspekte von den Lehrpersonen behandelt werden sollen.

¹¹⁷ Ebd., 14.

¹¹⁸ Ebd., 14.

¹¹⁹ Vgl. ebd., 14.

¹²⁰ Vgl. ebd., 15.

¹²¹ Ebd., 15.

5 THEORETISCHER UND PRAKTISCHER HINTERGRUND DER SCHULBUCHANALYSE

5.1 Analysematerial

Für die Analyse wurden approbierte Schulbücher der Ersten Republik und des Ständestaats als Quellenmaterial herangezogen. Das Spektrum der zu untersuchenden Erdkunde- und Geschichtelehrbücher bezieht sich auf den Bereich der Pflichtschule der Zwischenkriegszeit, somit werden Lehrbücher der Volksschule, Bürgerschule und Hauptschule aus den Fächern Erdkunde, Geschichte und Sachunterricht zum Analysematerial dieser Arbeit. Bücher, die speziell für das Gymnasium, die Mittelschule und die Sekundarstufe approbiert wurden, werden in die Untersuchung nicht eingebunden.

Die methodische Vorgehensweise für die Sammlung des Materials sieht so aus, dass die relevanten Bücher aus den zwischen 1919 und 1938 jährlich erschienenen Verordnungsblättern des Bundesministeriums für Unterricht herausgefiltert und diese anschließend nach Inhalten zu Afrika untersucht wurden. Diese relevanten Passagen wurden kopiert und anschließend in ein Word-Dokument übertragen, damit diese kompakt in einem Dokument für die Analyse zur Verfügung stehen. Die Verordnungsblätter und die historischen Schulbücher konnten in der Schulbuch- und Schulschriftensammlung des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (Wiener Minoritenplatz 5) genutzt werden. Zwischenzeitlich wurde die Schulbuch- und Schulschriftensammlung in die Universitätsbibliothek eingegliedert und ist nun in der Teinfaltstraße 8 zu finden.

Somit kommt man auf 13 Schulbuchreihen mit 29 Lehrbüchern für den Geschichtsunterricht und 7 Schulbuchreihen mit 18 Schulbüchern für den Erdkundeunterricht, insgesamt also auf 47 Schulbücher, die Themen zu Afrika und dessen Bevölkerung (in unterschiedlicher Intensität) thematisieren. Für die Analyse wird prinzipiell zwischen den Lehrbuchreihen unterschieden, somit werden verschiedene Teile und Ausgaben zusammengefasst und als eine Analyseeinheit gesehen.

Die Mehrheit der hier untersuchten Schulbücher wurden nach der Umwandlung der Bürgerschule in die Hauptschule 1927 zugelassen. Nimmt man die

Zwischenkriegszeit als Untersuchungszeitraum heran, kann festgestellt werden, dass zu Beginn der 1920er Jahre kaum neu approbierte Schulbücher für die Pflichtschule für Geschichte und Erdkunde zu finden sind, sondern der Großteil der zugelassenen Schulbücher aus der zweiten Hälfte dieses Zeitraums stammt. In diesem Zusammenhang wurden auch die Verordnungsblätter durchgesehen, wo neu approbierte Schulbücher angeführt wurden. Für die erste Hälfte der 1920er Jahre findet man dort für die Pflichtschule für die Fächer Erdkunde und Geschichte kaum Neuzulassungen.

5.2 Anordnung und Auswahl der Auflagen der Schulbücher

Die im Folgenden aufgelisteten Lehrbücher weisen vermitteltes Wissen zu Afrika und dessen Bevölkerung auf und wurden daher für die Analyse herangezogen. Die Lehrbücher für Geschichte und Erdkunde sind jeweils chronologisch geordnet, wobei das Erscheinungsjahr der Erstauflage des am frühesten erschienenen Bandes einer Lehrbuchreihe für die Reihung herangezogen wird und auch aufgelistet ist. Bei späteren Auflagen der hier untersuchten Lehrbücher ist auch das Erscheinungsjahr der ersten Auflage angeführt. Ist dieses Jahr nicht angegeben, bedeutet dies, dass die analysierte Auflage gleichzeitig die Erstauflage darstellt. Die Wahl der jeweiligen Auflage in dieser Untersuchung wurde aus Gründen der Verfügbarkeit getroffen. Es wurden jene Ausgaben der Lehrbücher herangezogen, die in der Schulbuchsammlung verfügbar und zugänglich waren. In Stichproben wurden ältere mit früheren Ausgaben verglichen und bezüglich der vermittelten Inhalte zu Afrika keine Unterschiede identifiziert.

Neben dem Buchtitel findet sich das Datum der Zulassung für die Verwendung an Volksschulen, Bürgerschulen oder Hauptschulen. Der erste angeführte Band einer Reihe enthält jeweils am Ende die Abkürzung für die Lehrbuchreihe. Zu jedem Schulbuch ist das jeweilige Datum des Erlasses der Approbation im Verordnungsblatt des Bundesministeriums für Unterricht angegeben. Falls diese Information nicht gegeben ist, konnte sie nicht eruiert werden. Wenn nicht anders angeführt, blieb dieses Schulbuch bis zum Ende des Untersuchungszeitraumes zugelassen.

Die folgende Reihenfolge der Schulbücher wird auch für die Reihung bezüglich der Analyse herangezogen.

5.3 Lehrbücher für Geschichte

1922

Gustav *Rusch*, Alois *Herdeggen*, Franz *Tiechl*, Lehrbuch der Geschichte, neu bearb. von Alois *Herdeggen*. Ausgabe in 8 Heften, 7. Heft (Wien 1928). – 20.7.1928, Zl. 17.930. **LGEH**

Gustav *Rusch*, Alois *Herdeggen*, Franz *Tiechl*, Lehrbuch der Geschichte, In vier Teilen. 1. Teil: Geschichtliche Vorschulung, Bilder aus der Geschichte des Morgenlandes (Wien 1929). – 5.07.1929, Zl. 7753.

Gustav *Rusch*, Alois *Herdeggen*, Franz *Tiechl*, Lehrbuch der Geschichte, Ausgabe in 2 Teilen. 2. Teil (Wien 1922).

1923

Uto von *Melzer*, Kurze Deutsche Geschichte für Bürgerschulen, 2. Teil. Von der kaiserlosen Zeit bis zum Westfälischen Frieden (Graz ³1926). – 7.11.1923, Zl. 17.808/9. **KDGB** – 1923.

1927

Arbeitsgemeinschaft, Aus Vergangenheit und Gegenwart. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für den Geschichtsunterricht an österreichischen Bürgerschulen, 3. Teil (Wien 1927). 29.9.1927, Zl. 25.564. **AVGLA**

1929

Arbeitsgemeinschaft, Arbeits- und Lernbuch für einen zeitgemäßen Sachunterricht an Volksschulen, 2. Teil, Geschichte und Bürgerkunde (Wien ³1936). 23.9.1936, Zl. 31138-II/9. **ZS** – 1929.

1929

Oskar *Kende*, Lehrbuch der Geschichte. 1. Teil für die erste Klasse (Wien, im wesentl. unverändert. Aufl. ⁴1933). – 7.8.1933, Zl. 22.700. **LG** – 1929.

Oskar *Kende*, Alois *Hinner*, Lehrbuch der Geschichte für österreichische Hauptschulen, 3. Teil für die dritte Klasse (Wien ⁶1937). – 24.03.1937, Zl. 8450 – 1931.

Oskar *Kende*, Lehrbuch der Geschichte, 4. Teil für die vierte Klasse (Wien ³1934). – 25.10.1934, Zl. 28.776 – 1930.

1929

Heinz *Obendorfer*, Fritz *Herndl*, Hans *Butz*, Aus Vergangenheit und Gegenwart. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für den Geschichtsunterricht an österreichischen Hauptschulen, 1. Teil (Wien ²1933). – 1.4.1932, Zl. 8195-II/9. **AVG** – 1929.

Heinz *Obendorfer*, Fritz *Herndl*, Hans *Butz*, Rudolf *Urban*, Aus Vergangenheit und Gegenwart. Bilder aus der Geschichte für österreichische Hauptschulen, 4. Teil (Wien 1931). – 11.5.1931, Zl. 16.183-II-9.

1929

Leopold *Lang*, Karl *Janhuber*, Josef *Prüger*, Zeiten und Menschen, Lebensvolle Erzählungen für den Geschichtsunterricht in der Hauptschule, 1. Teil. Einführung in das geschichtliche Denken (Geschichtliche Vorschulung) und Bilder aus der Geschichte des alten Morgenlandes (Wien 1929). – 12.7.1929, Zl. 21.507/9. **ZMLE**

Leopold *Lang*, Karl *Janhuber*, Josef *Prüger*, Zeiten und Menschen. Lebensvolle Erzählungen aus Vorzeit, Altertum, Mittelalter und Neuzeit für den Geschichtsunterricht in der Hauptschule. 3. Teil. Bilder aus der Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit vom Zwischenreich bis zum Wiener Kongreß (Wien 1930). – 12.9.1929, Zl. 27.508/9.

Leopold *Lang*, Karl *Janhuber*, Josef *Prüger*, Zeiten und Menschen. Lebensvolle Erzählungen aus Vorzeit, Altertum, Mittelalter und Neuzeit für den Geschichtsunterricht in der Hauptschule. 4. Teil. Geschichte der Neuzeit in Bildern vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart. – Bürgerkunde (Wien ²1932) – 1930.

Leopold *Lang*, Karl *Janhuber*, Josef *Prüger*, Zeiten und Menschen. Lebensvolle Erzählungen aus Vorzeit, Altertum, Mittelalter und Neuzeit für den Geschichtsunterricht in der Hauptschule. Einführung in das geschichtliche Denken (Geschichtliche Vorschulung) (Wien 1928). – 9.1.1929.

Hans Leo *Schleicher*, Leopold *Lang*, Karl *Janhuber*, Josef *Prüger*, Zeiten und Menschen. Handbuch der Geschichte für Hauptschulen, 2. Teil für die zweite Klasse (4., umgearb. Auflage Wien 1936). – 10.6.1936, Zl. 19.889-II/9. **ZM**

Hans Leo *Schleicher*, Leopold *Lang*, Karl *Janhuber*, Josef *Prüger*, Zeiten und Menschen. Handbuch der Geschichte für Hauptschulen, 3. Teil für die dritte Klasse (4., umgearb. Auflage Wien 1936). – 21.10.1936, Zl. 30.595-II/9.

Hans Leo *Schleicher*, Leopold *Lang*, Karl *Janhuber*, Josef *Prüger*, Zeiten und Menschen. Handbuch der Geschichte für Hauptschulen, 4. Teil für die vierte Klasse (3., umgearb. Auflage Wien 1936). – 4.8.1937, Zl. 26.434-II/9.

Die drei letzten angeführten Schulbücher scheinen eine Weiterführung der zum Teil 1929 erstmals erschienen erstgenannte Lehrbuchreihe, wobei der Titel etwas geändert wurde.

1929

Arbeitsgemeinschaft von Geschichtslehrern, Aus alter und neuer Zeit. Ein Geschichtsbuch für die erste Klasse der Hauptschulen und der Mittelschulen, 1. Band (Wien 1929). 6.7.1929, Zl. 20.0650-II/9. **ANZ**

Arbeitsgemeinschaft von Geschichtslehrern, Aus alter und neuer Zeit. Ein Geschichtsbuch für die dritte Klasse der Hauptschulen und der Mittelschulen, 3. Band (Wien 1930). – 18.9.1930, Zl. 20.586/II/7.

Arbeitsgemeinschaft von Geschichtslehrern, Aus alter und neuer Zeit. Ein Geschichtsbuch für die vierte Klasse der Hauptschulen und der Mittelschulen, 4. Band (Wien 1932). – 30.9.1932, Zl. 25.838/9.

1929

Karl Czerwenka, Alfred Bohmann, Lehrbuch der Geschichte für Hauptschulen, 1. Teil. Geschichtliche Vorschulung, Bilder aus der Geschichte des alten Morgenlandes (Wien 1931). – 24.11.1929, Zl. 33.402-II/9. **LGH** – 1929.

1930

Josef Froschauer, Im Wandel der Zeit. Ein Geschichtsbuch für Hauptschulen. 1. Teil (Wien 1930). – 16.6.1930, Zl. 21.097. **IWDZ**

1930

Robert Janeschitz-Kriegl, Lehrbuch der Geschichte, 1. Teil: Geschichtliche Vorschulung und Bilder aus der Geschichte des alten Morgenlandes (Wien 1930). – 4.7.1930, Zl. 23.765. **LGÖMH**

Robert Janeschitz-Kriegl, Lehrbuch der Geschichte, 4. Teil: Geschichte der neuesten Zeit in Bildern und Österreichische Bürgerkunde (Wien 1932). – 8.8.1932, Zl. 22.481.

1934

Josef Brunner, Ludwig Stöger, Geschichte in Tafelbildern und Zusammenfassungen (2. verbesserte und erw. Aufl. Wien 1936). – 20.9.1935, Zl. 30.093/II-9. **GTZ** – 1934.

1934

Wilhelm Schier, Lehrbuch der Geschichte für österreichische Hauptschulen. 2. Teil: Aus alter Zeit (2., umgearb. Aufl. Wien 1935). **LGÖH** – 1934.

Wilhelm Schier, Lehrbuch der Geschichte für österreichische Hauptschulen. 3. Teil: Von Fürstenmacht und Bürgerstreben (Wien ²1936). – 22.10.1936, Zl. 32.607-II/9 – 1934.

Wilhelm Schier, Lehrbuch der Geschichte für österreichische Hauptschulen. 4. Teil: Um Freiheit und Weltgeltung (Wien ³1938). – 14.01.1938, Zl. 1565-II/9 – 1934.

5.4 Lehrbücher für Erdkunde

Franz Heiderich, Heinrich Güttenberger, Österreichische Schulgeographie, 1. Teil, Ausgabe A für die Schulen in Wien und Niederösterreich (Wien ¹⁰1929). – 25.6.1929, Zl. 21.005. **ÖS**

Franz Heiderich, Heinrich Güttenberger, Österreichische Schulgeographie, 2. Teil (Wien ⁷1929). – 28.6.1929, Zl. 6216.

Franz Heiderich, Heinrich Güttenberger, Österreichische Schulgeographie, 4. Teil (Wien ⁶1929). – 28.6.1929, Zl. 6216.

Frühere Ausgaben dieser Lehrbuchreihe lassen sich nicht exakt datieren, auf alle Fälle waren sie schon zu Beginn der 1920er erschienen. Die ersten

Ausgaben der Reihe „Österreichische Schulgeographie“ von Franz Heiderich wurden bereits vor dem Ersten Weltkrieg veröffentlicht.

1925

Anton *Becker*, Julius *Mayer*, Lernbuch der Erdkunde für Bürgerschulen, 3. Teil (Wien ³1927). – 2.6.1925, Zl. 7685/II-9. **LEB** – 1925.

1927

Hans *Kaindlstorfer*, Lernbuch der Erdkunde für Hauptschulen. 1. Teil (Wien 1929). – 2.8.1929, Zl. 12.603. **LE**

Hans *Kaindlstorfer*, Lernbuch der Erdkunde. 2. Teil (Wien 1930). – 14.3.1930, Zl. 6086-II/9.

Hans *Kaindlstorfer*, Lernbuch der Erdkunde. 3. Teil (Wien 1927). – 2.6.1927, Zl. 13.206.

Hans *Kaindlstorfer*, Lernbuch der Erdkunde. 4. Teil (Wien 1930). – 8.7.1929, Zl. 21.708.

1929

Gustav *Rusch*, Alois *Herdeggen*, Karl *Köchrl*, Franz *Tiechl*, Erdkunde, 1. Teil, Ausgabe A für die Bundesländer Wien, Niederösterreich und Oberösterreich (Wien 1929). – 8.7.1929, Zl. 21.708. **E**

Gustav *Rusch*, Alois *Herdeggen*, Karl *Köchrl*, Franz *Tiechl*, Erdkunde, 2. Teil: Asien, Afrika und Südeuropa (Wien 1929).

1929

Anton *Becker*, Walter *Mayer*, Albert *Hympan*, Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde für Hauptschulen, 1. Teil (4., vollständig umgearb. Aufl. Wien 1929). – 17.6.1929, Zl. 10.203/II-9. **ALEH**

Anton *Becker*, Walter *Mayer*, Albert *Hympan*, Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde für Mittelschulen und Hauptschulen, 2. Teil (4., vollständig umgearb. Aufl. Wien 1929). – 15.10.1929, Zl. 31.515.

1929

Hans *Fuchs*, Hans *Slanar*, Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde für die 1. Klasse der Mittelschule und die erste Klasse der Hauptschule. (2. bearb. Aufl. Wien 1929). – 27.5.1929, Zl. 5158-II/9. **ALEMH**

Hans *Fuchs*, Hans *Slanar*, Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde für die 4. Klasse der Mittelschule und die 4. Klasse der Hauptschule (Wien 1933). – 30.11.1931, Zl. 23.102-II/7.

Hans *Fuchs*, Hans *Slanar*, Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde für die 2. Klasse der Mittelschule und die 2. Klasse der Hauptschule (2., bearb. Aufl. Wien 1930). – 24.9.1929, Zl. 34.755-III/7.

1931

Heinrich *Fischer*, Michael *Geistbeck*, Oskar *Kende*, Erdkunde, I. Teil (für die 1. Klasse), Ausgabe B für die Bundesländer Tirol, Salzburg, Vorarlberg (Wien 1932). – 7.4.1932, Zl. 7459. **EFGK**

Heinrich *Fischer*, Michael *Geistbeck*, Oskar *Kende*, *Erdkunde*. 2. Teil (für die 2. Klasse) (Wien 1931). – 7.6.1931, Zl. 19.479.

Heinrich *Fischer*, Michael *Geistbeck*, Oskar *Kende*, *Erdkunde*. 4. Teil (für die 4. Klasse) (Wien 1932). – 30.07.1932, Zl. 21.995.

5.5 Methode

Um die Schulbücher beurteilen zu können, ist es notwendig, Untersuchungskriterien zu erstellen, die eine Analyse aller Schulbücher nach denselben Gesichtspunkten ermöglichen. Es wird daher ein Raster erstellt, der die Analyse leitet. Dabei werden verschiedene Kriterien definiert, nach denen die Analyse erfolgt und deren Untersuchung die Überprüfung der Hypothesen ermöglicht.

Als Methode der vorliegenden Arbeit wird das Modell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring bezugnehmend auf die Rassismusthesen Marmers und Sows gewählt. Im Folgenden sollen beide Konzepte kurz vorgestellt werden.

5.6 Die qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse hat sich schon in anderen Schulbuchanalysen (vgl. etwa Hummer 2014) als nützliches Analyseverfahren erwiesen und wird auch in der vorliegenden Arbeit angewendet. Im Genaueren wird das von Philipp Mayring ausgearbeitete Analysesystem der qualitativen Inhaltsanalyse verwendet, das die Textanalyse von Kategorien geleitet durchführt.¹²² Im Mittelpunkt dieses Verfahrens werden Kategorien erarbeitet, anhand derer das Material bearbeitet und interpretiert wird. Die Kategoriensysteme werden dabei durch das Material bestimmt.

Laut Mayring stehen das Definieren von einem konkreten Ziel und die Untersuchung von Entstehungskontext, Hintergrund und Wirkung sowie formale Charakteristika des Materials am Beginn der Analyse.¹²³ Bezüglich der Fragestellung werden Definitionskriterien festgelegt, die bestimmen, welche Inhalte und Aspekte des Materials für die Analyse von Bedeutung sind und

¹²² Philipp *Mayring*, *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. akt. und überarb. Aufl. Weinheim 2015).

¹²³ Vgl. ebd., 53.

anhand derer die Analyse erfolgt.¹²⁴ Nach der Zerlegung und Bearbeitung des Materials in Analyseeinheiten werden Kategorien geschaffen, die im Zuge der Auswertung überarbeitet werden können.¹²⁵ Die Kategorien werden somit durch das Material vorgegeben. Die Interpretation des Texts und Beantwortung der Fragestellung wird auf der Grundlage der Zusammenfassung des Inhalts laut Kategoriensystems durchgeführt. Quantitative Aspekte, die Schaffung von Unter- und Überkategorien sowie deren ständige Überarbeitung können dabei berücksichtigt werden.¹²⁶

Die Schritte „Festlegung des Materials“, „Analyse der Entstehungssituation“, „Formale Charakteristika des Materials“, und „Richtung der Analyse“ sowie „Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung“ des Ablaufmodells der qualitativen Inhaltsanalyse wurden schon in den vorigen Kapiteln durchgeführt.

Als „Analyseeinheiten“ werden Textstellen, die einzelne Wörter, Phrasen, Sätze und Textpassagen umfassen können sowie Bilder festgelegt. Der nächste Schritt sieht die „Festlegung und Definition der Kategorien/des Categoriesystems“ vor. Dies erfolgt nach der Vorstellung der theoretischen Konzepte, die für die Bestimmung der Kategorien relevant sind.

Anschließend wird die Analyse der Lehrbücher anhand der Kategorien durchgeführt. Während dieser kommt es immer wieder zur „Rücküberprüfung“ und kleinen Abänderungen der Kategorien. Die „Zusammenstellung der Ergebnisse und Interpretation in Richtung der Fragestellung“ stellt den letzten Punkt des Ablaufmodelles und auch dieser Arbeit dar.

In der vorliegenden Arbeit basieren die Kategorien auf den Forschungsfragen, die zu Beginn der Arbeit gestellt wurden. Die Kategorien werden so erstellt, dass sie kolonialistisch-rassistische Diskurse aufdecken sollen. Somit wird bei der Kategorienerstellung nicht auf einzelne, inhaltliche Themen eingegangen, sondern es werden Kategorien herangezogen, die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant sind.

Das systematische Vorgehen erfolgt nicht nach den Kategorien, zu denen alle passenden Textpassagen der einzelnen Lehrbücher vorgestellt werden, sondern

¹²⁴ Vgl. ebd., 56-58.

¹²⁵ Vgl. ebd., 59.

¹²⁶ Vgl. ebd., 59.

nach den Lehrbuchreihen. Die Buchreihen werden individuell mit Hilfe der Kategorien untersucht, d.h. eine Lehrbuchreihe wird als Untersuchungsgegenstand herangezogen und mit Hilfe der für dieses Buch relevanten Kategorien analysiert. Für die Lehrbuchreihe werden dann nur die Kategorien untersucht, die auf den Inhalt dieser Buchreihe passen. Im Anschluss werden die Kategorien und Thesen zusammenfassend betrachtet. Für die Lehrbücher für Geschichte bzw. für Erdkunde werden jeweils unterschiedliche aber auch idente Kategorien verwendet.

Aufgrund der Forschungsfrage, die untersucht, welches Bild von Afrika in den Lehrbüchern vermittelt wird, ist Afrika das zentrale Selektionskriterium, das bestimmt, welche Textstellen der Lehrbücher von Bedeutung für die vorliegende Analyse sind. Somit werden alle Textpassagen und Bilder, die das Thema Afrika und davon betroffene Personen (etwa die indigene Bevölkerung, Einwanderer und Forschungsreisende) sowie Beschreibungen der „schwarzen Menschengruppe“ behandeln, kodiert. Anschließend werden die genaueren Themenfelder der einzelnen Textpassagen herausgefiltert und, in Anlehnung an die Rassismusthesen, Kategorien dazu erstellt. Im Folgenden werden Definitionen zu Rassismus sowie die Rassismusthesen Marmers und Sows vorgestellt.

5.7 Rassismus-Thesen

Da diese Arbeit untersucht, ob die untersuchten Lehrbücher Ideologien verbreiten, die Rassismus-theoretische Inhalte aufweisen, soll in diesem Abschnitt Rassismus definiert und Thesen vorgestellt werden, die zur Erklärung der Manifestation rassistischer Inhalte verwendet werden. Marmer und Sow definieren Rassismus folgendermaßen: „Rassismus [...] ist eine Ideologie der Ungleichheit, die entlang pseudowissenschaftlicher biologistischer Kategorien argumentiert wird.“¹²⁷ Ein wesentliches Element des pseudowissenschaftlichen

¹²⁷ Elina Marmer, Papa Sow (Hg), Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht: Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis (Weinheim 2015) 15-6.

Rassismus sei die Zuweisung intellektueller und charakterlichen Eigenschaften zu verschiedenen „Rassen“.¹²⁸

Arndt und Hornscheidt erklären den Zusammenhang zwischen abstrakten Einstellungen und konkreten rassistischen Zuweisungen:

„Rassismus kann als Komplex von Einstellungen – Gefühlen, Vorurteilen, Vorstellungen – und Handlungen beschrieben werden, die darauf beruhen, dass Weiße ausgehend von ‚Rassentheorien‘, die den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erhoben haben, aus einer Vielzahl von zumeist visuell sichtbaren körperlichen Merkmalen einzelne (wie etwa die Hautfarbe) selektieren, dichotomisieren und zu einem ‚natürlich gegebenen‘ und relevanten Kriterium der Unterscheidung erklären. Dabei werden den vermeintlich gegebenen, statischen und objektiven ‚Rassenmerkmalen‘ bestimmte soziale, kulturelle und religiöse Eigenschaften und Verhaltensmuster zugeschrieben.“¹²⁹

Rassismus geht also von der Anders- und Fremdartigkeit von Subjekten aus, die unter anderem zur eigenen Identitätsfindung sowie Machtlegitimation dienen. „Ausgehend von einer konstruierenden Normsetzung des ‚Eigenen‘ wurde das ‚Andere‘ erfunden und homogenisiert.“¹³⁰ Der europäische, weiße Mensch wurde als Norm anerkannt und Gemeinschaften mit anderen Hautfarben als „das Andere“ konstruiert. Bei dieser Konstruktion spielen Stereotypisierungen eine wichtige Rolle. Diese sind, ob positiver oder negativer Art, diskriminierend, da sie die Menschen auf diese stereotypen Darstellungen reduzieren. Bei diesem Prozess spielt Sprache und somit die bewusste und unbewusste Verwendung von bestimmten Begriffen eine wesentliche Rolle, da Sprache Rassismus manifestiert. Auf das Verhältnis zwischen Sprache und Rassismus wird in Kapitel 8.13 *Rassismus und Sprache* der zusammenfassenden Analyse noch näher eingegangen.

Der Zweck rassistischer Ideologien besteht darin, Macht, Ausgrenzung, Ausbeutung und Unterdrückung zu legitimieren. Unter anderem wurden sie verbreitet, um die kolonialistischen Bestrebungen und Verbrechen Europas durch wissenschaftliche Theorien zu legitimieren.¹³¹

¹²⁸ Vgl. ebd., 16.

¹²⁹ Susan Arndt, Antje Hornscheidt, Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk (Münster ³2018), 11.

¹³⁰ Ebd., 11-12.

¹³¹ Vgl., Marmer, Sow, Rassismus aus Schulbüchern, 15-6.

Marmer und Sow präsentieren vier Thesen, die als Grundlage für pseudowissenschaftliche, rassistische Ideologien fungieren und dazu verwendet wurden bzw. werden, um die Taten des Kolonialismus zu rechtfertigen. Diese Ideen wurden verbreitet, um trotz der aufkommenden Werte der Aufklärung, die Ausbeutung Afrikas und Unterdrückung der schwarzen Bevölkerung zu legitimieren. Die vier Thesen lauten: Die Hierarchie der „Rassen“, Antithetische Konstruktion des „Anderen“, Afrikas „Geschichtslosigkeit“, und Das „Modernitätsnarrativ“.¹³² Im Folgenden werden die vier von Marmer und Sow zusammengefassten Thesen des Rassismus, die für die Kategorisierung der vorliegenden Arbeit von Bedeutung sind, kurz erläutert:

Hierarchie der „Rassen“

Diese umfasst die politisch beeinflusste Konstruktion von Menschengruppen nach äußeren körperlichen Merkmalen in einer Hierarchie von „biologischen“ Rassen mit der weißen Rasse an erster Stelle. Diese von Immanuel Kant beeinflusste Vorstellung einer Hierarchie der Rassen ist fester Bestandteil aller rassistischen Ideologien und wurde zur Legitimation der kolonialen Verbrechen verwendet.¹³³

Antithetische Konstruktion des „Anderen“

Darunter versteht man die Vorstellung „der Anderen“ als Gegensatz zur eigenen Identität, wobei die Betonung auf dem „Fremden“ und „Unbekannten“ liegt. Eine solche Konstruktion findet man vor, wenn AfrikanerInnen als „wild und unzivilisiert“ als Gegenpool zum „zivilisierten“ Europa beschrieben werden. Durch diese These wurde die Vorstellung der Überlegenheit der „weißen Rasse“ verstärkt. Des Weiteren dient sie zur Identitätsstiftung für die eigene Gemeinschaft. Afro-romantische und afro-pessimistische Bilder Afrikas arbeiten mit solchen antithetischen Konstruktionen.¹³⁴ Beide Konzepte beschränken sich auf eine stark reduzierte und einseitige Vorstellung von Afrika und AfrikanerInnen.¹³⁵ Afro-romantische Bilder idealisieren das angeblich Ursprüngliche und Natürliche Afrikas, das aufgrund eigener Sehnsüchte

¹³² Vgl. ebd., 15-9.

¹³³ Vgl. ebd., 16-7.

¹³⁴ Vgl. ebd., 17.

¹³⁵ Vgl. „Glossar“, In: Medienregal (2016), online unter <https://medienregal.wixsite.com/medienregal/glossar> (30. Juli 2019)

romantisiert wird. Hingegen ist ein afro-pessimistisches Konzept auf ein negatives Bild Afrikas reduziert, das u.a. von Krieg, Armut und Katastrophen dominiert wird.

Die Konstruktion der außereuropäischen Gebiete, so auch Afrika, als „das Andere“ wurde durch kolonialistische und imperialistische Praktiken mit Hilfe von Medien wie Reiseberichten und Schulbüchern durchgeführt.¹³⁶ Dadurch kam es zur Entstehung sogenannter „Kulturkreise“, in denen Gebiete und dort lebende Menschen als Einheit zusammengefasst präsentiert und durch diverse Kriterien unterteilt wurden.¹³⁷

Afrikas „Geschichtslosigkeit“

Die eigenständige Geschichte Afrikas findet in der westlichen Darstellung keinen Platz. Eine Ausnahme dazu bietet die Darstellung des Alten Ägyptens, dieses wird jedoch dem europäisch-asiatischen Kulturkreis zugeschrieben.¹³⁸ Marmer und Sow halten dazu fest:

„Menschen afrikanischer Herkunft werden somit durch die Aberkennung ihrer Geschichte entmenschlicht. Die Konstruktion des geschichtslosen Afrikas ist ein essenzieller Bestandteil des rassistischen Wissens, welches die unrechtmäßige und unmoralische Aneignung des afrikanischen Kontinents durch europäische Mächte und die damit einhergehenden Verbrechen gegen afrikanische Bevölkerungen legitimierte.“¹³⁹

Das „Modernitätsnarrativ“

In Europa geht man von einer historisch-linearen Modernitäts-Entwicklung von Gesellschaften, Religionen, Menschen und Kulturen aus. Auch diese These half, die Kolonialisierung und Ausbeutung durch europäische Mächte zu erklären und zu rechtfertigen.¹⁴⁰ Dabei sahen sich die Kolonialmächte Europas als moderner und höher entwickelt als afrikanische Menschen und Kulturen.

Im Folgenden werden weitere Begriffe postkolonialer Konzepte näher erklärt, die für die Bildung der Kategorien und folgende Analyse der Lehrbücher relevant sind.

¹³⁶ Vgl. Markom, *Weinhäupl*, Die Anderen, 9.

¹³⁷ Vgl. ebd., 10.

¹³⁸ Vgl. Marmer, Rassismus in deutschen Schulbüchern, 29.

¹³⁹ Marmer, Sow, Rassismus aus Schulbüchern, 18.

¹⁴⁰ Vgl. ebd., 18.

5.8 Ethnozentrismus und Eurozentrismus

Der Ethnozentrismus bezieht sich auf die Annahme, die eigenen Lebensvorstellungen und Werte als einzig richtig und selbstverständlich anzusehen.¹⁴¹ Die bekannten und erlernten Vorstellungen und Lebensweisen werden dabei als Maßstab für die Bewertung anderer Kulturen herangezogen. Daraus ergibt sich in der Ethnologie die „Gefahr falscher und verzerrender Wahrnehmungen und Interpretationen des ethnologischen Feldforschers“.¹⁴²

Bezüglich des Ethnozentrismus wird auch auf Eurozentrismus verwiesen, da durch die Expansion der europäischen Mächte fremde Kulturen hauptsächlich nach europäischen Maßstab bewertet worden sind.¹⁴³ Eurozentrische Darstellungen basieren auf einem europäischen Geschichtsverständnis und erlauben keine Stimmen und Sichtweisen der indigenen Gemeinschaften. „Die Anderen“ werden dadurch aufgrund europäischer Vorstellungen, Werte und Praktiken be- und gleichzeitig abgewertet. Diese Praxis war in der europäischen Geschichte notwendig, um im Zusammenhang mit der „Eroberung der sogenannten ‚Neuen Welt‘ und dem Genozid an der indigenen Bevölkerung, der Kolonialisierung, Ausbeutung und Unterdrückung ‚der Anderen‘ sowie mit deren ‚Erforschung‘“¹⁴⁴ Praktiken und Machtverhältnisse durchzusetzen und Legitimation zu schaffen.

5.9 Stereotype und „die Anderen“

Die Analyse der Lehrbücher soll auch feststellen, ob die Unterrichtsmittel stereotype Darstellungen des afrikanischen Kontinents und der indigenen Bevölkerung enthalten. Eine klare Definition des Stereotypenkonzepts gibt es nicht.¹⁴⁵ Eine Grundannahme ist, dass das Denken und Handeln der Menschen durch deren soziale und kulturelle Prägung beeinflusst sei.¹⁴⁶ Wenngleich eine

¹⁴¹ Vgl. Wolfgang Nieke, Ethnozentrismus und Eurozentrismus. In: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag (Schule und Gesellschaft 4, 2., überarb. und erg. Aufl. Opladen 2000) 93-116, hier 93.

¹⁴² Nieke, Ethnozentrismus, 93.

¹⁴³ Vgl. ebd., 94.

¹⁴⁴ Markom, *Weinhäupl*, Die Anderen, 11.

¹⁴⁵ Vgl. Attikpoe, Stereotypisierung, 31.

¹⁴⁶ Vgl. ebd., 31.

klare Definition schwierig zu finden ist, präsentiert Adam Schaff charakteristische Merkmale von Stereotypen: Diese seien negative oder positive Werturteile, die durch die Wahl bestimmter Gruppen als Gegenstand, einer sozialen Genese, emotionalen Reaktionen, den Anschein eines vollen Wahrheitsgehaltes, die Dauerhaftigkeit und die Realisierung einer sozialen Funktion sowie die Aktivierung durch einen bestimmten Ausdruck charakterisiert seien.¹⁴⁷

Stereotype werden oft negativ gesehen, da sie als Quelle für Rassismus und soziale Diskriminierung dienen können.¹⁴⁸ Sie stellen ein Problem dar, wenn sie aufgrund von Hautfarbe, Religion oder (angeblichen) kulturellen Eigenheiten Menschen mit Eigenschaften verbinden.¹⁴⁹ Diese klassifizierten Eigenschaften beeinflussen, wie wir die Realität sehen und bewerten, und prägen somit auch Sprache und Diskurse.¹⁵⁰ Stereotype werden geprägt, um das „Eigene“ zu definieren und gegenüber dem „Fremden“ abzugrenzen. Dies führe zu einer „Aufwertung des ‚Wir‘ über eine Abwertung ‚Der Anderen‘“, ¹⁵¹ etwa durch die Zuschreibung schlechter oder unmenschlicher Eigenschaften.

5.10 Kolonialrevisionismus

Da ein Ziel der vorliegenden Arbeit darin besteht, kolonialrevisionistische Absichten der Autoren aufzudecken, soll im Folgenden kurz erklärt werden, was man unter Kolonialrevisionismus versteht. Der deutsche „Kolonialismus ohne Kolonien“ wurde schon während des Ersten Weltkrieges zum Thema, da die deutschen Kolonien bald nach Kriegsausbruch verloren waren und deutsche Phantasien eines deutschen Kolonialreiches als Kriegsziel formuliert wurden.¹⁵² Das Ziel bestand vor allem in der Ausdehnung des mittelafrikanischen Kolonialbesitzes zu einem zusammenhängenden Kolonialreich, etwa durch die Erweiterung des Togo-Gebiets, die Annexion des belgischen Kongo und Französisch-Äquatorialafrikas und die Ausdehnung nach Nigeria.¹⁵³ Diese

¹⁴⁷ Vgl. ebd., 32-33.

¹⁴⁸ Vgl. ebd., 34.

¹⁴⁹ Vgl. Markom, *Weinhäupl*, Die Anderen, 7.

¹⁵⁰ Vgl. ebd., 7.

¹⁵¹ Ebd., 8.

¹⁵² Vgl. Horst Gründer, *Geschichte der deutschen Kolonien* (7., akt. und erw. Aufl. Paderborn u. a. 2018), 253.

¹⁵³ Vgl. ebd., 253.

Vorstellung eines „Mittelfrikas“ wurde von Kolonialpolitikern, Kolonialautoren und Wirtschaftstreibenden mit militärischen und ökonomischen Argumenten bezüglich Rohstoffquellen, Absatzmärkten und Arbeitskräften propagiert.¹⁵⁴ Die großzügigen Ziele für das Kolonialreich in Afrika wurden im Laufe des Krieges reduziert und beschränkten sich auf die Rückführung der deutschen Kolonien sowie den Erwerb der portugiesischen Kolonien und einen Teil des Kongos.¹⁵⁵

Die Niederlage des Deutschen Reiches im Ersten Weltkrieg setzte den Kolonialdiskussionen ein Ende und die deutschen Kolonien wurden von den Alliierten als Mandatsgebiete aufgeteilt.¹⁵⁶ Die Alliierten taten dies auch unter dem Deckmantel, das Deutsche Reich hätte bei der Kolonial- und Eingeborenenpolitik Versagen gezeigt. Diese „koloniale Schuldfrage“ wurde von den Kolonialrevisionisten verwendet, um Illusionen und Phantasien bezüglich eines neuerlichen deutschen Kolonialreiches auferstehen zu lassen.¹⁵⁷ Der Verlust der Kolonien wurde in der Kolonialpropaganda zum „Raub der Kolonien“ und koloniale Verbände forderten, die kolonialen Friedensergebnisse zu revidieren.¹⁵⁸ Kolonialrevisionistische Forderungen sollten auch in Schulen verbreitet werden, um den „kolonialen Gedanken“ am Leben zu erhalten.¹⁵⁹ Ebenso wurden mit der Kolonialismus-Literatur, die in der Zeit nach dem Verlust der Kolonien ihren Höhepunkt fand, explizite Ideen verbreitet.¹⁶⁰ Besonders waren die kolonialen Interessenverbände, vor allem die Deutsche Kolonialgesellschaft, aktiv an der Propaganda beteiligt.¹⁶¹ Vertreter waren in diversen Parteien des Reichstags tätig, hauptsächlich fanden sich kolonialrevisionistische Parteien jedoch in der Deutschen Volkspartei, in der auch der ehemalige Gouverneur Deutsch-Ostafrikas Heinrich Schnee als stärkster Vertreter des Kolonialrevisionismus zu finden war.¹⁶²

¹⁵⁴ Vgl. ebd., 256.

¹⁵⁵ Vgl. ebd., 257.

¹⁵⁶ Vgl. ebd., 258.

¹⁵⁷ Vgl. ebd., 258-9.

¹⁵⁸ Vgl. Adolf Rüger, Das Streben nach kolonialer Restitution in den ersten Nachkriegsjahren.

In: Helmut Stoecker (Hg.), Drang nach Afrika (2., überarb. Aufl. Berlin 1991) 262-283, hier 273.

¹⁵⁹ Vgl. ebd., 275-6.

¹⁶⁰ Vgl. Gründer, Hiery, Deutschen, 260.

¹⁶¹ Vgl. ebd., 260.

¹⁶² Vgl. ebd., 261-2.

Die Kolonialbewegung wurde schließlich in nationalsozialistische Kreise eingegliedert.¹⁶³ Die Kolonialpläne der Nationalsozialisten waren zuerst „durchaus widersprüchlich“,¹⁶⁴ beinhalteten in ihrem Programm jedoch die Rückforderung der ehemaligen deutschen Kolonien und Pläne für das deutsche, mittelafrikanische Kolonialreich der Kolonialrevisionisten.¹⁶⁵ Mit dem Russlandfeldzug wurden theoretische Überlegungen über eine mögliche Realisierung dieses Projektes jedoch beendet.¹⁶⁶

Kolonialrevisionistische Ideen gab es jedoch nicht nur im Deutschen Reich, sondern verbreiteten sich durch den untergründigen Deutschnationalismus während der Ersten Republik auch in Österreich, obwohl die Habsburgermonarchie durch fehlende außereuropäische Kolonien keine klassische Kolonialmacht gewesen war. Jedoch prägte die Monarchie den Kolonialdiskurs Europas wesentlich mit und war expansionistischen Konzepten keinesfalls abgeneigt. Walter Sauer meint dazu: „Die Monarchie war mit Sicherheit kein Kolonialstaat. Sie war jedoch auch keine antikoloniale Kraft.“¹⁶⁷

Durch die Konzentration der Expansionspolitik der Habsburgermonarchie auf osteuropäische Gebiete trat man im Wettlauf um Afrika in den Hintergrund. Als wesentlichen Grundstein dieser Entscheidung beurteilt Simon Loidl die Denkschrift von Außenminister Friedrich Ferdinand von Beust 1871, in der die außenpolitische Entwicklung der Monarchie ohne den Erwerb afrikanischer Kolonien eingeleitet wurde.¹⁶⁸ Dies bedeutet jedoch nicht, dass die österreich-ungarische Monarchie gegen den europäischen Kolonialismus auftrat. Im Gegenteil, es kann eine klare Mitverantwortung Österreich-Ungarns am europäischen Imperialismus identifiziert werden.¹⁶⁹ Dies geschah durch wissenschaftliche Forschungsreisen und Expeditionen, Missionsaktivitäten sowie Konzepte und Publikationen der Kolonialgesellschaft und

¹⁶³ Vgl. ebd., 269.

¹⁶⁴ Ebd., 270.

¹⁶⁵ Vgl. ebd., 276.

¹⁶⁶ Vgl. ebd., 277.

¹⁶⁷ Walter Sauer, Schwarz-Gelb in Afrika. Habsburgermonarchie und koloniale Frage. In: Walter Sauer (Hg.), k. u. k. kolonial. Habsburgermonarchie und europäische Herrschaft in Afrika (Wien² 2007), 18.

¹⁶⁸ Vgl. Simon Loidl, „Europa ist zu enge geworden“. Kolonialpropaganda in Österreich-Ungarn 1885 bis 1918 (Wien 2017).

¹⁶⁹ Vgl. ebd., 206.

Kolonialbefürworter.¹⁷⁰ Koloniale Tendenzen in der Monarchie wurden durch pro-koloniale Literatur und Diskurse verstärkt, die sich überwiegend den Themen Überbevölkerung, Auswanderung und ökonomischen Vorteilen widmeten.¹⁷¹ Auch im gesellschaftlichen und alltäglichen Bereich prägten diese Publikationen, Reiseberichte und Völkerschauen den Kolonialdiskurs.¹⁷²

Im Zuge des Ersten Weltkrieges und während der Ersten Republik wurde im Kolonialdiskurs eine intensivere Ausrichtung deutschnationaler Konzepte ersichtlich.¹⁷³ Dabei zeigten die Kolonialautoren Tendenzen für den Erwerb eigener Kolonien durch die Monarchie wie auch eine stärkere kolonialwirtschaftliche Kooperation mit dem Deutschen Reich.¹⁷⁴ Als das Ende des Weltkrieges nicht die erhoffte Realisierung der Kolonialpläne brachte, führte dies zu einer Radikalisierung der Kolonialfrage, im Zuge dieser sich einige Kolonialbefürworter zum Nationalsozialismus hinwandten und dort in den kolonialrevisionistischen Ideen neues, zum Teil radikaleres Gedankengut fanden.¹⁷⁵

5.11 Kategorien für die Analyse der Lehrbücher

Anhand der vorgestellten Thesen und Erklärungsmodelle sowie der zu Beginn dieser Arbeit erstellten Forschungsfragen werden die Schulbücher durch das Erstellen passender Kategorien nach rassistischen Inhalten und grundlegenden rassentheoretischen Ideologien untersucht. Außerdem werden Kategorien zum Thema Kolonialismus und Kolonialrevisionismus definiert, um herauszufinden, wie der Kolonialismus und die Aufteilung Afrikas von den Autoren bewertet werden, damit auch kolonialrevisionistische Tendenzen aufgedeckt werden können. Des Weiteren wird die verwendete Terminologie und Sprache für die Analyse herangezogen, um Rassismus sichtbar zu machen, der sich durch Sprache manifestiert. Dieses Thema bildet keine einzelne Kategorie, die für jede

¹⁷⁰ Vgl. ebd., 24.

¹⁷¹ Vgl. ebd., 85-88.

¹⁷² Vgl. ebd., 25.

¹⁷³ Vgl. ebd., 134.

¹⁷⁴ Vgl. ebd., 135.

¹⁷⁵ Vgl. ebd., 210.

Buchreihe separat angegeben ist, sondern wird insgesamt für den gesamten Korpus herangezogen und zusammengefasst.

Die Kategorien können als Themen verstanden werden, die sich in den Büchern wiederfinden und gemeinsam als Gerüst für die Analyse fungieren. Für die Lehrbücher werden folgende Kategorien verwendet:

Überblick: Gliederung, Themen – Diese Kategorie wird nur für die Analyse der Lehrbücher für Erdkunde herangezogen und beschreibt, nach welcher Struktur die Informationen gegliedert sind und welche Gebiete und Themenkomplexe von den Autoren behandelt werden. Dabei wird jener Band einer Lehrbuchreihe ausgewählt, der am ausführlichsten Themen zum afrikanischen Kontinent und dessen Bevölkerung behandelt. Diese Kategorie dient zur Vollständigkeit bezüglich des Eindrucks über ein Lehrkundewerk und bietet einen Überblick über dessen Aufbau und Struktur. Eine detaillierte Analyse der angeführten Themen und Gebiete ist nicht Ziel dieser Kategorie.

Erforschung und Forschungsreisen – Wenn die Lehrbücher Informationen zu Forschungsreisen und –reisenden sowie Reiseberichten beinhalten, wird die Information dieser Kategorie zugeschrieben.

Kolonialismus der europäischen Mächte – Vermitteltes Wissen zur Aufteilung Afrikas unter europäischen Ländern und Entstehung von Kolonien wird dieser Kategorie zugeschrieben. Etwaige Informationen zu Widerstand, Aufständen und Reaktionen indigener Gemeinschaften sind auch in dieser Kategorie zu finden. Des Weiteren beinhaltet sie Hinweise auf Konkurrenzdenken der europäischen Mächte. Dabei sollen auch die unterschiedlichen Bewertungen der konkurrierenden Kolonialmächte, speziell des Deutschen Reiches, des Britischen Reiches und Frankreichs, durch die Autoren untersucht werden. Sind die Aussagen gewählt, um Stimmung gegen das Britische Reich zu erzeugen? Wie stark orientieren sich die Autoren an der deutschen Kolonialgeschichte, und wird diese neutral oder übertrieben positiv dargestellt? In diesem Zusammenhang werden auch pro-deutsche Tendenzen identifiziert und somit untergründiger Deutschnationalismus aufgedeckt.

Um die Fülle der Informationen zu dieser Kategorie den einzelnen Aspekten besser zuordnen zu können, stehen folgende Unterkategorien zur Verfügung:

Darstellung des Britischen Reiches als Kolonialmacht

Darstellung Frankreichs als Kolonialmacht

Darstellung Portugals als Kolonialmacht

Pro-deutsche Ausführungen/Deutschnationale Ausführungen

Neutrale Ausführungen zum Deutschen Reich

Bewertung des Kolonialismus – Bei dieser Kategorie werden Textpassagen, die eine gewisse positive oder negative Bewertung des Kolonialismus aufzeigen, herangezogen. Dazu gehört die Auflistung von Vor- bzw. Nachteilen für Kolonialmächte wie auch kolonialisierte Gebiete sowie klare Urteile bezüglich des Kolonialismus. Hier soll im Weiteren auch untersucht werden, ob der Kolonialismus als gegeben akzeptiert und somit pragmatisch-neutral bewertet wird oder die Autoren aus Überzeugung das kolonialistische System mit seinen Vorteilen betonen.

Kolonialrevisionismus – Eine mögliche Rückforderung der deutschen Kolonien durch die Autoren und das Bedauern über deren Verlust sind Bestandteile dieser Kategorie.

Positionierung Österreichs – Diese Kategorie soll thematisieren, ob Österreich in den Ausführungen der Autoren zu Afrika vorkommt, etwa durch Hinweise auf die Rolle Österreich bei den Kolonialaktivitäten der europäischen Mächte. Durch die Erwähnung Österreichs kann von den Autoren versucht werden, Österreich bewusst als eigenständigen Staat zu positionieren und dessen Identität zu unterstreichen. Dies umfasst etwa auch die Erwähnung österreichischer Forschungsreisender oder die Inkludierung Österreichs in Aufgabenstellungen. Die Kategorie wird nur erwähnt, falls Hinweise auf eine Positionierung Österreichs zu finden sind.

Sklavenhandel – Diese Kategorie untersucht, wie der transatlantische Sklavenhandel von den Autoren dargestellt und bewertet wird.

Einteilung und Hierarchie der Rassen – Diese Kategorie umfasst die Einteilung der Menschen in Rassen anhand von physiologischen Merkmalen und deren Beschreibung und Verteilung.

Das „Modernitätsnarrativ“ – Hierzu zählen eurozentrische Vergleiche von Gesellschaften durch die Autoren, die auf der Idee einer historischen Entwicklung von Gesellschaften Richtung Modernität basieren.

Darstellung der indigenen Bevölkerung – Antithese, Hierarchie – Dieser Kategorie werden Beschreibungen und Charakterisierungen der indigenen Gemeinschaften zugeordnet. Dazu sind Informationen zu angeblichen körperlichen wie auch charakterlichen Merkmalen zu zählen. Des Weiteren umfasst sie auch hierarchische Vergleiche innerhalb der indigenen Gemeinschaften durch die Autoren. Antithetische Konstruktionen des „Anderen“ können mit dieser Kategorie sichtbar gemacht werden.

Stadt – Land – Diese Kategorie untersucht einen möglichen, von den Autoren hergestellten, Kontrast zwischen Land und Stadt.

Das „Alte Ägypten“ – Diese Kategorie wird zwar erwähnt, wenn sich Inhalte dazu in den Lehrbüchern finden, allerdings nicht näher darauf eingegangen, weil sie für die Vermittlung des eigentlichen Afrikabildes nicht von Bedeutung ist. Die Beschreibung der Hochkultur Altägyptens kann einerseits als Beispiel vorkolonialer Geschichte Afrikas angesehen werden, und es gibt dazu eine Vielzahl von Informationen in den Schulbüchern für Geschichte. Andererseits wird es in den Schulbüchern nicht der vorkolonialen afrikanischen Geschichte zugeschrieben, sondern eher dem europäisch-asiatischen Kulturkreis.¹⁷⁶ Durch die Darstellung der Autoren wird die Hochkultur als Leistung der Menschheit an sich bzw. als Teil der europäisch-asiatischen Welt charakterisiert und nicht mit Ägypten als Teil von Afrika in Verbindung gebracht. Daher ist es für die Bildung des Afrikabildes der SchülerInnen nicht entscheidend. Das folgende Zitat, das im Schulbuch LGEH (Rusch, Herdeggen, Tiechl) im Kapitel „Vergangene Kulturen“ vorkommt, illustriert diese Zuschreibung sehr gut.

Während sich die Naturvölker Innerafrikas, Australiens und Amerikas heute noch auf der untersten Stufe menschlicher Kultur befinden, haben die Völker in der gemäßigten Zone schon vor Jahrtausenden eine hohe Stufe der Kultur erreicht. Dies zeigen die Ausgrabungen in Ägypten, in Griechenland und in Nordasien.¹⁷⁷

¹⁷⁶ Vgl. Marmer, Rassismus in deutschen Schulbüchern, 29.

¹⁷⁷ Gustav Rusch, Alois Herdeggen, Franz Tiechl, Lehrbuch der Geschichte, 1. Teil: Geschichtliche Vorschulung, Bilder aus der Geschichte des Morgenlandes (Wien 1929), 63.

Dieses Zitat zeigt die Ausgrenzung des Alten Ägyptens vom klassischen Afrikabild, die man in den untersuchten Schulbüchern durchgehend findet. Somit wird das Vorhandensein der Thematisierung der Altägyptischen Hochkultur durch die Autoren in der vorliegenden Arbeit durch eine Kategorie erfasst, jedoch nicht näher analysiert.

Rassismus durch Sprache – Diese Analyseeinheit wird nicht als Kategorie zur Analyse jeder Lehrbuchreihe definiert, sondern für die Analyse des gesamten Untersuchungsmaterials angewendet.

Geschichtslosigkeit Afrikas – Diese These des Rassismus wird auch nicht als einzelne Kategorie zu jeder Lehrbuchreihe angegeben, sondern für den gesamten Korpus als Untersuchungsgegenstand herangezogen.

Abbildungen/Bildanalyse – Rinschede präsentiert eine Übersicht und Kategorisierung des Bildbegriffes in der Geographiedidaktik. Er definiert das Bild als eine „zweidimensionale, fotografische Darstellung eines begrenzten Ausschnittes der Erdoberfläche. Im weiteren Sinn wird häufig der Begriff ‚Bild‘ auch für Zeichnungen, Gemälde, Karikaturen u. a. verwendet.“¹⁷⁸

Grundsätzlich unterscheidet er zwischen zwei Kategorien von Bildern, nämlich Fotos und Graphischen Medien, wobei diese Karikaturen, Landschaftszeichnungen, Panoramabilder und –karten, Blockbilder, Profile, Diagramme, Kartogramme und Merkbilder umfassen.¹⁷⁹ Verschiedene Bildarten teilt er nach Aufnahmestandort und Darbietungsform ein.¹⁸⁰

Bilder stellen nur einen begrenzten, subjektiven Teil der Wahrheit dar. Ein Bild ist „ein subjektiv ausgewählter Ausschnitt aus der objektiv vorgegebenen Realität.“¹⁸¹ Für die Interpretation ist es daher notwendig zu fragen, welche Elemente gezeigt bzw. bewusst oder unbewusst nicht gezeigt werden.

Sitte listet als einen Zweck von Bildern in Geographie-Schulbüchern die Emotionalisierung auf, verweist dabei aber auch auf Probleme. „Bilder können aber auch emotionalisieren. Allerdings sollte man mit dieser Funktion vorsichtig

¹⁷⁸ Gisbert *Rinschede*, Geographiedidaktik (Grundriss Allgemeine Geographie, 3., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Paderborn u. a. 2007), 304.

¹⁷⁹ Vgl. ebd., 304-328.

¹⁸⁰ Vgl. ebd., 305.

¹⁸¹ Diether *Stonjek*, Bilder. In: Josef *Birkenhauer* (Hg.), Medien. Systematik und Praxis (München 1997), 73-93, 85. Zit. in: Gisbert *Rinschede*, Geographiedidaktik, 306.

umgehen, denn dabei können sehr leicht Stereotype [sic!], Feindbilder oder Vorurteile entstehen bzw. sich festigen.“¹⁸² Außerdem können Bilder Textinhalte illustrieren bzw. ergänzen sowie Beispiele veranschaulichen.

In der vorliegenden Arbeit werden jene Bilder (Fotos wie auch graphische Medien) näher analysiert, die gewisse Inhalte zu Afrika und dessen Bevölkerung ablichten und zur Vermittlung eines Bildes von Afrika beitragen. Mit diesem Teilaspekt der Analyse soll untersucht werden, ob stereotype Darstellungen und Vorurteile durch die Bildmedien in den Lehrbüchern verstärkt werden.

Die Lehrbücher für Geschichte haben nur wenige visuelle Inhalte. Das bedeutet, der Großteil der untersuchten Medien stammt aus den Lehrbüchern für Erdkunde. Die Bilder werden zur jeweiligen Lehrbuchreihe ergänzend analysiert.

Die meisten Bilder befinden sich am Ende der Lehrbücher in einem eigenen Bildteil oder in einem separaten Bildband, wo die gesamten Bilder gesammelt gezeigt werden. Vereinzelt findet der Leser auch Bilder im Textteil.

In der vorliegenden Arbeit sind zu jeder Lehrbuchreihe die enthaltenen Abbildungen zu Afrika und afrikanischen Gemeinschaften angeführt. Die Fotos oder Zeichnungen, die genauer besprochen werden, finden sich als Scan angefügt.

Information zu Autor(en) – Zu einigen Autoren sind biographische oder schriftstellerische Details angeführt, die Aufschluss über ihre politische bzw. ideologische Ausrichtung geben können. Diese Informationen sind gegeben, wenn sie bei der zusammenfassenden Analyse der Kategorien von Bedeutung sind und zugänglich waren. Nicht für alle Autoren ist es möglich, diese Informationen zu eruieren. Bei der zusammenfassenden Analyse wird betrachtet, ob die politische bzw. ideologische Ausrichtungen der Autoren Einfluss auf die vermittelten Lehrinhalte zu Afrika haben, bzw. ob diese übereinstimmen oder sich widersprüchlich verhalten.

¹⁸² Christian Sitte, Das Geographie- (GW)- Schulbuch - heute verändert in neuen Konstellationen (2013 online nachbearb. Artikel), online unter http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/artikel/chsSCHULBUCH_erg_2013.htm (3.01.2019)

Anordnung der Kategorien

Die Kategorien sind teilweise nicht klar voneinander abzutrennen, sodass Inhalte einer Kategorie auch für andere Kategorien passen können bzw. die Grenzen als fließend zu sehen sind. Ebenso ist es in Ausnahmefällen möglich, zwei Kategorien bei der Analyse zusammenzufassen. Eine leichte Variation der Reihenfolge der Kategorien kann sich ergeben, falls dies zum Verständnis der Inhalte beiträgt.

6 SCHULBUCHANALYSE: LEHRBÜCHER FÜR GESCHICHTE

6.1 Gustav Rusch, Alois Herdegen, Franz Tiechl, Lehrbuch der Geschichte (LGEH, 1922).

Gustav Rusch, Alois Herdegen, Franz Tiechl, Lehrbuch der Geschichte, Ausgabe in 2 Teilen. 2. Teil (Wien 1922).

Gustav Rusch, Alois Herdegen, Franz Tiechl, Lehrbuch der Geschichte, neu bearb. von Alois Herdegen. Ausgabe in 8 Heften, 7. Heft (Wien 1928). – 20.7.1928, Zl. 17.930.

Gustav Rusch, Alois Herdegen, Franz Tiechl, Lehrbuch der Geschichte, In vier Teilen. 1. Teil: Geschichtliche Vorschulung, Bilder aus der Geschichte des Morgenlandes (Wien 1929). – 5.07.1929, Zl. 7753

Kolonialismus der europäischen Mächte

Pro-deutsche Ausführungen/Deutschnationale Ausführungen

Dieses Lehrbuch enthält Informationen zur Entstehung der Kolonien des Deutschen Reiches. Dabei werden die ersten Erfolge als schwierig beschreiben. Die deutsche Flaggenhissung wird ebenso erwähnt wie der Forschungsreisende Gustav Nachtigal als Vorbereiter des Erwerbs der Kolonien im Togoland und Kamarungebiet sowie Carl Peters in Ostafrika.¹⁸³ Dabei wird auch die Berliner Konferenz erwähnt und auf Abmachungen verwiesen, wie die Kolonialmächte über zukünftige Neuerwerbungen vorzugehen hätten. Die indigene Bevölkerung wie auch kritische Aspekte werden nicht angesprochen. Nähere Informationen zu den Kolonialvorgehen und -plänen anderer europäischer Länder werden nicht präsentiert. Es ist somit ein klarer Fokus auf die Kolonialgeschichte des Deutschen Reiches zu erkennen, die aus eurozentrischer bzw. deutscher Perspektive präsentiert wird. Durch die Erwähnung Nachtigals und vor allem Peters ist eine deutschnationale Orientierung zu erkennen.

Außerdem wird darauf hingewiesen, dass die „Erhaltung des deutschen Volkstums“ gefördert werde und dazu deutsche Schulen und Schutzvereine wie der „Verein für das Deutschtum im Ausland“ gegründet wurden, der unter

¹⁸³ Vgl. Rusch, Herdegen, Tiechl, Geschichte 7, 36.

anderem Unterrichts- und Lehrmittel nach Afrika sendet.¹⁸⁴ Auch hier wird die Bedeutung der deutschen Kultur von den Autoren hervorgehoben.

Bewertung Kolonialismus

Die Autoren dieser Lehrbuchreihe versuchen den Kolonialismus den SchülerInnen aus Überzeugung zu vermitteln. Diese pro-kolonialistische Grundeinstellung wird durch die Erwähnung von Vorteilen durch Kolonien und der Berliner Konferenz sichtbar. Die Thematisierung der Flaggenhissung und Carl Peters unterstreicht eine klare Positionierung des Deutschen Reiches und dessen Legitimität als Kolonialreich. Zu den anderen Kolonialmächten sind kaum Informationen enthalten, sodass deren Vorgehen weder kritisiert noch gelobt wird. Der Fokus ist klar auf die Kolonialerfolge des Deutschen Reiches gelegt. Die Autoren nützen somit ihre Ausführungen über Afrika für eine klare Annäherung an das Deutsche Reich. Auf eine Erwähnung Österreichs wird in diesem Zusammenhang hingegen komplett verzichtet.

Der Erwerb von Kolonien wird als Notwendigkeit präsentiert, die durch die Entwicklung und den Fortschritt zum Industriestaat geschaffen werde, um an Rohstoffe zu gelangen und Absatzmärkte zu erschließen.¹⁸⁵

Kolonialrevisionismus

Der Verlust der deutschen Kolonien wird nicht explizit bedauert und deren Rückgewinnung nicht direkt gefordert. Durch die positive Darstellung der deutschen Kolonialgeschichte und den pro-kolonialen Elementen wie die Flaggenhissung sowie die Erwähnung des Kolonialrevisionisten Carl Peters werden von den Autoren jedoch indirekt kolonialrevisionistische Einstellungen vermittelt.

Sklavenhandel

Der Sklavenhandel wird sehr negativ geschildert. Der Beginn des transatlantischen Sklavenhandels mit der Bevölkerung Afrikas wird als „Versehen“ des „menschenfreundlichen“ Dominikanermönchs Las Casas geschildert, der die „stärkeren“ Neger brachte um die Indianer zu schonen. Es wirkt, als hätte dieser Mönch den Prozess des Sklavenhandels gestartet, der eine

¹⁸⁴ Vgl. ebd., 39.

¹⁸⁵ Vgl. ebd., 38.

gewisse, unaufhaltbare Eigendynamik entwickelt hätte. „Dies war der Anfang des abscheulichen Sklavenhandels, der zu einer Geißel für die schwarze Menschenrasse wurde.“¹⁸⁶ Die Tatsache, dass hier europäische Mächte aktiv diesen Sklavenhandel mitgestaltet haben und davon profitierten, wird bei der Darstellung ausgeblendet.

Das „Modernitätsnarrativ“

Die Autoren suggerieren eine hierarchische Klassifizierung und Entwicklung von Völkern. Dabei wird Ägypten gleich wie die Völker der gemäßigten Zone auf eine hohe Entwicklungsstufe gestellt, während die Bewohner Innerafrikas mit der am wenigsten entwickelten Stufe gleichgesetzt werden. Die Autoren beziehen sich auf Naturvölker und Völker einer hohen Kulturstufe.

„Während sich die Naturvölker Innerafrikas, Australiens und Amerikas heute noch auf der untersten Stufe menschlicher Kultur befinden, haben die Völker in der gemäßigten Zone schon vor Jahrtausenden eine hohe Stufe der Kultur erreicht. Dies zeigen die Ausgrabungen in Ägypten, in Griechenland und in Vorderasien.“¹⁸⁷

Darstellung der indigenen Bevölkerung – Antithese, Hierarchie

In Verbindung mit der Darstellung der Auffindung des Seeweges nach Ostindien werden „die ersten wilden, heidnischen Neger“¹⁸⁸ genannt, auf die man traf. Hier wird das Bild des „Wilden Negers“ nicht nur durch Beschreibungen indirekt vermittelt, sondern direkt angesprochen und benannt.

Altes Ägypten

Das Alte Ägypten wird im ersten Teil thematisiert und auch auf Abbildungen gezeigt.¹⁸⁹

¹⁸⁶ Rusch, Herdegen, Tiechl, Geschichte 2, 8-9.

¹⁸⁷ Rusch, Herdegen, Tiechl, Geschichte 1, 63.

¹⁸⁸ Rusch, Herdegen, Tiechl, Geschichte 2, 4.

¹⁸⁹ Vgl. Rusch, Herdegen, Tiechl, Geschichte 1, 64-81.

6.2 Uto von Melzer, Kurze Deutsche Geschichte für Bürgerschulen (KDGB, 1923).

Uto von Melzer, Kurze Deutsche Geschichte für Bürgerschulen, 2. Teil. Von der kaiserlosen Zeit bis zum Westfälischen Frieden (Graz ³1926). – 7.11.1923, Zl. 17.808/9.

Kolonialismus der europäischen Mächte

Es werden die Praktiken der zwei Kolonialmächte Portugal und Spanien beschrieben und bewertet. In Zusammenhang mit der Erforschung des Seewegs nach Indien wird erwähnt, dass Portugal am grünen Vorgebirge „Gold und kraushaarige Neger [fand] und einträglichen Menschaub und Sklavenhandel [begann].“¹⁹⁰ Die Kolonialgeschichte des Deutschen Reiches wird vom Autor nicht thematisiert.

Darstellung Portugals als Kolonialmacht

Im diesem Lehrbuch werden auch negative Aspekte der Kolonisation präsentiert. Im Folgenden wird Portugal und sein Vorgehen bei der Einvernahme der Kolonien als ungerecht, ausbeuterisch und aggressiv bewertet sowie auf die Ablehnung der Kolonisation durch die Kolonien hingewiesen. Jedoch werden Tugenden wie „Vaterlandsliebe, Ehrbegierde und Tapferkeit“ und deren Wichtigkeit für den Erfolg während der Kolonisierung betont.

„In langen, heldenhaften Kämpfen, in denen ihnen außer Indern und Arabern auch die Ägypter entgegentraten, gelang es den kleinen Scharen der Portugiesen, eine Reihe fester Hafenplätze zu erobern. Vaterlandsliebe, Ehrbegierde und Tapferkeit wirkten Wunder gegen die vielfache Übermacht der Feinde. [...] Die Portugiesen gaben sich dem Wohlleben hin und verweichlichten, die Schätze des Auslandes hemmten das Erwerbsleben im eigenen Lande. Unterdrückung, Ausbeutung und Ungerechtigkeiten aber machten die Herrschaft der Portugiesen in den fernen Besitzungen (Kolonien) verhaßt.“¹⁹¹

Die Kritik an Portugals Kolonialhandlungen kann als das Kritisieren eines europäischen Konkurrenten des Deutschen Reiches verstanden werden. Die

¹⁹⁰ Uto Melzer, Geschichte 2, 29.

¹⁹¹ Ebd., 29.

Betonung der wichtigen Tugenden, die die Portugiesen angeblich zum Sieg führten, sind als Vermittlung dieser Werte an die SchülerInnen zu verstehen.

Bewertung Kolonialismus

Wenngleich negative Aspekte im Zusammenhang mit Portugal als Kolonialmacht hervorgehoben werden, betont der Autor die Bereicherungen der Entdeckungen für die Wissenschaften. „Großen und dauernden Gewinn zogen nur die Wissenschaften aus den Entdeckungen, vor allem die Erdkunde.“¹⁹² Dieser Satz kann jedoch auch kritisch gesehen werden, da der Autor hier nicht auf die positiven Aspekte des Kolonialismus eingeht wie andere Autoren das tun, sondern die Vorteile der Entdeckungen in Frage stellt. Die Kommentare suggerieren keine Ablehnung der Kolonisation als solches, können aber als Kritik am Vorgehen der Kolonialmächte verstanden werden und sind deutlich kritischer definiert als in anderen Lehrbuchreihen.

Sklavenhandel

Im Zusammenhang mit den spanischen Besitzungen auf den Westindischen Inseln wird der Sklavenhandel thematisiert.

„Als ein Priester aus Mitleid mit den Indianern empfahl, für die schwere Arbeit die stärkeren Neger zu verwenden, begann der schmachvolle Sklavenhandel. Wie wilde Tiere wurden die Neger in Afrika gejagt, in Sklavenschiffen zusammengepfercht, nach Amerika gebracht und hier oft nicht besser als Haustiere zur Arbeit gehalten. Aus den eingewanderten Europäern, ihren Nachkommen (Kreolen) und den farbigen Menschen entstand eine zahlreiche Mischlingsbevölkerung. Die Nachkommen von Weißen und Indianern werden Mestizen, die von Weißen und Negern Mulatten genannt. Gewöhnlich vereinigen diese Mischlinge nur die schlechten Eigenschaften beider Rassen in sich.“¹⁹³

Grundsätzlich kritisiert der Autor in dieser Passage den Sklavenhandel. Der hier vorgebrachte Vergleich und die Gleichsetzung mit Tieren, auch wenn sie eigentlich Kritik ausübt, stellt einen Bezug zur Tierwelt her und trägt zu einem entmenslichten Bild der indigenen Bevölkerungen bei, was sich wiederum in einer primitiven Vorstellung dieser bei den SchülerInnen widerspiegeln könnte.

¹⁹² Ebd., 32.

¹⁹³ Ebd., 31.

Gleichzeitig zur negativen Bewertung des Sklavenhandels und des Umgangs mit der Bevölkerung Afrikas sind hier durch Rassentheorien beeinflusste Aussagen zu finden. Speziell der letzte Satz dieser Textpassage suggeriert eine klare Trennung der Rassen als Ideal, da eine Mischung Nachteile mit sich bringe. Diese Aussage spiegelt die rassenideologischen Grundlagen der Zwischenkriegszeit wider. Die Beteiligung und Verantwortung der europäischen Länder am Sklavenhandel werden nicht thematisiert, sondern als ein von einer Person initiiertes, verselbständigter Prozess charakterisiert.

Information zu Autor

Uto von Melzer war vor allem als österreichischer Iranist bekannt, aber war auch als Lehrer und Verfasser pädagogischer Schriften tätig, die durch „deutschvölkischen Nationalismus“ gekennzeichnet waren.¹⁹⁴ Seine „antiklerikale und freidenkerische Haltung“ führte zu Konflikten mit Schulbehörden und einem Ausschluss aus dem Schuldienst ab 1934 unter Dollfuß.¹⁹⁵ Durch die Unterstützung der Ludendorff-Bewegung, die von deutschvölkischer und antisemitischer Ideologie geprägt war, kam es auch zu Konflikten mit den Nationalsozialisten, die sie als Gegner definierten.

In Kontrast zu den meisten anderen Lehrbuchreihen der vorliegenden Analyse führt Melzer auch negative Aspekte des Kolonialismus für die Bevölkerung an, wenn auch nur oberflächlich und im Zuge der Kolonialpraktiken anderer Kolonialmächte als die des Deutschen Reiches. Die Ausführungen sind deutlich kritischer als dies bei anderen Autoren der Fall ist.

¹⁹⁴ Vgl. N. *Rastegar*, Walter *Slaje*, Uto von Melzer (1881-1961). Werk und Nachlaß eines österreichischen Iranisten. In: Manfred *Mayrhofer* (Hg.), Veröffentlichungen der Iranischen Kommission 20 (Wien 1987), hier 16, online unter https://www.academia.edu/16271494/Uto_von_Melzer_1881-1961_ (7.03.2019)

¹⁹⁵ Vgl. ebd., 16.

6.3 *Arbeitsgemeinschaft, Aus Vergangenheit und Gegenwart. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für den Geschichtsunterricht an österreichischen Bürgerschulen (AVGLA, 1927).*

Arbeitsgemeinschaft, Aus Vergangenheit und Gegenwart. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für den Geschichtsunterricht an österreichischen Bürgerschulen, 3. Teil (Wien 1927). 29.9.1927, Zl. 25.564

Kolonialismus der europäischen Mächte

In diesem Lehrbuch finden sich Textpassagen, die sehr parteiisch für Deutschland geschrieben sind und eine anti-britische und anti-französische Haltung der Autoren suggerieren. Es wird „Haß, Neid und Mißtrauen“ anderer Mächte gegenüber Deutschland erwähnt. Frankreich hätte Vergeltung und Rache für 1870 gewollt und Hunden in Paris seien die Namen Bismarck und Wilhelm gegeben worden. Die Autoren erwähnen in diesem Zusammenhang: „Jeden Versöhnungsversuch des Deutschen Reiches wies man mit Hohn und Spott zurück.“¹⁹⁶

Darstellung des Britischen Reiches als Kolonialmacht

Ein Thema bildet der deutsch-britische Konflikt in Bezug auf Südafrika, der ebenso eine anti-britische Haltung deutlich macht. Es wird auf den Burenkrieg Bezug genommen, durch den „[...] es zum offenen Bruch der deutschenglischen Freundschaft“¹⁹⁷ gekommen sei. „Englands Ziel war daher die Unterjochung der beiden Burenstaaten.“¹⁹⁸ Neben der englischen Kapkolonie werden die „zwei unabhängige[n] Republiken holländischer Bauern (Buren)“ genannt, dessen Einverleibung das Ziel der Briten gewesen sei. Während dieser Ausführungen wird die schwarze Bevölkerung nicht erwähnt. Dieser wird somit eine eigenständige Geschichte wie auch der Anspruch auf das Land von den Autoren verneint.

Es wird betont, dass das Deutsche Reich um seine eigenen Kolonien besorgt war und daher die Buren unterstützte.

„Das Deutsche Reich setzte sich für die Freiheit der Buren ein, denn ein großer englischer Staat in Südafrika mußte in der Zukunft nach der

¹⁹⁶ *Arbeitsgemeinschaft, Vergangenheit und Gegenwart*, 101.

¹⁹⁷ Ebd., 104.

¹⁹⁸ Ebd., 104.

Einverleibung der angrenzenden deutschen Kolonien streben. Als eine englische Freibeuterschar im Jahre 1895 in die Freistaaten einfiel und von diesen zurück geschlagen wurde, beglückwünschte der deutsche Kaiser Wilhelm II. den Präsidenten der größeren Republik, Paul Krüger, zu dem Erfolg.“¹⁹⁹

Die Reaktionen der Briten auf den Glückwunsch werden äußerst bildlich und dramatisch dargestellt, so ist von Beschimpfungen und Wutausbräuchen die Rede. „Das Bild des deutschen Kaisers wurde in London öffentlich angespuckt, deutsche Matrosen in englischen Häfen halbtot geschlagen, die deutschen Angestellten in England entlassen, die englischen Zeitungen führten eine drohende Sprache.“²⁰⁰

In der folgenden Passage wird die Brutalität der Briten thematisiert, jedoch auch die Versöhnungsversuche des Deutschen Reiches und somit dessen Tatenlosigkeit bezüglich der Vorgehensweise der Briten in Frage gestellt.

„Die deutsche Regierung lenkte wohl ein, die Kluft zwischen beiden Völkern schloss sich aber nie mehr, obwohl die deutsche Regierung fünf Jahre später die Buren fallen ließ und ruhig zusah, wie die Engländer in Burenkrieg 1899 bis 1902 die beiden Freistaaten verwüsteten, die Farmen verbrannten, die Bevölkerung in die Sammellager zusammentrieben und hinter Stacheldrahtzäune dem Hunger und den Seuchen preisgaben.“²⁰¹

Im Weiteren wird die Empörung Europas aufgrund dieser Vorgehensweise betont und die Auseinandersetzungen des Britischen Reiches mit anderen Großmächten thematisiert. Der Friedenswille der Deutschen wird dabei hervorgehoben und die Bereitschaft Frankreichs angeführt, sich mit den Briten zu verbünden. „Sie einigten sich über ihre Streitfragen in Afrika und schlossen ein Schutz- und Trutzbündnis (1904).“²⁰² Auf die schwarze Bevölkerung in den südafrikanischen Gebieten wird nicht eingegangen, sondern nur auf europäische Mächte und Einwanderer in afrikanischen Gebieten.

¹⁹⁹ Ebd., 104.

²⁰⁰ Ebd., 104.

²⁰¹ Ebd., 104.

²⁰² Ebd., 105.

Pro-deutsche Ausführungen/Deutschnationale Ausführungen

Deutschland wird als weltstrebend beschrieben und globale Machtansprüche werden von den Autoren hervorgehoben. Es wird auf den „deutschen Welthandel“ und Exporte nach Amerika, Asien, Afrika und Australien hingewiesen.²⁰³ Die Autoren betonen, dass das Deutsche Reich an der „Beherrschung der Welt“ teilhaben wollte und so wurden ausgedehnte Gebiete in Afrika (Togo, Kamerun, Deutschsüdwestafrika, Deutschostafrika) und mehrere Südseeinseln erworben.²⁰⁴

Die Thematisierung des Burenkrieges kann vor einem deutschnationalen Hintergrund der Autoren verstanden werden. Die Rolle des Deutschen Reiches mit Sympathien für die Buren und die Darstellung der Briten als aggressiver Feind und Konkurrent unterstützt diese pro-deutsche Ausrichtung des Lehrbuches. Die Positionierung des Deutschen Reiches durch die positive Betonung der deutschen Kolonialgeschichte wird als klarer Gegensatz zur Kritik der britischen und französischen Kolonialgeschichte verstanden. Die Autoren zeichnen und betonen die Briten und Franzosen als klare Konkurrenten des Deutschen Reiches, das sie, bis auf den Vorwurf der fehlenden Unterstützung für die Buren, rein positiv bewerten. Auch der Hinweis auf das Bild des deutschen Kaisers unterstreicht diese Orientierung am Deutschen Reich.

Bewertung des Kolonialismus

Der Kolonialismus wird aufgrund wirtschaftlicher Argumente als notwendig bewertet und von den Autoren gerechtfertigt, obwohl negative Aspekte thematisiert werden, die jedoch der Herabsetzung des britischen Konkurrenten dienen und nicht kolonialistische Ansprüche generell anzweifeln.

Kolonialrevisionismus

Der Verlust der Kolonien „nach verzweifelter Kampf“ wird kurz thematisiert, „alle deutsche Kolonien gehen in den Besitz der Entente über.“²⁰⁵ Neben der Information, dass man diese nicht aufgeben wollte und hart dafür kämpfte, sind keine direkten Kommentare zu kolonialrevisionistischen Ideen zu finden. Jedoch

²⁰³ Vgl. ebd., 103.

²⁰⁴ Vgl. ebd., 103.

²⁰⁵ Ebd., 118.

suggestieren die negativen Erklärungen zum Kolonialverhalten Frankreichs und des Britischen Reiches sowie die positive Bewertung des Deutschen Reiches ebenfalls Kritik am Entzug der deutschen Kolonien in Afrika durch die europäischen Großmächte und legitimieren das Deutsche Reich als bessere Kolonialmacht.

6.4 *Arbeitsgemeinschaft, Arbeits- und Lernbuch für einen zeitgemäßen Sachunterricht an Volksschulen (ZS, 1929).*

Arbeitsgemeinschaft, Arbeits- und Lernbuch für einen zeitgemäßen Sachunterricht an Volksschulen, 2. Teil, Geschichte und Bürgerkunde (Wien ³1936) – 23.9.1936, Zl. 31138-II/9.

Kolonialismus der europäischen Mächte

Es gibt keine speziellen Informationen zur Kolonialgeschichte des Deutschen Reiches, sondern die Autoren präsentieren unkommentiert die Aufteilung Afrikas unter Italien, dem Britischen Reich und Frankreich. Italien wolle „ein Kolonialstaat werden und begehrt die afrikanische Gegenküste (Gegensatz zu Frankreich).“²⁰⁶

Darstellung des Britischen Reiches als Kolonialmacht

Die Autoren beschreiben als Ausgangslage zum Ersten Weltkrieg die „Weltgroßmächte und ihre Ziele.“²⁰⁷ Es wird die Absicht des Britischen Reiches thematisiert, den Osten Afrikas „von Kairo bis zum Kap“ zu „erwerben“. Es gibt keine kritischen Bemerkungen bezüglich der britischen Kolonialpläne.

Darstellung Frankreichs als Kolonialmacht

In Bezug auf den afrikanischen Kontinent werden Frankreichs Pläne „sein afrikanisches Kolonialgebiet über den ganzen Norden Afrikas auszudehnen“²⁰⁸ erwähnt. Ansonsten wird darauf hingewiesen, dass während der Kämpfe des Ersten Weltkrieges in Frankreich die Deutschen auch gegen „Neger“ kämpften.²⁰⁹ Dies könnte als indirekte Kritik an den Franzosen verstanden

²⁰⁶ Ebd., 73.

²⁰⁷ *Arbeitsgemeinschaft, Arbeits- und Lernbuch für einen zeitgemäßen Sachunterricht an Volksschulen*, 72-3.

²⁰⁸ Ebd., 73.

²⁰⁹ Vgl. ebd., 75.

werden. Von den Kolonialsoldaten wurde während des Ersten Weltkrieges und der anschließenden Ersten Republik ein negatives Bild durch die deutsche Propaganda und Literatur gezeichnet. Um an Frankreich Kritik zu üben, wurden die Kolonialsoldaten als Feindbild charakterisiert.²¹⁰ Die Kritik war dabei hauptsächlich rassistisch begründet.²¹¹ Während des Krieges wurde in vielen Fällen die Brutalität der Kolonialsoldaten hervorgehoben, indem ihnen tierische Eigenschaften und Wildheit zugeschrieben wurde und sie mit Tieren gleichgesetzt wurden.²¹² In der deutschen Kriegs-Propaganda wurden Bilder und Karikaturen von farbigen Kolonialsoldaten gezeigt, um „Niederträchtigkeit des Feindes“ zu betonen.²¹³ Nach dem Ersten Weltkrieg wurde die rassistische Begründung gegen den Einsatz von Kolonialtruppen noch stärker betont.²¹⁴

Durch diese negativen Assoziationen kann die Erwähnung der farbigen Kolonialsoldaten in den untersuchten Lehrbüchern, wie auch im vorliegenden Band, indirekte Kritik an den Entente-Mächten ausdrücken.

Bewertung des Kolonialismus

Die Ausführungen der Autoren sind aus eurozentrischer Sichtweise präsentiert und charakterisieren den Erwerb und die Aufteilung Afrikas als selbstverständliches Recht für die europäischen Länder, wobei die Gebietsansprüche der europäischen Mächte neutral und nicht parteiisch für das Deutsche Reich geschildert werden. Auf die Bedürfnisse der afrikanischen Gebiete und Bewohner wird nicht eingegangen. Der Kolonialismus wird hier durch die Autoren nicht verherrlicht, sondern neutral und als gegeben bewertet. Es erscheint hier keine Rechtfertigung der kolonialistischen Praktiken des Deutschen Reiches bzw. der europäischen Mächte zu geben, sondern eine reine Feststellung der europäischen Gebietsansprüche.

²¹⁰ Vgl. Christian Koller, „Von Wilden aller Rassen niedergemetzelt“. Die Diskussion um die Verwendung von Kolonialtruppen in Europa zwischen Rassismus, Kolonial- und Militärpolitik (1914–1930) (Beiträge zur Kolonial- und Überseegeschichte, Stuttgart 2001), 341.

²¹¹ Vgl. ebd., 120.

²¹² Vgl. ebd., 110-1.

²¹³ Ebd., 123.

²¹⁴ Vgl. ebd., 338-9.

6.5 Oskar Kende, (Alois Hinner,) Lehrbuch der Geschichte (LG, 1929).

Oskar Kende, Lehrbuch der Geschichte. 1. Teil für die erste Klasse (Wien, im wesentl. unverändert. Aufl. ⁴1933). – 7.8.1933, Zl. 22.700.

Oskar Kende, Alois Hinner, Lehrbuch der Geschichte für österreichische Hauptschulen, 3. Teil für die dritte Klasse (Wien ⁶1937). – 24.03.1937, Zl. 8450.

Oskar Kende, Lehrbuch der Geschichte, 4. Teil für die vierte Klasse (Wien ³1934). – 25.10.1934, Zl. 28.776.

Kolonialismus der europäischen Mächte

Es wird der Kolonialbesitz Englands, Frankreichs, des Deutschen Reiches und Italiens kurz thematisiert. Die „Aufteilung der Erde“ wird dabei nur aus europäischer Perspektive präsentiert und weder auf indigene Bevölkerungen noch deren Widerstand eingegangen.

Darstellung des Britischen Reiches als Kolonialmacht

Bezüglich England wird der „gewaltige Plan eines britischen Kolonialbesitzes ‚vom Kap bis Kairo‘“ und der Burenkrieg erwähnt und die Eroberung Englands der letzten „noch selbständigen Teile Südafrikas“.²¹⁵ Diese werden als Freistaaten der Nachkommen holländischer Einwanderer, den Buren, beschrieben. Der Burenkrieg findet Erwähnung, wird aber nicht so negativ dargestellt, wie das in anderen untersuchten Lehrbuchreihen der Fall ist.

Pro-deutsche Ausführungen/Deutschnationale Ausführungen

Die Deutsche Kolonialgeschichte in Afrika wird folgendermaßen dargestellt:

„Im Deutschen Reiche hatte man noch im ersten Jahrzehnt nach der Reichsgründung von Kolonien nichts wissen wollen. Aber man durfte doch auch wieder die wagemutigen Kaufleute nicht im Stiche lassen, die längst auf eigene Faust in verschiedenen Teilen der Erde Handelsniederlassungen angelegt hatten. Unter ihnen hatte der Bremer Kaufmann Lüderitz an der südwestafrikanischen Küste von den Hottentotten einen Landstreifen erworben. Aber England erhob dagegen Einspruch. Da bat Lüderitz um den Schutz des Deutschen Reiches und Bismarck erfüllte diesen Wunsch: er erklärte das Land, den Kern des späteren Deutsch-Südwestafrika, als deutsches Schutzgebiet (1884). Und noch im selben Jahre gab es zwei weitere Schutzgebiete in Afrika: Togo und Kamerun. Ein Jahr später (1885) erwarb das Deutsche Reich einen Teil

²¹⁵ Kende, Geschichte 4, 50.

der Insel Sansibar und die hinter ihr liegende ostafrikanische Küste: ein Gebiet, das bald zur großen Kolonie Deutsch-Ostafrika erweitert wurde.²¹⁶

Es wird die Initiative der Kaufleute hervorgehoben, die allein zur Bildung von Kolonien geführt hätte und die Rolle Bismarcks und des Deutschen Reiches als passiv und marginal bei der Gründung der Kolonien charakterisiert. Bei den Ausführungen wird die indigene Bevölkerung, bis auf die Nennung der „Hottentotten“, komplett ausgespart, und auf deren Widerstand wird nicht eingegangen. Es erweckt den Anschein, als wäre der Prozess der Kolonialwerdung reibungslos und ohne Probleme abgelaufen. Hier ist eine Orientierung am Deutschen Reich als vorbildliche Kolonialmacht zu identifizieren. Die pro-deutschen Hinweise drücken eine gewisse Begeisterung und Bewunderung für das Deutsche Reich aus. Auch die Erwähnung des Burenkrieges kann als Referenz einer deutschnationalen Bewertung gesehen werden. Eine bewusste Positionierung Österreichs fehlt hingegen in den Inhalten zu Afrika.

Bewertung des Kolonialismus

Es werden Vorteile von Kolonien angeführt – billige Rohstoffe, Lebensmittel seien billiger als aus anderen fremden Ländern, Industrieerzeugnisse könnten mit größerem Gewinn abgesetzt werden. Die Verbindung der ausgewanderten Deutschen mit dem Mutterlande wird betont.²¹⁷ Es wird darauf hingewiesen, dass das Deutsche Kolonialgebiet ein „vierfaches des Mutterlandes“ ausmache und es durch die Einfuhr von Rohstoffen und Ausfuhr deutscher Industriewaren profitieren konnte.²¹⁸ Auch hier ist eine Betonung des Deutschtums und der erfolgreichen deutschen Kolonialgeschichte zu erkennen.

Es findet sich auch ein Verweis auf die Kolonialausstellung in London, die „eine gute Vorstellung vom englischen Weltreiche“ inklusive Süd- und Zentralafrika gäbe.²¹⁹ Der Autor versucht durch die Ausführungen eine pro-kolonialistische Ideologie zu vermitteln, die sich intensiv am Deutschen Reich orientiert und somit dieses als Vorbild für Kolonialaktivitäten definiert. Die zahlreichen Informationen

²¹⁶ Ebd., 52.

²¹⁷ Vgl. ebd., 40.

²¹⁸ Vgl. ebd., 52.

²¹⁹ Vgl. ebd., 51.

und die Erwähnung der Kolonialausstellung zeigen von einer Begeisterung der Autoren für Kolonialaktivitäten im Allgemeinen und die des Deutschen Reiches im Speziellen.

Kolonialrevisionismus

Aufgrund dieser Begeisterung für die deutsche Kolonialgeschichte und der Auflistung der angeblichen Vorteile verbreiten die Autoren indirekt die Forderung nach neuerlichen Kolonien, sprechen diese aber nicht direkt aus.

Sklavenhandel

Als Folge der „Entdeckungen“ wird der Sklavenhandel beschrieben, beruhend auf dem mit „menschenfreundlicher Absicht“ gemachten „Vorschlag, aus Afrika Neger herbeizuschaffen, da sie die körperlichen Anstrengungen besser vertragen könnten [als die Indianer]“, ohne zu ahnen, dass sich daraus „der unmenschliche Handel mit Negerklaven entwickeln würde“.²²⁰

Es kommt hier ein stereotypes Vorurteil zu tragen, nämlich der starke, muskulöse Körper des Schwarzen, das auf rassentheoretischen Inhalten basiert und als Legitimationsversuch für den Sklavenhandel dient.

Altes Ägypten

Ägypten wird im ersten Teil der Lehrbuchreihe mit zahlreichen Abbildungen behandelt.²²¹

6.6 Heinz Obendorfer, Fritz Herndl, Hans Butz, Rudolf Urban, Aus Vergangenheit und Gegenwart (AVG, 1929).

Heinz Obendorfer, Fritz Herndl, Hans Butz, Aus Vergangenheit und Gegenwart. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für den Geschichtsunterricht an österreichischen Hauptschulen, 1. Teil (Wien ²1933). – 1.4.1932, Zl. 8195-II/9.

Heinz Obendorfer, Fritz Herndl, Hans Butz, Rudolf Urban, Aus Vergangenheit und Gegenwart. Bilder aus der Geschichte für österreichische Hauptschulen, 4. Teil (Wien 1931). – 11.5.1931, Zl. 16.183/II-9.

²²⁰ Kende, Hinner, Geschichte 3, 87.

²²¹ Vgl. Kende, Geschichte 1, 61-80.

Erforschung und Forschungsreisen

In dieser Lehrbuchreihe wird im Kapitel „Bei den Negern Zentralafrikas“²²² ein Ausschnitt des Reiseberichtes des Herzogs Adolf Friedrich von Mecklenburg thematisiert.²²³ Dazu findet sich im Lehrbuch folgende einleitende Informationen: „Herzog Adolf Friedrich von Mecklenburg unternahm 1907 bis 1908 eine Forschungsreise ins Innere Afrikas. Das Reich des Sultans von Ruanda gehörte zur deutschen Kolonie Deutsch-Ostafrika, die man – wie alle anderen Kolonien – den Deutschen wegnahm.“²²⁴ Inhaltliche Aspekte dazu werden in der Kategorie **Darstellung der indigenen Bevölkerung – Antithese, Hierarchie** besprochen.

Sklavenhandel

„Wo leben – außer in Afrika – noch viele Neger? Kennst du ‚Onkel Toms Hütte?‘ Wie sind diese Neger nach Amerika gekommen?“²²⁵ Die Autoren nehmen hier Bezug auf den Sklavenhandel, thematisieren diesen aber nicht näher, sondern stellen Fragen, die die SchülerInnen zusammen mit der Lehrperson selbst beantworten müssen.

Kolonialismus der europäischen Mächte

Pro-deutsche Ausführungen/Deutschnationale Ausführungen

Zum Aufbau der Kolonialherrschaft des Deutschen Reiches in den afrikanischen Kolonien sind die folgenden Textpassagen im Lehrbuch zu finden:

„Im Jahre 1882 kam der Kaufmann Lüderitz aus Bremen nach Südwestafrika. Für 200 Mark und eine Pistole erwarb er die Bucht von Angra Pequena. Bald darauf stellte das Reich dieses Gebiet unter seinen Schutz. Die Grenze wurde bis an das portugiesische Gebiet vorgeschoben. Deutschlands erste Kolonie war erworben; sie hieß Südwestafrika.“²²⁶

Die Formulierung „unter Schutz stellen“ suggeriert Schutz und positive Aspekte und Folgen für die kolonisierten Gebiete. Somit werden negative Aspekte der Einverleibung von Land und Bevölkerung nicht nur ausgespart, sondern die Kolonialherrschaft wird als positive Entwicklung für das Land angesehen. Zu den

²²² Obendorfer, Herndl, Butz, Vergangenheit 1, 17-20.

²²³ Adolf Friedrich, Ins innerste Afrikas (Leipzig 1909).

²²⁴ Obendorfer, Herndl, Butz, Vergangenheit 1, 17.

²²⁵ Ebd., 20.

²²⁶ Obendorfer, Herndl, Butz, Vergangenheit 4, 42-3.

deutschen Aufständen und Verbrechen an der indigenen Bevölkerung sind für die SchülerInnen keine Informationen enthalten. Der Weg zur Kolonialherrschaft wird oberflächlich präsentiert und als banal, widerstandslos und friedlich dargestellt. Auch bezüglich der ehemaligen Kolonie Deutschostafrika beschreiben die Autoren Verhandlungen einiger Personen mit Stämmen: „Zur selben Zeit unterhandelten einige junge Deutsche mit Führern der Stämme Ostafrikas. Sie brachten ihrem Vaterlande Deutschostafrika zu. Später kamen Gebiete im Golfe von Guinea ans Deutsche Reich.“²²⁷

Die Informationen zu Kolonialgründung und Kolonialverlust des Deutschen Reiches zeichnen ein positives und solides Bild der deutschen Kolonialmacht. Auch die „Aufwertung des neuen Besitzes“ durch „deutsche[] Gründlichkeit“ wird thematisiert. „Man eröffnete Kolonialschulen, gründete ein Kolonialmuseum und versuchte die deutschen Auswanderer an ihr Vaterland zu binden. Jeder Deutsche sollte sich auch in den neuen Ländern als Deutscher fühlen.“²²⁸ Die Autoren zeigen bei ihren Ausführungen eine ausgeprägte Orientierung am Deutschen Reich. Auf andere europäische Kolonialmächte wird nicht eingegangen. Auch eine Positionierung Österreichs wird von den Autoren nicht vorgenommen.

Bewertung des Kolonialismus

Der Kolonialismus wird von den Autoren positiv dargestellt, denn es werden die Vorteile der Kolonien für das Mutterland aufgelistet, und die Autoren weisen auf die Notwendigkeit des Erwerbs von Kolonien durch das Deutsche Reich hin. Dadurch erfolgt eine Rechtfertigung der Kolonialpraktiken des Deutschen Reiches.

„Kolonien liefern nicht nur billig, was ihr Boden hervorbringt, sondern sie nehmen auch viele Erzeugnisse der Industrie wieder auf. Dadurch haben Fabrikanten und Arbeiter, aber auch Händler und Schifffahrtsgesellschaften Beschäftigung und Gewinn. Das große Deutsche Reich benötigte für seine zahlreichen Fabrikserzeugnisse Käufer.“²²⁹

²²⁷ Ebd., 43.

²²⁸ Ebd., 43.

²²⁹ Ebd., 42.

Kolonialrevisionismus

Neben den Vorteilen der Kolonien für das Deutsche Reich finden sich auch Informationen zum Platz Deutschlands im Welthandel und dessen Ausbau von Heer und Flotte. Dadurch sei der Neid anderer Völker, besonders England, erzeugt worden.²³⁰ Die Autoren erwähnen, dass dem Deutschen Reich alle Kolonien weggenommen worden seien.²³¹ Diese Formulierung des „Wegnehmens“ lässt gewissen Raum für Interpretationen, dass dies ungerechtfertigt passiert wäre und daher nicht legitim sei.

Darstellung der indigenen Bevölkerung – Antithese, Hierarchie

Im ersten Teil der Lehrbuchreihe findet sich eine Abbildung eines Bilderbogens einer Kolonialwarenhandlung, die als Titelbild präsentiert wird (siehe Abbildung 1).²³² Als Bildunterschrift findet sich folgender Satz: „Wo hängt der größte Bilderbogen? Beim Kaufmann, Kinder, ungelogen!“

Es werden verschiedene stereotype Bewohner der Erde dargestellt und mit exotischen bzw. typischen Produkten in Verbindung gebracht, was eine Einteilung der Menschen in verschiedene Menschengruppen zeigt. In den dazugehörigen Fragen wird eine Einteilung in verschiedene Rassen gelehrt. „Weißt du auch, in welchen Erdteilen all diese Leute wohnen? Manchmal teilt man die Menschen nach ihrer Hautfarbe in Rassen ein. Zu welcher „Rasse“ gehört demnach der Neger? Der Chinese? Der Indianer? Zu welcher gehörst du?“²³³

Im Teil zu Afrika ist eine schwarze Person mit der Aufschrift „Reife Bananen“ abgebildet. Die Gestalt des Menschen mit sehr langen Händen, großem Kopf und gebückter Körperhaltung gleicht einem Affen, dieser trägt die Bananen auf seinem Rücken. Der Körper ist sehr muskulös dargestellt und die großen, weißen Augen sowie der große, lachende Mund mit weißen Zähnen stechen heraus. Die Abbildung ist klar rassistisch durch die Übertreibung der als typisch geltenden Merkmale der Bewohner Afrikas. Die Autoren vergleichen den „Mohr“ mit einem

²³⁰ Ebd., 43-4.

²³¹ Obendorfer, Herndl, Butz, Vergangenheit 1, 17.

²³² Ebd., 1.

²³³ Ebd., 14-5.

Affen, der Bananen mag. Auch das Aussehen der anderen Personen ist übertrieben stereotyp dargestellt.

Es gibt auch ein Gedicht zum dem Bild, wo die stereotype Bezeichnung „Mohr“ verwendet wird. Der „Mohr“ wird hier wie auch schon im Bild als lachend beschrieben, was auf eine etwas dummliche, leicht zufriedenzustellende Eigenschaft hinweisen könnte. „Und manchmal steht ein bunter Mohr, der lacht, davor.“²³⁴

Eine weitere Beschreibung indigener Bevölkerungsgruppen findet sich im Zuge des Reiseberichts des Herzogs Adolf Friedrich von Mecklenburg, in dem er über den Sultan von Ruanda berichtet.²³⁵

„Herzog Adolf Friederich von Mecklenburg unternahm 1907 bis 1908 eine Forschungsreise ins Innere Afrikas. Das Reich des Sultans von Ruanda gehörte zur deutschen Kolonie Deutsch-Ostafrika, die man –wie alle anderen Kolonien – den Deutschen wegnahm.“²³⁶ Es wird als „eines der letzten Negerreiche [...], das noch von einem unbeschränkten Sultan beherrscht wird und zur deutschen Oberhoheit in nur sehr loser und bedingter Abhängigkeit steht“,²³⁷ beschrieben. Die Autoren verweisen hier auf die indirekte Herrschaft, die vom Deutschen Reich in den Kolonien angewendet wurde, stellen aber keine genaueren Informationen dazu zur Verfügung.

Es wird hier eine Differenzierung der Bevölkerungsgruppen mit den Watussi als überlegene Gemeinschaft aufgrund biologisch-rassistischer Unterschiede thematisiert:

„Die Urbevölkerung bildet ein ackerbautreibender Stamm, der, man könnte sagen, die wirtschaftliche Erdausnutzung des Landes besorgt. Ein mittelgroßer Menschengeschlag, dessen unschöne Formen harte Arbeit verraten und der sich geduldig in völliger Knechtschaft der Ruanda beherrschenden, später eingewanderten Rasse der Watussi beugt. Die Watussi sind ein hochgewachsener Stamm von geradezu idealem Körperbau. Längen von 1'80 Meter, 2 Meter, ja sogar 2'20 Meter sind keine Seltenheiten.“²³⁸

²³⁴ Ebd., 14.

²³⁵ Vgl. ebd., 17 – 20.

²³⁶ Ebd., 17.

²³⁷ Ebd., 17-8.

²³⁸ Ebd., 18.

Die Deutschen verstanden die Watussi, oder auch Tutsi, als „feudal-ethnische Elite“ gegenüber den Hutu, was zu deren Spaltung führte und schließlich auch als eine der Wurzeln des Völkermordes in Ruanda 1994 bewertet wird.²³⁹ Diese soziale und politische Bevorzugung der Tutsi wird durch die oben angeführte Textpassage in dieser Lehrbuchreihe auch rassistisch begründet.

Außerdem enthält der Reisebericht Beschreibungen von Viehherden und einer Karawane auf dem Weg zum Sultan. Der Sultan und sein Anhang werden als „hünenhafte, schlank aufgeschossene Heldengestalten“ und „Erscheinungen aus einer anderen Welt“²⁴⁰ beschrieben. Es wird dadurch ein positives und würdiges Bild des Sultans mit einer großen Anhängerschaft erzeugt. Der Herzog bezeichnet das Treffen mit dem Sultan als „Schauspiel so voll echter Ursprünglichkeit und Originalität, wie man es nur hier, fernab vom allgemeinen Pfad der Reisenden, erleben konnte.“²⁴¹ Des Weiteren wird auf „Prachtgestalten der Ruandafürsten“ und zahlreiche Geschenke zur Ehrung verwiesen sowie die Festtracht und des Sultans Sänfte beschrieben, wodurch ein sehr pompöses Bild entsteht.²⁴² Über die indirekten Herrschaftsstrukturen erhalten die SchülerInnen keine Informationen. Diese sind nicht Teil des Reiseberichtes und wurden auch nicht von den Schulbuchautoren ergänzt.

Es ist interessant, dass dieser Bericht über den Sultan für das Lehrbuch ausgewählt wurde. Diese Episode ist nicht aussagekräftig für eigentliche Regierungsformen, sondern liefert wenig faktisches Wissen und vermittelt ein exotisches und pompöses Bild der Elite. Diese Textpassage kann als einer der wenigen Hinweise auf eine vorkoloniale afrikanische Geschichte bewertet werden, auch wenn diese nicht sehr aussagekräftig und wenig lehrreich ist.

Altes Ägypten

Das Kapitel „Von den Ägyptern“ enthält auch Abbildungen.²⁴³

²³⁹ Vgl. *Gründer, Hiery*, Deutschen, 72-3.

²⁴⁰ *Obendorfer, Herndl, Butz*, Vergangenheit 1, 18.

²⁴¹ Ebd., 19.

²⁴² Vgl. ebd., 19-20.

²⁴³ Vgl. *Obendorfer, Herndl, Butz*, Vergangenheit 1, 59-67.

Abbildungen

Kolonialwarenhandlung (1/1)



Abbildung 1: „Kolonialwarenhandlung“

(Quelle: Obendorfer, Herndl, Butz, Vergangenheit 1, 1.)

Bildtext: „Wo hängt der größte Bilderbogen? Beim Kaufmann, Kinder, ungelogen!“ Die Beschreibung und Analyse findet sich in der Kategorie **Darstellung der indigenen Bevölkerung – Antithese, Hierarchie.**

Information zu Autoren

Heinz Obendorfer war Präsident der Christlichen Lehrgewerkschaft für das Bundesland Wien.²⁴⁴ Auch Hans Butz war Mitglied dieses Verbandes.²⁴⁵ Eine Orientierung an christlich-sozialen Werten und Ideologien scheint daher plausibel. Die Lehrbücher zeigen in den Abschnitten zu Afrika eine starke Orientierung am Deutschen Reich, eine Rechtfertigung und positive Bewertung des Kolonialismus, aber keine explizite Betonung österreichischer Identität.

²⁴⁴ Vgl. „Hauptversammlung der christlich-deutschen Lehrerschaft“, Reichspost Nr. 32 (2.02.1927) 5.

²⁴⁵ Vgl. „Zentralverband der christlich-deutschen Lehrerschaft Wiens“, Reichspost Nr. 101 (12.04.1930) 10.

6.7 Leopold Lang, Karl Janhuber, Josef Prüger, Zeiten und Menschen. Lebensvolle Erzählungen für den Geschichtsunterricht in der Hauptschule (ZMLE, 1929).

Hans Leo Schleicher, Leopold Lang, Karl Janhuber, Josef Prüger, Zeiten und Menschen. Handbuch der Geschichte für Hauptschulen.

Die beiden Schulbücher „Hans Leo Schleicher, Leopold Lang, Karl Janhuber, Josef Prüger, Zeiten und Menschen. Handbuch der Geschichte für Hauptschulen.“ und „Leopold Lang, Karl Janhuber, Josef Prüger, Zeiten und Menschen. Lebensvolle Erzählungen für den Geschichtsunterricht in der Hauptschule.“ haben identische Passagen und daher wird die zweitgenannte Schulbuchreihe analysiert, die auch repräsentativ für die erstgenannte angesehen werden kann. Die beiden Titel scheinen Teil einer Lehrbuchreihe zu sein, deren Namen geändert worden ist.

Leopold Lang, Karl Janhuber, Josef Prüger, Zeiten und Menschen, Lebensvolle Erzählungen für den Geschichtsunterricht in der Hauptschule, 1. Teil. Einführung in das geschichtliche Denken (Geschichtliche Vorschulung) und Bilder aus der Geschichte des alten Morgenlandes (Wien 1929). – 12.7.1929, Zl. 21.507/9.

Leopold Lang, Karl Janhuber, Josef Prüger, Zeiten und Menschen. Lebensvolle Erzählungen aus Vorzeit, Altertum, Mittelalter und Neuzeit für den Geschichtsunterricht in der Hauptschule. 3. Teil. Bilder aus der Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit vom Zwischenreich bis zum Wiener Kongreß (Wien 1930). – 12.9.1929, Zl. 27.508/9.

Leopold Lang, Karl Janhuber, Josef Prüger, Zeiten und Menschen. Lebensvolle Erzählungen aus Vorzeit, Altertum, Mittelalter und Neuzeit für den Geschichtsunterricht in der Hauptschule. 4. Teil. Geschichte der Neuzeit in Bildern vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart. – Bürgerkunde (Wien ²1932).

Leopold Lang, Karl Janhuber, Josef Prüger, Zeiten und Menschen. Lebensvolle Erzählungen aus Vorzeit, Altertum, Mittelalter und Neuzeit für den Geschichtsunterricht in der Hauptschule. Einführung in das geschichtliche Denken (Geschichtliche Vorschulung) (Wien 1928). – 9.1.1929.

Hans Leo Schleicher, Leopold Lang, Karl Janhuber, Josef Prüger, Zeiten und Menschen. Handbuch der Geschichte für Hauptschulen, 2. Teil für die zweite Klasse (4., umgearb. Auflage Wien 1936). – 10.6.1936, Zl. 19.889-II/9.

Hans Leo *Schleicher*, Leopold *Lang*, Karl *Janhuber*, Josef *Prüger*, *Zeiten und Menschen. Handbuch der Geschichte für Hauptschulen*, 3. Teil für die dritte Klasse (4., umgearb. Auflage Wien 1936). – 21.10.1936, Zl. 30.595-II/9.

Hans Leo *Schleicher*, Leopold *Lang*, Karl *Janhuber*, Josef *Prüger*, *Zeiten und Menschen. Handbuch der Geschichte für Hauptschulen*, 4. Teil für die vierte Klasse (3., umgearb. Auflage Wien 1936). – 4.8.1937, Zl. 26.434-II/9.

Erforschung und Reiseberichte

Die Forschungsreisen, vorgenommen um „den Schwarzen Erdteil Afrika gründlich zu erforschen“,²⁴⁶ werden von den Autoren als kühn, abenteuerreich und gefährlich dargestellt, und es wird dabei der Mut der Forschungsreisenden betont. Die Unternehmungen werden als große Leistung und Fortschritt angesehen und sind ausnahmslos aus eurozentrischer Sicht präsentiert. Über die Auswirkungen bzw. Reaktionen der einheimischen Bevölkerung auf die Eindringlinge und deren Sichtweise wird nicht eingegangen. Auch negative Folgen für die Bewohner werden von den Autoren verwehrt. Es wird durch die Forschungsreisen der Anspruch des Deutschen Reiches auf Kolonien deutlich gemacht. So scheint es für die Autoren wichtig, neben den britischen Forschern auch die deutschen und österreichischen zu erwähnen, wie Gustav Nachtigal, Oskar Lenz, Georg Schweinfurth, Wilhelm Junker und Emil Holub.²⁴⁷ Im Zusammenhang mit Schweinfurth und Junker wird erwähnt, dass sie nach den Reisen „zwischen dem oberen Nil und dem Tschadsee“ von „menschenfressenden Negerstämmen der Njam-Njam und den Zwergvölkern der Akka“ berichteten,²⁴⁸ was ein gefährliches, exotisches und stereotyp-geprägtes Bild der indigenen Bevölkerung bei den LeserInnen weckt.

Die Erforschung Afrikas wird als Legitimation präsentiert, diesen Kontinent zu erobern und „zugunsten des Mutterlandes auszubeuten“.²⁴⁹

„Die Entdeckung Amerikas, die Aufschließung Afrikas durch Forschungsreisen und die leichtere Erreichbarkeit Ostindiens eröffneten den Kulturvölkern Europas fast unbeschränkte Ländergebiete zur Kolonisation. Seit dem 17. Jahrhunderte suchten fast alle europäischen

²⁴⁶ *Lang, Janhuber, Prüger, Zeiten* 4, 59.

²⁴⁷ Vgl. ebd., 59.

²⁴⁸ Ebd., 59.

²⁴⁹ Ebd., 87.

Staaten möglichst ausgedehnte überseeische Gebiete zu erwerben und diese zugunsten des Mutterlandes auszubeuten.“²⁵⁰

Positionierung Österreichs

Eine bewusste Eingliederung österreichischer Identität erfolgt durch die Nennung des österreichischen Forschungsreisenden Emil Holub und des deutsch-österreichischen Afrikaforschers Oskar Lenz.

Kolonialismus der europäischen Mächte

Darstellung des Britischen Reiches als Kolonialmacht

Das Handeln der Kolonialmächte wird unterschiedlich bewertet. Bezüglich des Burenkriegs wird die Übernahme der beiden Republiken durch die Engländer als „Raub ihrer Selbständigkeit“²⁵¹ bezeichnet. Auch folgende Aussage suggeriert, dass die Briten rücksichtslos gegenüber anderen Mächten vorgegangen wären. „Während die europäischen Mächte im 17. und 18. Jahrhundert miteinander Kriege führten und sich gegenseitig schwächten, konnten ihnen die Engländer ein Kolonialgebiet nach dem anderen entreißen.“²⁵² Auch die Bereicherung der Briten nach dem Weltkrieg wird diskutiert.

Die Kritik wirkt bei den LeserInnen umso eindringlicher, da auch positive Bewertungen anderer europäischen Länder gegeben sind. Man findet folgende Aussage, nach der die Holländer positiv präsentiert werden und der vermeintlich gewinnbringende, wirtschaftliche Aspekt von Kolonien betont wird. „Im Gegensatz zu den Spaniern und Portugiesen haben es die Holländer vortrefflich verstanden, die Schätze ihrer Kolonien unter rücksichtsvoller Behandlung der Eingeborenen auszunützen. Seinen überseeischen Besitzungen verdankt das kleine Holland seinen Reichtum.“²⁵³

Darstellung Frankreichs als Kolonialmacht

Es wird der Verlust der deutschen Kolonien in Verbindung mit den Bestrebungen Frankreichs thematisiert. „In Westafrika, Tunis und im Sudangebiet drangen sie ununterbrochen vor; ihr Plan ist es, ein afrikanisches Großfrankreich zu schaffen.

²⁵⁰ Ebd., 87.

²⁵¹ Ebd., 88.

²⁵² Ebd., 88.

²⁵³ Ebd. 88.

Die Besetzung der deutschen Kolonien Kamerun und Togo nach dem Versailler Friedensvertrage förderte ihre Absicht.²⁵⁴ Dadurch deuten die Autoren an, dass der Verlust der Kolonien stattgefunden habe, damit Frankreich den Plan von einem durchgängigen Kolonialgebiet realisieren konnte.

Pro-deutsche Ausführungen/Deutschnationale Ausführungen

In dieser Lehrbuchreihe finden die SchülerInnen eine starke Präsenz des Deutschen Reiches, Kritik am Verlust der Kolonien und eine Abbildung der deutschen Kolonialflagge. Die Legitimität des Deutschen Reiches als Kolonialmacht wird von den Autoren mit direkter Kritik an den europäischen Konkurrenten gerechtfertigt. Diese Fülle an pro-deutschen Informationen und Bewertungen zeigt nicht nur von kolonialrevisionistischen Ideen, sondern kann auch durch deutschnationale Einstellungen der Autoren erklärt werden.

Bewertung des Kolonialismus

Wie im vorigen Zitat klar erkennbar, wird der Kolonialismus als gegeben präsentiert. Wiederum wird nur thematisiert, welche europäischen Mächte Kolonien haben dürften, das Recht auf Eigenständigkeit bzw. die Infragestellung von Kolonialismus findet sich nicht in den Ausführungen. Die Kolonialaktivitäten der europäischen Mächte werden jedoch nicht verherrlicht dargestellt.

Kolonialrevisionismus

Der Verlust der deutschen Kolonien wird als „Raub“ bezeichnet und es wird auf falsche Anschuldigen anderer europäischer Länder hingewiesen, die dem Deutschen Reich Unfähigkeit bezüglich des Besitzes von Kolonien unterstellt hätten.

„Dieser Raub wurde von den Siegerstaaten mit der Behauptung bemäntelt, Deutschland habe in seinen Kolonien eher die Ausrottung als die Entwicklung der Eingeborenen bewirkt und sich daher unfähig und unwürdig erwiesen, Kolonialvölker zu beherrschen. Diese Lüge ist dann später ausdrücklich zurückgenommen worden und auf der Konferenz von Locarno (1925) wurde von den Großmächten anerkannt, daß das Deutsche Reich ebenso wie die übrigen Mächte Anspruch auf Kolonien habe.“²⁵⁵

²⁵⁴ Ebd. 88-9.

²⁵⁵ Ebd., 89.

Es wird ausdrücklich das Recht des Deutschen Reiches sowie anderer Länder Europas betont, Kolonien besitzen zu dürfen. Es findet sich bei den Ausführungen auch eine Abbildung der deutschen Kolonial-Flagge.²⁵⁶ Durch diese Aussagen sind kolonialrevisionistische Einstellungen der Autoren zu erkennen. Zusätzlich wird die beträchtliche Größe des Kolonialgebietes des Deutschen Reiches bei Kriegsbeginn betont und Kriegsschauplätze in Asien und Afrika sowie die Niederlagen in den Kolonien erwähnt.²⁵⁷

Einteilung und Hierarchie der Rassen

Es werden ausführliche Informationen zu „Sprache, Rasse, Volk“ präsentiert.²⁵⁸ Bezüglich der Sprachen wird von den Autoren zwischen einsilbigen, anleimenden und biegender Sprachen unterschieden, wobei letztere als die „höchstentwickelten Sprachen“ charakterisiert sind, zu denen die deutsche und andere indogermanische Sprachen gezählt werden. Die „Mehrheit der afrikanischen Sprachen“ gehöre zu den anleimenden Sprachen, die durch „Wortungeheuer von großer Silbenzahl“ und das Fehlen von Sätzen gekennzeichnet seien.²⁵⁹ Hier ist eine von den Autoren präsentierte Hierarchie der Sprachen zu erkennen, wobei die deutsche Sprache als über den afrikanischen Sprachen stehend und höherentwickelt präsentiert wird.

Die Autoren verweisen neben der Sprache auf körperliche, geistige und seelische Merkmale, die Menschen unterscheiden und für die Einteilung in Rassen herangezogen werden würden. Die angeblichen körperlichen Unterschiede, die verantwortlich für die Klassifizierung der Rassen seien, werden sehr genau herausgearbeitet und es wird der „Schöpfer der bekanntesten Rasseneinteilung“ Blumenbach genannt.²⁶⁰

„Von den Körpermerkmalen sind besonders auffällig: die Körpergröße, die Gestaltung des Hinterhauptes (entweder weit nach hinten ausladend – Langschädel, oder gerade abfallend – Kurzschädel), schmales oder breites Gesicht, steile oder fliehende Stirne, die Nasenform, die Farbe der Haut und der Augen, die Form der Haare, des Kinns und der Backenknochen. Sind in einer Menschengruppe viele von auffallenden körperlichen und seelischen Merkmalen erblich, so nennt man die Gruppe Rasse. Der

²⁵⁶ Vgl. ebd., 89.

²⁵⁷ Vgl. ebd., 90, 114.

²⁵⁸ Vgl. Lang, Janhuber, Prüger, Zeiten Einführung, 60-64.

²⁵⁹ Vgl. ebd., 60.

²⁶⁰ Vgl. ebd., 61.

Schöpfer der bekanntesten Rasseneinteilung ist Blumenbach, der fünf Rassen unterschied, und zwar hauptsächlich nach der Hautfarbe und der Beschaffenheit der Haare: 1. Kaukasier oder Mittelländer – weiß, weichhaarig, 2. Mongolen – gelb, schlicht- oder straffhaarig mit geschlitzten Augen und vorstehenden Backenknochen, 3. Neger – schwarz, kraushaarig mit wulstigen Lippen und stumpfer Nase. 4. Rothäute oder Indianer – rötlichbraun und schlichthaarig, 5. Malaien – braun mit straffem Haar und breiter Nase.²⁶¹

Zusätzlich zu dieser Einteilung wird in diesem Lehrbuch noch eine weit genauere Unterteilung präsentiert, wobei in diesen Zusammenhang auf neuere Forschungsergebnisse verwiesen wird.

Die „Negride Rassengruppe“ wird dabei in drei Unterkategorien eingeteilt sowie die „Gruppe der Zwergrassen. Hottentotten und Buschmänner“, vorkommend in Innerafrikas, als eigene Rassengruppe angeführt. Folgende Ausführungen finden sich dazu:

„Die neuere Forschung hat diese Einteilung umgestoßen und unterscheidet viel mehr Rassen; diese stellt sie wieder zu Rassengruppen zusammen [...]

I. Europäische-vorderasiatische Rassengruppe. (4 Untergruppen)

II. Mongolische Rassengruppe (3 Untergruppen)

III. Negride Rassengruppe.

1. Negerrasse (Hochgewachsen, langköpfig, eingedrückte Nase, Kopfhaar schwarz und wolligkraus, Bartwuchs spärlich, Augen schwarz, Haut braun bis tiefschwarz.)

2. Drawidische Rasse (Kleingewachsen, lang- bis mittelköpfig, eingedrückte Nase, Augen, Haare und Haut dunkel.)

3. Australneger (Mittelgroß, mittel- bis langköpfig, Augen, Haare und Haut dunkel.)

IV. Gruppe der Zwergrassen. Hottentotten und Buschmänner und die Zwergstämme Vorderindiens (z.B. die Wedda), Südostasiens (die Negritos) und Innerafrikas.²⁶²

Die präsentierte Einteilung der Rassen erinnert stark an den nationalsozialistischen Rassentheoretiker Hans F. K. Günther, dessen Werk „Rassenkunde des deutschen Volkes“²⁶³ erstmals 1922 erschien und die Einteilung präsentiert, die auch im vorliegenden Lehrbuch unter „Europäisch-

²⁶¹ Ebd., 61.

²⁶² Ebd., 62-64.

²⁶³ Vgl. Hans F. K. Günther, Rassenkunde des deutschen Volkes. (München 1922).

vorderasiatische Rassengruppe²⁶⁴ zu finden ist. Es zeigen sich auch Gemeinsamkeiten mit den wissenschaftlichen Arbeiten Egon Freiherr von Eickstedts, wobei hier besonders die Drawidische Rasse als Untergruppe der Negriden Rassengruppe hervorzuheben ist. Das vorliegende Lehrbuch ist jedoch bereits 1928 erschienen, wobei Eickstedts Standardwerk „Rassenkunde und Rassengeschichte der Menschheit“²⁶⁵ erst 1934 veröffentlicht wurde. Jedoch sind Aufsätze und andere Publikationen von ihm auch bereits in den 1920er-Jahren erschienen. Auch wenn die von Lang, Janhuber und Prüger präsentierte Rasseneinteilung sich nicht dezidiert einem Rassentheoretiker zuordnen lässt, so können Übereinstimmungen und Hinweise zu führenden nationalsozialistischen Wissenschaftlern im Gebiet der Rassentheorie gefunden werden, die wiederum die Nähe der Autoren zu nationalsozialistischen Ideologien widerspiegeln.

Auch im ersten Teil der Reihe betonen die Autoren neben der Einteilung in fünf Rassen: „Wohl gibt es schon Rassenforscher, die zu einer schärferen Unterscheidung der Rassen gekommen sind, [...]“²⁶⁶ Bezüglich der Verbreitung der Rassen wird auf Rassenkarten verwiesen.

Modernitätsnarrativ

Es wird eine klare Unterscheidung und Klassifizierung zwischen gebildeten „Kulturvölkern“, der Mittelstufe „Zivilisation“ und „kulturlosen Völkern“ präsentiert. Zu letzteren würden die „Neger“ gezählt werden, wobei diese auch zu Kulturvölkern werden könnten.

„Die Bildung der Gemeinden und des Staates sind das deutlichste Zeichen eines Kulturvolkes. Sonennen wir die gebildeten Völker der Erde. Sie haben durch den Ackerbau, durch Pflege von Kunst und Wissenschaft viel zum Fortschritte der Menschheit beigetragen. Daneben gibt es noch viele kulturlose Völker, z.B. die Australier und die Neger. Auch diese können mit der Zeit zu Kulturvölkern werden. Dabei nehmen sie gewöhnlich zuerst die äußeren Zeichen der Kultur an, wie bessere Kleidung, schönere Einrichtung ihrer Wohnung, landwirtschaftliche Maschinen usw. Diese Mittelstufe bezeichnen wir als Zivilisation.“²⁶⁷

²⁶⁴ Lang, Janhuber, Prüger, Zeiten Einführung, 61.

²⁶⁵ Vgl. Egon Freiherr von Eickstedt, Rassenkunde und Rassengeschichte der Menschheit (Stuttgart 1934).

²⁶⁶ Lang, Janhuber, Prüger, Zeiten 1, 51.

²⁶⁷ Lang, Janhuber, Prüger, Zeiten Einführung, 50.

Somit wird eine Hierarchie der Völker mit verschiedenen Ebenen kreiert, wobei sich die Bewohner Afrikas auf der letzten Ebene befänden. Die Einteilung und Charakterisierung erfolgt dabei aus eurozentrischer Perspektive.

Darstellung der indigenen Bevölkerung – Antithese, Hierarchie

Wie schon vorher erwähnt, wird ein Hinweis auf die „menschenfressenden Negerstämme der Njam-Njam und [...] Zwergvölker der Akka“²⁶⁸ im Zuge der Reiseberichte genannt.

In Zusammenhang mit „den Anderen“ wird eine Art Anekdote angeführt zum Thema „Von anderen Völkern. Fremde Menschen“.

„In einer großen Stadt begegnet man manchmal Menschen, die ganz anders aussehen als wir. Dort am Tore des großen Hotels steht ein Junge mit schwarzer Haut und dicken wulstigen Lippen, seine dunklen Haare sind dicht und kraus wie Wolle. Es ist ein kleiner Neger, der hier als Liftboy den Aufzug zu bedienen hat. Im fernen Afrika ist seine Heimat. [...] Trotzdem bilden alle diese fremden Menschen, die aus fernen Ländern stammen und eine ganz andere Sprache reden als wir, bei uns eine Ausnahme. Noch seltener waren die Fremden in früheren Zeiten. Kam aber einmal ein Beduine oder ein Neger mit einer wandernden Gauklertruppe in eine deutsche Stadt, dann wurde er auf dem Jahrmarkte für Geld gezeigt und wie ein Wunder angestaunt.“²⁶⁹

In diesem Textabschnitt wird von den Autoren das Fremde, Unbekannte, als „das Andere“ klassifiziert. Die Bewohner Europas sind durch die Ausführungen als das Bekannte und Normale definiert, während alles, das anders aussieht, exotisch und fremd ist. Durch die Erwähnung der Gauklertruppe wird der exotische und fremdartige Charakter des erzeugten Bildes der schwarzen Bevölkerung noch verstärkt.

Im Zusammenhang mit den Entdeckungsfahrten der Portugiesen wird die Bevölkerung Afrikas ebenso erwähnt. Es wird dabei suggeriert, wie exotisch die Bewohner Afrikas für die europäische Bevölkerung gewirkt hätten, und sie werden mit Ware am Markt verglichen.

²⁶⁸ Lang, Janhuber, Prüger, Zeiten 4, 59.

²⁶⁹ Lang, Janhuber, Prüger, Zeiten Einführung, 51.

„Bereits 1442 wurden die ersten Neger nach Europa gebracht und mit Staunen sahen die Bewohner von Lissabon diese schwarzen, kraushaarigen Menschen auf dem Sklavenmarkte.“²⁷⁰ Auch die erwähnte Aussage von Diego Gomez „Zahllos wohnen am Äquator schwarze Völkerschaften und zu unglaublichem Wuchse erheben sich die Bäume...“²⁷¹ trägt zu einer exotischen Vorstellung der Bevölkerung Afrikas bei.

Altes Ägypten

Auch Ägypten wird in dieser Lehrbuchreihe thematisiert.²⁷²

Abbildungen

„Die deutsche Kolonial-Flagge“ (4/89)



Abbildung 2: „Die deutsche Kolonial-Flagge“

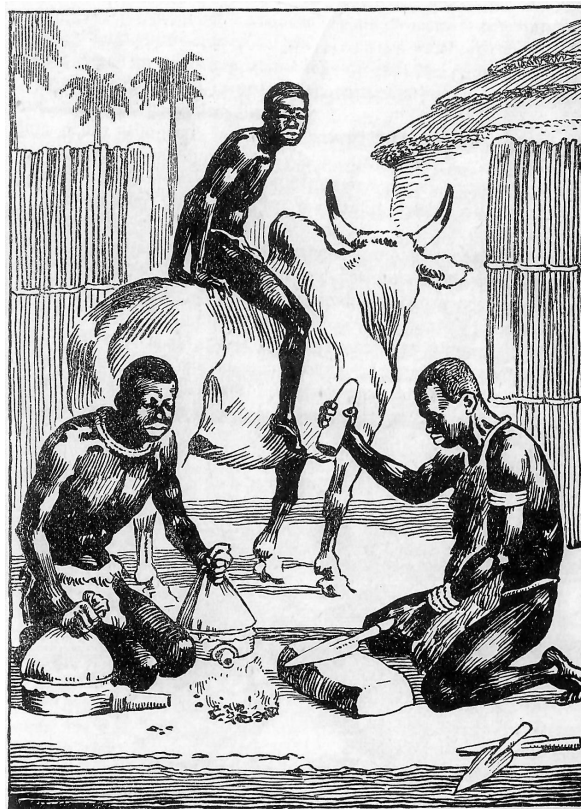
(Quelle: Janhuber, Prüger, Lang, Zeiten und Menschen 4, 89.)

Durch dieses Motiv werden die pro-kolonialistischen und kolonialrevisionistischen Ideen der Autoren verstärkt.

²⁷⁰ Ebd., 53-4.

²⁷¹ Ebd., 54.

²⁷² Vgl. ebd., 49.; Lang, Janhuber, Prüger, Zeiten 1, 98-112.



Neger (schwarze Rasse).

Im Vordergrund ein Schmied, der mit einem Stein hämmert, und sein Gehilfe, der mit zwei Blasebälgen das Kohlenfeuer entfacht. Rückwärts ein Hirte, der auf einem Zebu reitet.

Abbildung 3: „Neger (Schwarze Rasse)“

(Quelle: Janhuber, Prüger, Lang, Zeiten und Menschen 1, 54.)

Der Bildtext lautet: „Im Vordergrund ein Schmied, der mit einem Stein hämmert, und sein Gehilfe, der mit zwei Blasebälgen das Kohlenfeuer entfacht. Rückwärts ein Hirte, der auf einem Zebu reitet.“²⁷³

Es handelt sich bei dieser Abbildung um eine Zeichnung, die sehr unrealistisch und wenig authentisch wirkt. Die Körper der Personen sind sehr muskulös dargestellt, was sie gefährlich wirken lässt. Die Gesichtszüge sind stark übertrieben gezeichnet und ähneln eher Affen als realen Personen, wodurch die Menschen gegenüber den weißen Europäern als auf einer unteren Stufe stehend dargestellt werden.

²⁷³ Ebd., 54.

Information zu Autoren

Zu den Autoren dieser Lehrbuchreihe ist es schwierig, biographische Details zu finden, jedoch gibt ihre weitere verfasste Literatur Aufschluss über ihre politische und ideologische Einstellung. Leopold Lang, Karl Janhuber und Josef Prüger haben auch das Werk „Adolf Hitler und Österreich. Die Geschichte der Heimkehr Österreichs ins Dritte Reich (Wien, Leipzig 1938)“²⁷⁴ verfasst. Dieses Heft sollte die Lese- und Lernbücher der Geschichte für Hauptschulen und Oberstufen der Volksschulen ergänzen. Außerdem gab es die Idee, dieses Heft als Geschenk bei der Schulentlassung zu überreichen.²⁷⁵ Josef Prüger ist außerdem Verfasser des Buches „Heim ins Reich!: Kampf und Sieg der nationalsozialistischen Freiheitsbewegung in der Ostmark (Wien 1941)“.²⁷⁶ Daher kann von einer nationalsozialistischen Gesinnung dieser Autoren ausgegangen werden.

In der untersuchten Lehrbuchreihe findet sich diese Einstellung in den kolonialrevisionistischen Ideen und den ausführlichen Informationen zu „Sprache, Rasse und Volk“ wider, wobei die starke Konzentration auf rassentheoretische Inhalte sowie die Betonung der neuesten Forschungsergebnisse heraussticht und sich dadurch von anderen analysierten Geschichte-Lehrbuchreihen unterscheidet. In diesen Aussagen ist die nationalsozialistische Einstellung der Autoren erkennbar. Die starke Präsenz der Informationen zum Deutschen Reich als Kolonialmacht und Kritik an den Konkurrenten zeigt ebenso von der Begeisterung der Autoren für den deutschen Nachbarn und deutschnationale Ideologien.

²⁷⁴ Leopold Lang, Karl Janhuber und Josef Prüger, *Adolf Hitler und Österreich. Die Geschichte der Heimkehr Österreichs ins Dritte Reich* (Wien, Leipzig 1938).

²⁷⁵ Vgl. Verordnungsblatt des Österreichischen Landesschulrates, Z. 1517/4. Nr. 269 Buchanzeige. In: *Amtliche Linzer Zeitung* Nr. 40 (1.07.1938), 9.

²⁷⁶ Josef Prüger, *Heim ins Reich!: Kampf und Sieg der nationalsozialistischen Freiheitsbewegung in der Ostmark* (Wien 1941).

6.8 Arbeitsgemeinschaft von Geschichtslehrern, Aus alter und neuer Zeit (ANZ, 1929).

Arbeitsgemeinschaft von Geschichtslehrern, Aus alter und neuer Zeit. Ein Geschichtsbuch für die erste Klasse der Hauptschulen und der Mittelschulen, 1. Band (Wien 1929). 6.7.1929, Zl. 20.0650/-II/9.

Arbeitsgemeinschaft von Geschichtslehrern, Aus alter und neuer Zeit. Ein Geschichtsbuch für die dritte Klasse der Hauptschulen und der Mittelschulen, 3. Band (Wien 1930). – 18.9.1930, Zl. 20.586/II/7.

Arbeitsgemeinschaft von Geschichtslehrern, Aus alter und neuer Zeit. Ein Geschichtsbuch für die vierte Klasse der Hauptschulen und der Mittelschulen, 4. Band (Wien 1932). – 30.9.1932, Zl. 25.838/9.

Kolonialismus der europäischen Mächte

Zu der Aufteilung Afrikas präsentieren die Autoren Informationen zu den afrikanischen Kolonien Frankreichs, Englands, des Deutschen Reiches und Italiens.²⁷⁷

Nach den Ausführungen zu Italiens Kolonien in Afrika²⁷⁸ fassen die Autoren zusammen: „Damit war die Aufteilung Afrikas unter die europäischen Mächte vollendet, denn Belgien hatte schon vorher das Kongobecken in Besitz genommen.“²⁷⁹ Es gibt keine Kommentare zu den Auswirkungen auf die indigenen Gemeinschaften und dem Recht afrikanischer Gebiete auf Selbstbestimmung bzw. Unabhängigkeit, sondern pro-kolonialistische Ideen und Bewertungen aus eurozentrischer Perspektive.

Darstellung Frankreichs als Kolonialmacht

Die einheimische Bevölkerung betreffend werden in Bezug auf Frankreichs Kolonien zumindest „lange[], blutige Kämpfe“ bei der Eroberung Algeriens erwähnt, jedoch wird gleichzeitig Algerien mit dem Titel „Seeräuberstaat“ abgewertet.²⁸⁰

Bezüglich Frankreich werden alle Gebiete in Afrika aufgezählt, die es einvernehmen konnte.²⁸¹ Die Besetzung Tunis wird ebenso thematisiert. „Fortab

²⁷⁷ Vgl. *Arbeitsgemeinschaft, Alter und neuer Zeit* 4, 70-2.

²⁷⁸ Vgl. ebd., 72.

²⁷⁹ Ebd., 72.

²⁸⁰ Ebd., 70.

²⁸¹ Vgl. ebd., 72.

mußte der Herrscher von Tunis den Befehlen Frankreichs gehorchen, denn die Franzosen hatten die festen Plätze des Landes in Besitz genommen und sich der Finanz- und Militärverwaltung von Tunis bemächtigt.“²⁸²

Die Auseinandersetzungen und Absprachen Englands und Frankreichs betreffend Ägyptens und einen „Ersatz“ dafür werden auf eine Art und Weise thematisiert, die dem Leser zeigt, dass die europäischen Mächte willkürlich über die Gebiete in Afrika bestimmen könnten. „Die Franzosen waren vor allem sehr böse darüber, daß sich die Engländer im Nillande festgesetzt hatten, da sie auf Ägypten selbst Anspruch erhoben. Die Engländer aber waren ihnen zuvorgekommen und hatten das Land besetzt.“²⁸³ Die Aufteilung Afrikas wird nur aus eurozentrischer Perspektive thematisiert und durch die Formulierungen das Bild vom rechtlosen Afrika präsentiert, das den Europäern zustünde.

Darstellung des Britischen Reiches als Kolonialmacht

In diesem Zusammenhang wird suggeriert, dass England sich im Gegensatz zu Frankreichs Besetzung von Tunis Ägypten sichern wollte. Es wird thematisiert, wie die Engländer die Verschuldung Ägyptens verwendeten, um das Land zu besetzen. „Mit Ägypten gewann England die Herrschaft über den Suezkanal.“²⁸⁴ Neben dem Sudan wird auch die Herrschaft in Südafrika angesprochen. Dabei halten die Autoren fest, dass die Engländer den Holländern die Kolonie Kapland „entrissen“ hätten.²⁸⁵ Indigene Gemeinschaften werden in diesem Kontext nicht angesprochen. Die Motive des Britischen Reiches werden durch die Autoren eher negativ und von Habgier geleitet bewertet. Bezüglich Transvaal und Orange-Freistaat wird den LeserInnen erklärt:

„Als dort Gold in Johannesburg und Diamanten in Kimberley gefunden wurden, erwachte das Verlangen in England, diese Gebiete in Besitz zu nehmen. Es kam zum Krieg, die Buren wurden trotz tapferem Widerstand unterworfen, ihr Gebiet dem englischen Reiche angegliedert (Burenkrieg, 1899 bis 1902).“²⁸⁶

²⁸² Ebd., 70.

²⁸³ Ebd., 73-4.

²⁸⁴ Ebd., 71.

²⁸⁵ Vgl. ebd., 71.

²⁸⁶ Ebd., 71.

Die Thematisierung des Burenkrieges und der Hinweis auf den tapferen Widerstand der Buren erzeugt bei den LeserInnen Sympathien für die Buren und Ablehnung gegenüber dem Britischen Reich.

Aus eurozentrischer Sicht wird hier nur die Frage aufgeworfen, welches europäische Land Anspruch auf die Gebiete hätte, jedoch die „schwarzen“ Gemeinschaften und deren Perspektive nicht thematisiert. Es gibt nur eine Erwähnung, die von Vertragsabschlüssen zwischen „Häuptlingen der Negerstämme nördlich Transvaals“ berichtet, wodurch das Gebiet zwischen Oranje und Sambesi unter englische Herrschaft kam.²⁸⁷ Hier fehlen weitere kontextuelle Details für die LeserInnen, um diese Vertragsabschlüsse, die einen formal legitimen und einfachen Prozess suggerieren, richtig bewerten und einordnen zu können.

Es wird die englisch-deutsche Feindschaft thematisiert, und darauf hingewiesen, dass die wachsende Flotte des Deutschen Reiches für die Verteidigung der Kolonien den „Haß“ des Britischen Reiches erzeugte und somit die Verbündung mit anderen Großmächten ermöglichte.²⁸⁸

Im Gegensatz dazu wird das Britische Reich gegenüber der weißen Bevölkerung jedoch als koloniefreundlich präsentiert, indem es autonome Bestrebungen dieser großzügig unterstützt hätte. „Wenn nun eine von Weißen bewohnte Kolonie das englische Parlament ersuchte, man möge ihr eine Volksvertretung geben, dann wurde dieses Ansuchen stets bewilligt. So erhielten Kanada, die Kapkolonie in Südafrika und die Kolonien in Australien Volksvertretungen.“²⁸⁹ Gleichzeitig werden auch Unabhängigkeitsbestrebungen der Kolonien (im Zusammenhang mit Indien) gegen die „weiße Rasse“ angesprochen. „Nicht länger mehr wollen die farbigen Völker die Bevormundung der weißen Rasse ertragen. Auch Indien erwacht.“²⁹⁰

Neutrale Ausführungen zum Deutschen Reich

Die Darstellung der deutschen Kolonien ist relativ kurzgehalten. Die Autoren listen die vier deutschen Kolonien auf und berichtet, dass diese „in Besitz“

²⁸⁷ Vgl. ebd., 71.

²⁸⁸ Vgl. ebd., 74-5.

²⁸⁹ Ebd., 65.

²⁹⁰ Ebd., 66-7.

genommen worden waren. Details und kontextuelle Informationen sind in diesem Zusammenhang nicht enthalten.

Bewertung des Kolonialismus

Die Kolonialisierung wird von den Autoren als beste Entwicklung der Geschichte gepriesen und dadurch verherrlicht. „Die Besiedlung und wirtschaftliche Erschließung Amerikas, Südafrikas und Australiens ist die größte Tat, von der die Geschichte zu erzählen weiß.“²⁹¹ Die Aufteilung Afrikas wird nur aus eurozentrischer Perspektive beurteilt, die europäische Fremdherrschaft der indigenen Bevölkerung Afrikas wird in den Ausführungen nicht erwähnt.²⁹²

Kolonialrevisionismus

Die Verteidigung der Kolonien während des Krieges und deren Verlust mit dem Vertrag von Versailles werden von den Autoren angesprochen.²⁹³ Durch die Vertragsbedingungen hätten drei Millionen Deutsche Fremdherrschaft erleben müssen. Ansonsten sind hier keine Forderungen bezüglich eines Rückgewinns der Kolonien zu finden.

Sklavenhandel

Der Sklavenhandel mit den Afrikanern wird negativ dargestellt und kritisiert.

„Weil man stärkere Arbeitskräfte brauchte, kam man auf den Gedanken, die kräftigen Neger aus Afrika herbeizuführen. Gewaltsam wurden sie aus ihrer Heimat entführt, geraubt oder ihren Häuptlingen abgekauft. Wie eine Ware wurden die armen Neger auf Sklavenmärkten gekauft und in die Bergwerke gesteckt oder auf den Pflanzungen zu harter Arbeit gezwungen.“²⁹⁴

Obwohl diese bildlichen Vergleiche und Darstellungsweise der Autoren Kritik am System übt, prägen sie durch die verwendete Sprache und Vergleiche auch ein entmenslichtes Bild der indigenen Bevölkerung, das von den SchülerInnen verinnerlicht werden könnte, auch wenn diese Textstelle eigentlich Kritik üben soll. Des Weiteren werden hier keine europäischen Länder oder Plantagenbesitzer genannt, die vom Sklavenhandel profitierten.

²⁹¹ Ebd., 65.

²⁹² Ebd., 99.

²⁹³ Vgl. ebd., 85, 99.

²⁹⁴ *Arbeitsgemeinschaft*, Aus alter und neuer Zeit 3, 51.

Darstellung der indigenen Bevölkerung – Antithese, Hierarchie

Im Zusammenhang mit dem Seeweg nach Ostindien wird die dortige Bevölkerung der indigenen Bevölkerung Afrikas gegenübergestellt.

„Die Portugiesen aber erlebten eine Enttäuschung. Die Einwohner Indiens waren keine Neger, die sich um bunte Glasscherben Gold abkaufen ließen. Die Inder waren ein kluges Volk, das bereits in schönen Städten wohnte und seit ältesten Zeiten Handel mit den Arabern trieb.“²⁹⁵

Diese Aussage suggeriert indirekt, dass die indigene Bevölkerung Afrikas dumm wäre und leicht getäuscht werden könnte.

Altes Ägypten

Im 1. Band präsentieren die Autoren dazu Informationen mit einigen Illustrationen.²⁹⁶

6.9 Karl Czerwenka, Alfred Bohmann, Lehrbuch der Geschichte für Hauptschulen (LGH, 1929).

Karl Czerwenka, Alfred Bohmann, Lehrbuch der Geschichte für Hauptschulen, 1. Teil. Geschichtliche Vorschulung, Bilder aus der Geschichte des alten Morgenlandes (Wien 1931). – 24.11.1929, Zl. 33.402-II/9.

Altes Ägypten

In dieser Lehrbuchreihe wird zu Afrika nur dieses Thema mit Abbildungen thematisiert.²⁹⁷

6.10 Josef Froschauer, Im Wandel der Zeit. Ein Geschichtsbuch für Hauptschulen (IWDZ, 1930).

Josef Froschauer, Im Wandel der Zeit. Ein Geschichtsbuch für Hauptschulen. 1. Teil (Wien 1930). – 16.6.1930, Zl. 21.097.

²⁹⁵ Ebd., 45.

²⁹⁶ Vgl. *Arbeitsgemeinschaft*, Aus alter und neuer Zeit 1, 81-102.

²⁹⁷ Vgl. Czerwenka, Bohmann, Geschichte, 77–84.

Altes Ägypten

Im ersten Teil wird das Alte Ägypten mit Abbildungen präsentiert.²⁹⁸

6.11 Robert Janeschitz-Kriegl, Lehrbuch der Geschichte (LGÖMH, 1930).

Robert Janeschitz-Kriegl, Lehrbuch der Geschichte, 1. Teil: Geschichtliche Vorschulung und Bilder aus der Geschichte des alten Morgenlandes (Wien 1930). – 4.7.1930, Zl. 23.765.

Robert Janeschitz-Kriegl, Lehrbuch der Geschichte, 4. Teil: Geschichte der neuesten Zeit in Bildern und Österreichische Bürgerkunde (Wien 1932). – 8.8.1932, Zl. 22.481.

Kolonialismus der europäischen Mächte

Darstellung des Britischen Reiches als Kolonialmacht

Ein Großteil des Inhaltes behandelt das Britische Reich und dessen Kolonialpläne. Die Ausführungen erzeugen tendenziell eine anti-britische Stimmung. Bei der Übernahme der britischen Herrschaft in Ägypten finden sich detaillierte Beschreibungen zu den Hintergründen, in denen der Khedive, der Bau des Suezkanals, Ägyptens Handel, die Staatsschuldenverwaltung der Briten und Franzosen und die Situation der Bevölkerung sowie die Besetzung des Landes durch britische Truppen thematisiert werden.²⁹⁹ Die Ausführungen des Autors kennzeichnen die Briten als rücksichtslos und gierig.

„Weiber und Kinder bettelten von Dorf zu Dorf, 10.000 Menschen starben vor Hunger. Die Zinsen aber mußten bezahlt werden! – Verzweiflung erfaßte die Ausgebeuteten, sie erhoben sich und die Geldgeber bangten um ihre Einnahmen.“³⁰⁰

Im Zusammenhang mit den Machtansprüchen „Vom Kap bis Kairo“ der Briten wird auch der Mahdi-Aufstand im Sudan gegen die kolonialistische Herrschaft thematisiert und als „ein Opfer des europäischen Machtverlangens“³⁰¹ beschrieben. Der Aufstand wird dabei als schlecht bewaffnet und chancenlos

²⁹⁸ Vgl. Froschauer, Geschichtsbuch, 55-69.

²⁹⁹ Vgl. Janeschitz-Kriegl, Geschichte 4, 51-2.

³⁰⁰ Ebd., 52.

³⁰¹ Ebd., 59.

charakterisiert, die Machtansprüche der Briten negativ dargestellt und das Britische Reich als Gegner des Deutschen Reiches definiert. Der Autor thematisiert und bewertet auch den Burenkrieg negativ, im Rahmen dessen die Kriegsverbrechen der Briten betont werden.

„Drei Jahre lang (‚Burenkrieg‘ 1899-1902) wehrten sie sich mit der Kraft der Verzweiflung gegen die britische Übermacht, zuletzt nur mehr 10.000 Wehrfähige gegen 300.000 Feinde! 30.000 Bauernwirtschaften waren niedergebrannt, über 25.000 Weiber, Kinder, Greise starben in den britischen Sammellagern. Die Burenrepubliken unterwarfen sich, England näherte sich seinem Ziel: ‚Vom Kap bis Kairo!‘ Nur Deutschostafrika lag noch im Wege.“³⁰²

Pro-deutsche Ausführungen/Deutschnationale Ausführungen

Während die Aussagen des Autors ein eher negatives Bild von den Briten und deren Kolonialhandlungen zeichnen, fehlt eine kritische Auseinandersetzung des Autors mit den Kolonialbestrebungen des Deutschen Reiches, etwa im Zusammenhang mit Carl Peters, der im Zusammenhang mit dem Erwerb deutschen Kolonialbesitzes in der folgenden Textpassage genannt wird:

„Auch das Deutsche Reich wird Kolonialmacht. Es war gegen Ende des Jahres 1884, als ein kleiner Trupp beherzter Männer gegenüber der Insel Sansibar an der tropischen Küste Ostafrikas landete. Der junge deutsche Schriftsteller Karl Peters war ihr Führer. Als Arbeiter verkleidet, hatten sie sich durch die britischen Machtschiffe hindurchstehlen müssen, die die Küste argwöhnisch abstreiften. Neun Tage später hißten sie in einem Negerdorf die deutsche Reichsflagge; denn nach dem Gesetz, das sich die abendländischen Völker zurechtgelegt haben, gehört überseeisches Land jenem Staat, der daselbst zuerst seine Fahne aufgepflanzt hat. In wenigen Monaten erhielt Peters von Bismarck einen kaiserlichen Schutzbrief für seine Erwerbungen, gründete die „Deutsch-Ostafrikanische Gesellschaft“ und erweiterte in ihrem Auftrag die neue Kolonie nach allen Seiten bis an die großen Seen des ostafrikanischen Hochlandes. Sie war ein kaufmännisches Unternehmen. Erst mehrere Jahre später wurde Deutschostafrika in die Verwaltung des Reiches übernommen.“³⁰³

Die beteiligten Vertreter des Deutschen Reiches werden als abenteuerlustig dargestellt und der Kolonialbefürworter Carl Peters wird als tragende Figur bei der Inbesitznahme Ostafrikas präsentiert. Die Einverleibung des Gebiets wird

³⁰² Ebd., 59.

³⁰³ Ebd., 58.

durch den Hinweis auf die gehisste Flagge vereinfacht dargestellt. Abmachungen und Kooperation, aber auch Proteste und Konflikte mit der dort lebenden Bevölkerung werden ausgespart. Es wird der Eindruck erweckt, dass die Einverleibung der Kolonien durch den Mut einiger weniger Abenteurer ermöglicht wurde und komplexe Vorgänge und kontextuelle Einbettung werden weggelassen. Der Autor verweist auf die „Verhandlungskunst“ Bismarcks, aufgrund welcher es gelungen wäre, „ohne Gewaltmittel auszukommen und das Mißtrauen der älteren Kolonialmächte, vor allem Englands und Frankreich, zu besiegen“.³⁰⁴

Die Erwähnung Carl Peters und die Thematisierung des Burenkriegs spricht für eine deutschnationale Ausrichtung der Inhalte, die auch im Rest der Informationen zu Afrika identifiziert werden kann. Einerseits erreicht der Autor die Verbreitung dieser Ideen durch die Erzeugung anti-britischer Stimmung, andererseits konzentriert er sich auf die Glorifizierung des Deutschen Reiches als Kolonialmacht mit der Erwähnung verschiedener kolonialer Elemente wie der Flaggenhissung. Ebenso kann hier eine Begeisterung für die Kolonialaktivitäten des Deutschen Reiches erkannt werden.

Bei den Ausführungen über die Niederlage des Deutschen Reiches zu Ende des Ersten Weltkrieges wird auf große Mengen von Material, wie Munition und Geschützen verwiesen, die weltweit gegen den deutschen Angriff mobilisiert worden waren. „Und wo Tanks fehlten, wurden Wellen auf Wellen afrikanischer, asiatischer Menschenmassen [...] vorgetrieben. Franzosen und Engländer hatten sie zum ‚Kampf um Freiheit und Recht‘ gegen die Deutschen herbeigeholt.“³⁰⁵ Es wird betont, dass Soldaten aus Kolonien gegen die Deutschen kämpften. Dazu gibt es auch eine Abbildung. Der Verlust der Kolonien wird nicht explizit thematisiert und es ist eine Karte mit den deutschen Besitzungen außerhalb Europas vor dem Ersten Weltkrieg beigelegt. Die Erwähnung der Kolonialsoldaten kann als Kritik verstanden werden, da diese mit einem negativen Image behaftet waren.³⁰⁶ Diese Aussagen sprechen ebenso für eine deutschnationale Ausrichtung des Autors, da dieser hier das Deutsche

³⁰⁴ Ebd., 59.

³⁰⁵ Ebd., 77.

³⁰⁶ Vgl. Koller, „Wilden aller Rassen“, 341.

Reich in einer Opferrolle und aussichtslosen und unfairen Situation während des Krieges präsentiert. Gleichzeitig werden die Konkurrenten und deren Kriegsverhalten kritisiert.

Bewertung des Kolonialismus

Es wird nur thematisiert, welches „abendländische Volk“ Anspruch auf das Gebiet hätte, wodurch den SchülerInnen die Einstellung vermittelt wurde, Afrika habe kein Recht auf Selbstbestimmung. Die Kolonialaktivitäten werden aus Überzeugung präsentiert und im Zusammenhang mit dem Deutschen Reich bewusst legitimiert.

Kolonialrevisionismus

Bezüglich kolonialrevisionistischen Ideen werden keine konkreten Forderungen genannt, jedoch vermittelt der Autor aufgrund der Darstellungen das Recht Deutschlands, Kolonien zu besitzen.

Altes Ägypten

Ägypten wird im ersten Teil der Lehrbuchreihe thematisiert. Die Ausführungen enthalten auch einige Abbildungen.³⁰⁷

Abbildungen

Zwei Abbildungen illustrieren die Machtstellung Europas und dessen Ausbreitung über außereuropäische Gebiete.

³⁰⁷ Vgl. *Janeschitz-Kriegl*, Geschichte 1, 51-74.

„Farbige Kolonialtruppe: Sudanneger, Inder und Senegalneger. Aus E. Jünger, „Das Antlitz des Weltkrieges“. (4/77)



Abbildung 4: „Farbige Kolonialtruppe: Sudanneger, Inder und Senegalneger. Aus E. Jünger, „Das Antlitz des Weltkrieges“.

(Quelle: Janeschitz-Kriegl, Geschichte 4, 77.)

Diese Lehrbuchreihe ist die einzige der Schulbücher für Geschichte und Erdkunde, die ein Foto mit dem Motiv farbiger Kolonialsoldaten zeigt.³⁰⁸ Es ergänzt die inhaltliche Aussage, dass alle Mittel verwendet worden wären, um gegen die Deutschen vorzugehen und wird verwendet, um Kritik auszudrücken.

„Die Ausbreitung der Kolonialmächte vor dem Ausbruch des Weltkrieges. Aus Ad. Rein, „Die europäische Ausbreitung über die Erde“. (4/60)

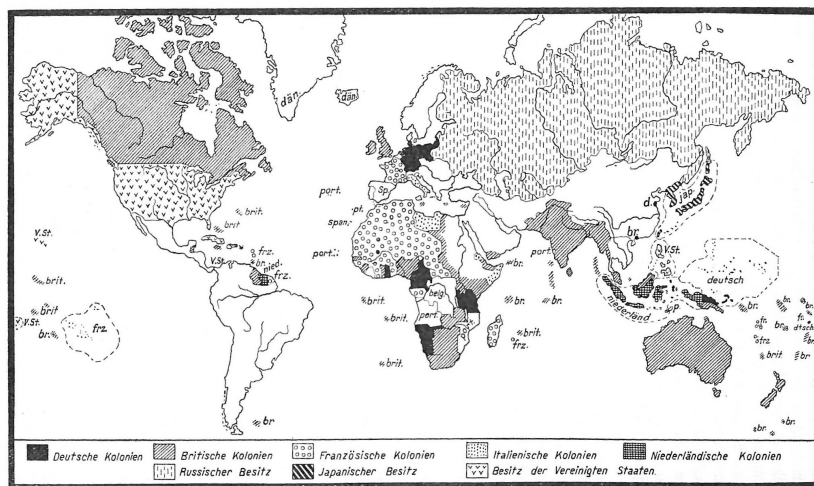


Abb. 49. Die Ausbreitung der Kolonialmächte vor dem Ausbruch des Weltkrieges. Aus Ad. Rein, „Die europäische Ausbreitung über die Erde“.

Abbildung 5: „Die Ausbreitung der Kolonialmächte vor dem Ausbruch des Weltkrieges. Aus Ad. Rein, „Die europäische Ausbreitung über die Erde“.

(Quelle: Janeschitz-Kriegl, Geschichte 4, 60.)

³⁰⁸ Die Rezeption der Kolonialsoldaten im deutschsprachigen Raum wurde in 6.4 Arbeitsgemeinschaft, ZS näher thematisiert.

Die gewählte Karte zeigt die Besitzungen Europas vor dem Ersten Weltkrieg und somit auch die Kolonien des Deutschen Reiches. Der Autor thematisiert den Verlust der Kolonien nicht, wodurch dieser dem Schüler nicht expliziert erklärt wird.

Information zu Autor

Robert Janeschitz-Kriegl, ehemaliger Professor des Realgymnasiums Graz, war Hauptleitungsmitglied des Vereins „Südmark“ in Graz. Diese Information findet sich in einem Beitrag zur „25. ordentliche[n] Hauptversammlung des Vereins Südmark“ in der Zeitung „Freie Stimmen. Deutsche Kärntner Landes-Zeitung“ vom 24.06.1919.³⁰⁹ Der völkische Schutzverein „Südmark“ vertrat eine rassistische, deutschnationale und antisemitische Ideologie.³¹⁰ 1951 kam es zu einer Neugründung unter dem Namen "Alpenländischer Kulturverband Südmark".

Der Autor präsentiert viele Informationen zum Deutschen Reich und seiner Rolle als Kolonialmacht. Verschiedene Elemente deutschnationaler Identität und kolonialistischer Bedeutung werden dabei thematisiert. Gleichzeitig werden europäische Konkurrenten stark kritisiert und sehr negativ bewertet. Deutschnationale Ideen sind in dieser Lehrbuchreihe klar zu identifizieren, und so scheint es, als hätte die ideologische Gesinnung des Autors die Darstellungsweise der Lehrbuchreihe stark beeinflusst.

6.12 Josef Brunner, Ludwig Stöger, Geschichte in Tafelbildern und Zusammenfassungen (GTZ, 1934).

Josef Brunner, Ludwig Stöger, Geschichte in Tafelbildern und Zusammenfassungen (2. verbesserte und erw. Aufl. Wien 1936). – 20.9.1935, Zl. 30.093/II-9.

³⁰⁹ Vgl. „25. ordentliche Hauptversammlung des Vereins Südmark.“, In: Freie Stimmen. Deutsche Kärntner Landes-Zeitung Nr. 139 (24.06.1919), 5.

³¹⁰ Vgl. Doris Griesser, Hüterinnen der "deutschen Identität". In: Der Standard (2.01.2008), online unter derstandard.at/3167824/Hueterinnen-der-deutschen-Identitaet (18.04.2019).

Erforschung und Forschungsreisen

Die Forschungsreisen der Neuzeit werden thematisiert, indem auf die Errungenschaften europäischer, auch betont österreichischer, Forschungsreisender hingewiesen wird, ohne die (negativen) Folgen für die einheimische Bevölkerung zu nennen. Die Forschungen werden dabei aus rein eurozentrischer Sichtweise präsentiert. Termini wie „erlebnisreich“ und „Trophäen“ sowie ein Hinweis auf deren Ausstellung suggerieren Abenteuer, Gefahr und exotische Vorkommnisse in Afrika.

„Afrika wurde von dem Schotten Livingstone und von Speke und Burton, die den Tanganjika- und den Viktoriasee auffanden, durchforscht. Auch der Österreicher Dr. Emil Holub durchforschte den ‚Schwarzen Erdteil‘ und zeigte in Ausstellungen zu Prag und Wien die von seiner ergebnisreichen Reise mitgebrachten Trophäen. Die Deutschen Nachtigal, Kohlfs und Schweinfurth durchquerten das Quellgebiet des Nil, Stanley durchforschte das Kongobiet.“³¹¹

Positionierung Österreichs

Die Nennung des österreichischen Forschungsreisenden Holub und der Hauptstadt Wien spiegelt ein gewisses Österreichbewusstsein der Autoren wider.

Kolonialismus der europäischen Mächte

Es wird festgehalten, dass ab dem 17. Jahrhundert fast alle europäischen Staaten versuchten, in fremden Erdteilen Kolonien zu erwerben.³¹² Dabei fehlt eine Darstellung der negativen Auswirkungen auf die einheimische Bevölkerung und die Schaffung von Abhängigkeiten. Kritisch wird auf das Konkurrenzdenken der europäischen Länder hingewiesen.

„Bald aber kam es zu Feindseligkeiten mit Großbritannien (England), der größten Kolonialmacht der Welt. (Burenkrieg 1899 in Oranje-Freistaat und Transvaal). Großbritannien erwarb Kolonien in allen Erdteilen und an allen wichtigen Punkten der Welt. Frankreich erwarb die meisten Kolonien im ‚Schwarzen Erdteil‘ Afrika. Italien nahm Libyen, Eritrea und Somaliland in Besitz.“³¹³

³¹¹ Brunner, Stöger, Geschichte, 180-1.

³¹² Vgl. ebd., 202.

³¹³ Ebd., 203.

Die Erwähnung von „Feindseligkeiten“ unter den europäischen Großmächten und des Burenkrieges kann anti-britische und anti-französische Tendenzen erzeugen, obwohl diese hier nur sehr marginal angeführt werden. Eine eigenständige Geschichte Afrikas wird in diesem Lehrwerk ebenso wenig thematisiert wie eine vorkoloniale Geschichte Afrikas. Die Kolonisierung wird nur aus europäischer Sicht betrachtet, indem Vorteile für Europa präsentiert werden.

Pro-deutsche Ausführungen/Deutschnationale Ausführungen

Auf den Weltkrieg und die Niederlage in den deutschen Kolonien wird kurz eingegangen. „Der Krieg wurde auch in die Kolonien getragen. Die meisten der deutschen Kolonien mußten sich der Übermacht ergeben. Nur Deutsch-Ostafrika hielt bis zum Kriegsschluß durch. (Führer: Lettow-Vorbeck).“³¹⁴ Die Erwähnung Lettow-Vorbecks, der als Kriegsheld und Kolonialrevisionist galt, spiegelt eine pro-kolonialistische Stimmung wider und kann auch als deutschnationale Annäherung an die Kolonialgeschichte bewertet werden.

Die ehemaligen Kolonien Deutschlands werden für das Mutterland positiv bewertet. „Bald erwarb Deutschland Kolonien, die durch billige Einfuhr der Rohstoffe Deutschlands Industrie förderten und den Bevölkerungsüberschuß des deutschen Volkes aufnahmen.“³¹⁵ Durch die Aussage „Jedes Volk hat ein Recht auf Kolonien.“³¹⁶ wird die pro-kolonialistische Ideologie dieses Lehrbuches deutlich.

Mit den folgenden Textabschnitten wird suggeriert, dass Deutschland auf seine Kolonien nur positiven Einfluss ausgeübt hätte, wobei die Aussage bezüglich der menschlichen Behandlung der Eingeborenen hervorsteicht.³¹⁷ Negative Aspekte wie Ausbeutung und Unterdrückung fehlen in der Darstellung.

„Deutschland besaß bis 1884 keine Kolonien. Dann erwarb es folgende überseeische Niederlassungen: Deutsch-Ostafrika, Togo- und Kamerungebiet, Neu-Guinea und Deutsch-Südwestafrika, Salomons- und Marschallinseln, Karolinen und Marianen und ein Pachtgebiet in China (Kiautschau am Gelben Meer). Die Deutschen bekämpften in ihren Kolonien die tropischen Krankheiten. Sie bauten Schulen und Spitäler und

³¹⁴ Ebd., 209.

³¹⁵ Ebd., 198.

³¹⁶ Ebd., 203.

³¹⁷ Vgl. ebd., 203.

behandelten die Eingeborenen menschlich. Die deutschen Kolonien waren bald in blühendem Zustand und brachten reiche Erträge.³¹⁸

Bewertung des Kolonialismus; Kolonialrevisionismus

Die Autoren konzentrieren sich auf die positiven Aspekte des Kolonialismus und zeigen Begeisterung für diese Art der Herrschaft. Durch die positiven Ausführungen werden die Fähigkeit und das Recht des Deutschen Reiches, auch Kolonien besitzen zu dürfen, unterstrichen. Auch die Aussage „Jedes Volk hat ein Recht auf Kolonien.“³¹⁹ kann als Ausdruck kolonialrevisionistischer Forderungen verstanden werden.

Einteilung und Hierarchie der Rassen

Es gibt eine Übersicht zu den Menschenrassen, die laut Autoren aufgrund von Lebensgewohnheiten und Aussehen definiert werden.

„Die Völker, die Europa bewohnen, unterscheiden sich von den Bewohnern anderer Erdteile durch ihre Lebensgewohnheiten und ihr Aussehen. (Geschichtsfarbe, Kopfform, Körpergestalt, Haare u. a.). Auf Grund dieser Unterschiede hat man die Menschen in Rassen eingeteilt. Man unterscheidet nach der Hautfarbe 5 Menschenrassen“: Weiße (Kaukasier), Schwarze (Neger), Gelbe (Mongolen), Braune (Malayen), Rotbraune (Indianer, „Rothäute“).³²⁰

Im Zusammenhang mit der Entdeckung Amerikas wird auch auf diese Unterteilung der Rassen Bezug genommen. „Negersklaven kamen aus Afrika in die neue Welt, wo sie in Bergwerken und Plantagen arbeiten mußten. Daher gibt es heute in Amerika Weiße, Rote, Neger und Mischlinge. Auch „Gelbe“ kamen von Asien hin.“³²¹ Hier ist auch die Kategorie **Sklavenhandel** angesprochen.

Altes Ägypten

Dieses Thema wird von den Autoren kurz thematisiert.³²²

³¹⁸ Ebd., 203.

³¹⁹ Ebd., 203.

³²⁰ Ebd., 24.

³²¹ Ebd., 134.

³²² Vgl. ebd., 51-53.

Information zu Autoren

Brunner Stöger schrieb einen Artikel über Sparsamkeit für die Kleine Volkszeitung,³²³ die dem katholischen, christlich-sozialen Milieu zuzuordnen war.³²⁴ Somit wäre es nachvollziehbar, dass durch die Erwähnung der österreichischen Forschungsreisenden und Wiens durch die Autoren deren bewusste Positionierung Österreichs, im Gegensatz zu reinem deutschnationalen Bewusstsein, versucht wird. Dieser Punkt wird genauer in der zusammenfassenden Analyse in Kapitel 8.3 *Positionierung Österreichs* thematisiert. Jedoch spiegeln die Ausführungen in der Lehrbuchreihe ebenso eine Orientierung am Deutschen Reich wider.

6.13 Wilhelm Schier, Lehrbuch der Geschichte für österreichische Hauptschulen (LGÖH, 1934).

Wilhelm Schier, Lehrbuch der Geschichte für österreichische Hauptschulen. 2. Teil: Aus alter Zeit (2., umgearb. Aufl. Wien 1935).

Wilhelm Schier, Lehrbuch der Geschichte für österreichische Hauptschulen. 3. Teil: Von Fürstenmacht und Bürgerstreben (Wien ²1936). – 22.10.1936, Zl. 32.607-II/9.

Wilhelm Schier, Lehrbuch der Geschichte für österreichische Hauptschulen. 4. Teil: Um Freiheit und Weltgeltung (Wien ³1938). – 14.01.1938, Zl. 1565-II/9.

Kolonialismus der europäischen Mächte

Neutrale Ausführungen zu europäischen Konkurrenten

Zur „Aufteilung der Erde“ wird kurz die Kolonialgeschichte des Britischen Reiches in Afrika inklusive der Kolonialpläne „vom Kap bis Kairo“ vorgestellt sowie die eroberten Gebiete Frankreichs und Italiens thematisiert.³²⁵ Dabei wird bei Frankreich die Unterwerfung Madagaskars unter „langwierigen Kämpfen“ erwähnt, aber nicht näher darauf eingegangen.

³²³ Vgl. „Der Schatz der Erinnerungen“, In: Kleine Volkszeitung Nr. 1 (1.01.1929), 8.

³²⁴ Vgl. Robert Kriechbaumer, Die großen Erzählungen der Politik. Politische Kultur und Parteien in Österreich vor der Jahrhundertwende bis 1945 (Wien 2001), 58.

³²⁵ Vgl. Schier, Geschichte 3, 125-6.

In diesem Lehrbuch wird bereits thematisiert, dass Italien das Kaiserreich Abessinien „in einem kühnen, sehr gut vorbereiteten Feldzug“ einnehmen konnte.³²⁶ Die Aussagen beziehen sich auf den brutalen Angriffs- und Eroberungskrieg Mussolinis 1935 bis 1936 gegen das abessinische Kaiserreich, das während der Aufteilung Afrikas unter den Kolonialmächten keine europäische Kolonie war. Der Krieg war von Luftangriffen, Einsätzen von Giftgas von Massenhinrichtungen geprägt.³²⁷ Österreich duldet bzw. unterstützt den Angriff Italiens und stimmt im Völkerbund gegen Sanktionen gegen Italien.³²⁸

Pro-deutsche Ausführungen/Deutschnationale Ausführungen

Die Kolonialgeschichte des Deutschen Reiches wird ebenso präsentiert und auf die „Schutzgebiete“ in Afrika Bezug genommen. Dabei wird das Kolonialstreben des Deutschen Reiches als „zögernd und spät“ beschrieben und auf die Bedeutung der Handelsniederlassungen für die Gründung der Kolonien hingewiesen.³²⁹

Nachdem das Machstreben des Imperialismus als ein Grund für den Ausbruch des Ersten Weltkrieges genannt wird, wird hier durch den Autor suggeriert, dass dem Deutschen Reich die Kolonien unerlaubt und hinterlistig weggenommen worden wären. „Gleich nach Ausbruch des Krieges zeigte es sich, daß die Feinde des Deutschen Reiches es vor allem auf dessen Kolonien abgesehen hatten. Die deutschen Überseegebiete waren für einen Kampf gegen Europäer nicht ausgerüstet.“³³⁰ Es gibt auch hier einen Hinweis auf Lettow-Vorbeck und den Widerstand Deutsch-Ostafrikas im Ersten Weltkrieg.³³¹ Der Autor ergreift hier Partei für das Deutsche Reich, und die Erwähnung des deutschen Helden Lettow-Vorbecks kann als Ausdruck deutschnationaler Ideale verstanden werden.

³²⁶ Vgl. Schier, Geschichte 4, 162.

³²⁷ Vgl. Denis Kofler, Africa Orientale Italiana – Die faschistische Kolonialpolitik Italiens in Ostafrika 1935-1941 (Masterarbeit Universität Wien 2018), 64.

³²⁸ Vgl. ebd., 57.

³²⁹ Vgl. Schier, Geschichte 4, 126.

³³⁰ Ebd., 138.

³³¹ Vgl. ebd., 139.

Bewertung des Kolonialismus

Die folgenden Passagen deuten auf eine positive Bewertung des Kolonialismus hin, da die Vorteile für die europäischen Mächte und die Wissenschaften benannt werden. Negative Aspekte wie Zwang, Gewalt und Unterdrückung werden ausgelassen. Dabei werden die Vorteile sachlich und neutral ohne Übertreibungen und ohne den Versuch des Autors, den Kolonialismus zu rechtfertigen, präsentiert.

„Die Wissenschaften, besonders Erd- und Völkerkunde und Naturwissenschaften, wurden durch die Entdeckungen bereichert.“³³²

„Fremde Erdteile waren die Rohstoffquellen und zugleich Absatzgebiete für die Erzeugnisse der hochentwickelten europäischen Industrie. Die Großmächte strebten daher nach Besitz in allen Teilen der Erde, sie wollten ‚Weltgeltung‘, Macht und Ansehen in der ganzen Welt erringen.“³³³

Kolonialrevisionismus

Obwohl es hier keine konkreten, direkten Forderungen nach neuerlichen Kolonien gibt, wird versucht, beim Leser ein Gefühl der Enttäuschung und Ungerechtigkeit über deren Verlust zu erzeugen.: „Natürlich mußte das Deutsche Reich auf alle seine Kolonien verzichten, in die sich die Sieger teilten.“³³⁴ Es wird anschließend nochmals erwähnt, dass England aus allen Kriegen großen Nutzen gezogen hätte und in Afrika Deutschsüdwestafrika und Deutschostafrika die Verbindung zwischen Südafrika und Ägypten ermöglichte.³³⁵ Ebenso wird beim Thema „Frankreich als Kolonialmacht“ auf den „Versailler Gewaltfriede“ hingewiesen, wodurch auch Frankreich sein Kolonialgebiet in Afrika erweitern konnte. Außerdem wird die Machstellung und Kriegsbereitschaft Frankreichs in Westafrika sowie der Anteil schwarzer Truppen am französischen Heer betont.³³⁶

Sklavenhandel

Der Sklavenhandel wird mit Las Casas in Verbindung gebracht. „So wurde er trotz seiner menschenfreundlichen Absicht zum Urheber des Negerhandels nach

³³² Schier, Geschichte 3, 105.

³³³ Schier, Geschichte 4, 125.

³³⁴ Ebd., 145.

³³⁵ Vgl. ebd., 152.

³³⁶ Vgl. ebd., 125.

der Neuen Welt.“³³⁷ Auch hier wird suggeriert, nur eine Person wäre Schuld am Sklavenhandel, und die Verantwortung europäischer Großmächte wird den SchülerInnen vorenthalten.

„Ein Missionar, Las Casas, wollte den Indianern, die bei den ungewohnten Bergwerksarbeiten dahinstarben, zu Hilfe kommen und riet den Spaniern, aus Afrika die widerstandsfähigeren Neger nach Amerika zu bringen. So wurde er trotz seiner menschenfreundlichen Absicht zum Urheber des Negerhandels nach der Neuen Welt.“³³⁸

Altes Ägypten

Dieses wird im zweiten Teil der Lehrbuchreihe (inklusive Abbildungen) behandelt.³³⁹

Information zu Autor

Wilhelm Schier lebte als Mönch im Stift Melk, war als Priester tätig und von 1924 bis März 1938 war Schier Mitglied des Landesschulrates für Niederösterreich.³⁴⁰

Durch seine Tätigkeiten war Schier durch eine theologische Geschichtsauffassung gekennzeichnet.

Er stand der Christlichsozialen Partei nahe und war ein Unterstützer des Ständestaates sowie strenger Gegner des Nationalsozialismus, der für die Eigenständigkeit Österreichs eintrat.³⁴¹ Ebenso war er auch Mitglied der Vaterländischen Front.³⁴² 1934 wirkte er an der Mitgestaltung der Lehrpläne für die österreichischen Gymnasien dem Ständestaat mit. Nach nur einem Monat in seiner Funktion als Gymnasialdirektor wurde er im März 1938 durch die NSDAP seines Amtes enthoben und vom Schuldienst ausgeschlossen, in den er nach 1934 wieder zurückkehren konnte.³⁴³

Obwohl Schier Mitglied der Christlichsozialen Partei und der Vaterländischen Front war, kann in den Ausführungen eine Orientierung am Deutschen Reich mit

³³⁷ Schier, Geschichte 3, 104.

³³⁸ Ebd., 104.

³³⁹ Vgl. Schier, Geschichte 2, 3-15.

³⁴⁰ Vgl. Wilfried Kowarik, P. Wilhelm Schier (1880 – 1956), Autor des „Schier-Atlases“. In: Harald Hitz u.a. (Hg), Waldviertler Biographien 3 (Waidhofen an der Thaya 2010) 189-198, hier 189-190.

³⁴¹ Vgl. ebd., 191.

³⁴² Vgl. ebd., 192.

³⁴³ Vgl. ebd., 196.

positiven Bewertungen seiner Kolonialgeschichte identifiziert werden. Eine bewusste Positionierung Österreichs findet man in den Informationen zu Afrika jedoch nicht.

7 SCHULBUCHANALYSE: LEHRBÜCHER FÜR ERDKUNDE

7.1 Franz Heiderich, Heinrich Güttenberger, Österreichische Schulgeographie (ÖS, vor dem Untersuchungszeitraum).

Franz Heiderich, Heinrich Güttenberger, Österreichische Schulgeographie, 1. Teil, Ausgabe A für die Schulen in Wien und Niederösterreich (Wien ¹⁰1929). – 25.6.1929, Zl. 21.005.

Franz Heiderich, Heinrich Güttenberger, Österreichische Schulgeographie, 2. Teil (Wien ⁷1929). – 28.6.1929, Zl. 6216.

Franz Heiderich, Heinrich Güttenberger, Österreichische Schulgeographie, 4. Teil (Wien ⁶1929). – 28.6.1929, Zl. 6216.

Überblick – Gliederung, Themen

Es wird ein allgemeiner Überblick über Lage, Aufbau/Gliederung, Klima, Bevölkerung und Religion präsentiert und es werden verschiedene Gemeinschaften Afrikas vorgestellt.³⁴⁴ Die weitere Gliederung des Inhalts ist nach geographischen Einheiten organisiert, so werden die Kapitel Die Atlasländer, Die Sahara, Ägypten, Der Sudan, Das Kongogebiet, Ostafrika und Südafrika abgehandelt.³⁴⁵

Erforschung und Forschungsreisen

Die Autoren betonen, dass die Erforschung des schwarzen Erdteils sehr langsam vorgegangen sei.³⁴⁶ Als Gründe werden die natürliche Beschaffenheit Afrikas und das Verhalten der Neger, die sich zumeist überaus feindlich den Forschungsreisenden entgegenstellten sowie ein tödliches Klima genannt. Um 1850 begannen „die großartigen Forschungsreisen einzelner kühner Männer [...]“. „Hand in Hand mit dieser Erforschung ging die Aufteilung und Kolonisierung von Seiten europäischer Mächte.“³⁴⁷ Die Erforschung wird aus eurozentrischer Sicht bewertet und es wird suggeriert, dass Europa durch die Erforschung auch Recht auf den Besitz der Gebiete gehabt hätte.

³⁴⁴ Vgl. Heiderich, Güttenberger, Schulgeographie 2, 51.

³⁴⁵ Vgl. ebd., 52-67.

³⁴⁶ Vgl. ebd., 52.

³⁴⁷ Ebd., 52.

Bewertung des Kolonialismus

Die Ausführungen der Autoren hinterfragen nicht, ob Afrika ein Recht auf Eigenständigkeit besitze, sondern bestätigen die Tatsache, dass Afrika europäischer Besitz sei ohne den Kolonialismus jedoch rechtfertigen zu wollen.

„Afrika ist unter Völker aufgeteilt, die hier Gebiete erwarben, um Bodenbau und Handel zu treiben. Solche Gebiete nennt man Kolonien. Afrika ist der Erdteil der Kolonien. Die Bevölkerung erreicht fast 150 Millionen und gehört überwiegend der Negerrasse an.“³⁴⁸

Informationen zu Widerständen der indigenen Bevölkerung gegen die Kolonialmächte sind indirekt zu finden. Das bedeutet, dass diese nicht mit spezifischen Daten angeführt sind, sondern angedeutet werden. So wird etwa das feindliche Verhalten der Neger betont³⁴⁹ oder von den Autoren erwähnt, dass der nördliche Landesstreifen Marokkos spanisch sei, ohne dass sich die „Eingeborenen“ mit dieser Herrschaft abgefunden hätten.³⁵⁰ Ein aggressives und gewalttätiges Verhalten der Kolonialmächte wird dabei nicht angeführt.

Kolonialismus der europäischen Mächte

Es gibt keine detaillierten Informationen zur Kolonialgeschichte des Deutschen Reiches. Die Selbstständigkeit Abessinians wird betont und die semitisch-arabische Abstammung der Bewohner erwähnt, die „noch keine hohe Kulturstufe“ erreicht hätten.³⁵¹

Darstellung des Britischen Reiches als Kolonialmacht

Es gibt Informationen zu der Kap-Kolonie und den Buren sowie deren Gründung des Oranje-Freistaat und der Südafrikanischen Republik. Der Widerstand der Buren gegen die britische Herrschaft wird als „heldenmütig“³⁵² beschrieben, wodurch gewisse Sympathien für die Buren und Stimmung gegen die Briten bei den LeserInnen erzeugt werden könnte.

Beim Verweis auf ehemalige deutsche Kolonien gibt es jedoch keine kritischen Kommentare, wie etwa gegen das Britische Reich in Bezug auf die Kolonie

³⁴⁸ Heiderich, Güttenberger, Schulgeographie 1, 74.

³⁴⁹ Vgl. Heiderich, Güttenberger, Schulgeographie 2, 52.

³⁵⁰ Vgl. ebd., 52-3.

³⁵¹ Vgl. ebd., 65.

³⁵² Vgl. ebd., 66.

Deutsch-Südwestafrika und dessen Eingliederung in den „Bund von Südafrika“.³⁵³

Stadt – Land

Es wird erwähnt, dass in den Städten Ägyptens viele Europäer zu finden seien, und auch bei den Atlasländern wird auf die Europäer in Städten hingewiesen. Damit wird auch der Kontrast zwischen der Stadt, die ein europäisches Phänomen ist, und dem weniger fortschrittlichen Lande unterstrichen.³⁵⁴

Bei der Beschreibung Britisch-Südwestafrikas wird Kapstadt als „echt englische Kaufmannsstadt“³⁵⁵ beschrieben, wodurch die wirtschaftliche Bedeutung der Region durch den Diamanten- und Goldabbau unterstrichen wird. Als weitere wichtige Orte dieser Region werden Durban, Pretoria, Bloemfontein und Johannesburg genannt.³⁵⁶

Sklavenhandel

Die Sklaverei und die Folgen für die Bevölkerung Afrikas werden negativ bewertet, und Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen Gruppierungen der einheimischen Bevölkerung werden kurz angeführt. „Die Negerbevölkerung hat schon seit alters durch die Sklaverei, durch Sklavenraub und Sklavenhandel ebenso gelitten wie unter den blutigen Fehden, welche die Stämme untereinander führten.“³⁵⁷ Diese Information wird auch gegeben, um die Mission durch christliche Europäer zu rechtfertigen. Informationen zu Gewaltausbrüchen gegenüber der indigenen Bevölkerung durch die Kolonialmächte sind hingegen nicht enthalten.

Einteilung und Hierarchie der Rassen

Es werden traditionelle Inhalte der Völkerkunde thematisiert. „Nach der Hautfarbe, Haarbildung und anderen Körpermerkmalen teilt man das Menschengeschlecht in wenige Hauptgruppen oder Rassen ein. Eine Rasse umfaßt demnach meist mehrere, oft viele verschiedene Völker und Stämme.“³⁵⁸ Es

³⁵³ Ebd., 66.

³⁵⁴ Vgl. ebd., 58.

³⁵⁵ Ebd., 66.

³⁵⁶ Ebd., 66.

³⁵⁷ Ebd., 52.

³⁵⁸ Heiderich, Güttenberger, Schulgeographie 1, 78.

werden fünf verschiedene Menschenrassen präsentiert, wobei die weiße Rasse als die „[a]n der Spitze“ stehende vorgestellt wird. Die Autoren präsentieren somit eine klare Hierarchie der Bevölkerungsgruppen basierend auf rassistisch-biologischen Merkmalen.

Im vierten Teil der Lehrbuchreihe wird die übergeordnete Rolle der Europäer und untergeordnete Funktion anderer Gemeinschaften formuliert, und es wird ein Zusammenhang zwischen Rasse und Position im kolonialistischen System hergestellt. „Afrika ist der Erdteil der Kolonien. Die wenigen über den Erdteil verstreuten Weißen sind die Herren der Wirtschaft, während die Hauptrassen der dunkelfarbigem Neger und der heller gefärbten Nomadenvölker nur dienende Bedeutung haben.“³⁵⁹ Die Autoren betonen die germanische Abstammung der Kolonialmächte. „Die Hauptkolonialmächte gehören also dem germanischen Volkstum an.“³⁶⁰

Darstellung der indigenen Bevölkerung – Antithese, Hierarchie

Die „Negerrasse“ wird wie folgt beschrieben: „[...] dunkle, bis ins Schwarz gehende Hautfarbe, schwarzes Wollhaar, breite Nase und wulstige Lippen. Ihre Heimat ist das mittlere und südliche Afrika. Durch den Sklavenhandel früherer Zeit sind die Neger auch in ganz Amerika verbreitet worden.“³⁶¹ Es werden fünf verschiedene Volksgruppen vorgestellt, die in Afrika zu finden seien: Neger, Hottentotten und Buschmänner, Hamiten und Semiten, die Mischvölker mit Neger entwickelt hätten, europäische Einwanderer und malaiische Howa.³⁶²

Die Religion betreffend wird der einheimische Glaube eurozentrisch und somit hierarchisch bewertet, jedoch auf die Missionstätigkeit hingewiesen bzw. diese auch gerechtfertigt. „Die Bantuneger wie auch die Hottentotten und Buschmänner stehen auf einer niederen Stufe der Natur- und Geisterverehrung, doch wird unter ihnen eine lebhaft christliche Missionstätigkeit entfaltet.“³⁶³

Die indigenen Gemeinschaften werden untereinander verglichen und aus eurozentrischer Perspektive deren Entwicklungsstand bewertet. Die Sudanneger

³⁵⁹ Heiderich, Güttenberger, Schulgeographie 4, 94.

³⁶⁰ Ebd., 95-6.

³⁶¹ Heiderich, Güttenberger, Schulgeographie 1, 79.

³⁶² Vgl. Heiderich, Güttenberger, Schulgeographie 2, 51.

³⁶³ Ebd., 51-2.

werden dabei als höher entwickelt präsentiert als die Bantuneger. „Der Sudan wird von den Sudannegern bewohnt, die von hellerer Hautfarbe als die Bantuneger sind und auch auf einer höheren Stufe stehen. [...] Ein großer Teil der Sudanneger ist noch dem Heidentum ergeben.“ Den SchülerInnen könnte hier suggeriert werden, dass die Hautfarbe gleichzusetzen ist mit der Entwicklungsstufe. Auch hier wird indirekt auf die notwendige Missionsarbeit verwiesen, die als Aufgabe der Europäer verstanden wird, um die Entwicklung der Bevölkerung zu fördern. Auch bei den Bewohnern Abessinians mit semitisch-arabischer Abstammung wird festgehalten, dass sie noch keine hohe Kulturstufe erreicht hätten.³⁶⁴ Die Stämme der Sahara werden als räuberisch charakterisiert und auf die Vielzahl der Europäer in den Städten Ägyptens hingewiesen.³⁶⁵

Die Bewohner Afrikas werden durch körperliche Merkmale wie auch charakterliche Eigenschaften definiert und dabei durch willkürliche Aussagen sehr negativ dargestellt.

„Die körperlichen Eigenschaften der Neger (Sudan- und Bantuneger) sind schwarzes, wolliges Haar, scharf ausgeprägte Kinnbacken, spärlicher Bartwuchs, wulstige Lippen und breite Nase. Der Grundzug ihres Wesens ist Sorglosigkeit und Heiterkeit. In der Kriegführung ist Grausamkeit und Treulosigkeit die Regel. Unnützes Hinschlachten wehrloser Gefangener, auch von Weibern und Kindern, ist nicht selten.“³⁶⁶

Durch solche Beschreibungen werden die Bewohner als gefährliche und unzivilisierte Wilde charakterisiert. Auch Teile der Bevölkerung Ostafrikas werden als sehr gefährlich präsentiert:

„Ostafrika wird bis zum Äquator von Bantunegern bewohnt, die neben Viehzucht (Rinder) auch etwas Bodenbau betreiben. Nördlich vom Äquator hausen die Galla und Somali, Viehzüchter, aber auch gefürchtete Räuber und Mordbrenner. Zu ihnen gehören die Massai, die zwischen Kilimandscharo und Viktoria-See wohnen.“³⁶⁷

Die Autoren präsentieren ebenso eine exotische, klischeehafte Beschreibung der Hottentotten und Buschmänner. Ihr Aussehen wird mit „einer zerzausten

³⁶⁴ Vgl. ebd., 65.

³⁶⁵ Vgl. ebd., 56, 58.

³⁶⁶ Ebd., 62.

³⁶⁷ Ebd., 64-5.

Bürste“³⁶⁸ verglichen, was eine degradierende Absicht und überlegende Einstellung der Europäer widerspiegelt. Die Buschmänner werden außerdem als „Wilde des Feldes“ beschrieben und mit wilden Tieren gleichgesetzt. Dadurch zeichnend die Autoren ein primitives bis trostloses Bild dieser Gemeinschaft.

„Hottentotten und Buschmänner sind seit Jahrzehnten im Aussterben begriffen. Da der Buschmann ein herumschweifender Jäger ist, hat er in den seltensten Fällen einen festen Wohnsitz. Er ist ärmer als der Hottentotte, der ausgedehnte Viehzucht und auch ein wenig Ackerbau betreibt. Der Buschmann hat kein Vieh und außer dem Hunde noch nie ein Haustier besessen. Mit solchen halbwilden Hunden streift der Buschmann im Gefilde umher, selber einem Wilde des Feldes vergleichbar. Die Hottentotten wurden durch die weißen Ansiedler aus ihren ursprünglichen fruchtbaren Landstrichen im S in die wüsten Gebiete gedrängt und sind dadurch aus früherem Wohlstande in Armut und Elend geraten.“³⁶⁹

Bezüglich der Khoikhoi wird von den Autoren auf die Rolle weißer Siedler hingewiesen, die diese verdrängt hätten. Es werden hier negative Folgen der Einwanderung der Europäer für die indigenen Gemeinschaften thematisiert. Die Aussage ist jedoch, verglichen mit den übrigen Inhalten dieser Lehrbuchreihe, die auf rassistische, hierarchische und pro-kolonialistische Ideologien und Ideen hinweisen, ohne weiteren Kontext nicht wirklich aussagekräftig und sollte daher nicht als Kritik an der Kolonialpolitik verstanden werden.

Abbildungen

Die Mehrheit der Abbildungen zeigt Ausschnitte des nordafrikanischen Gebietes.

„Der Nil bei Kairo“ (1/73)

„Tanger“ (2/53)

„Markt in Südalgerien, Tuggurt“ (2/54)

„Sahara, Sandwüste“ (2/55)

„Sahara, Oase Biskra“ (2/56)

„Funchal auf Madeira“ (2/56)

„Staudamm von Assuan“ (2/58)

„Kairo“ (2/59)

„Kapstadt mit dem Tafelberg“ (1/74, 2/67)

³⁶⁸ Ebd., 66.

³⁶⁹ Ebd., 66.

„Mongole (Japaner)“, „Malaie (Javane)“, „Indianer (Nordamerika)“, „Neger (Sudanneger)“ (1/79)

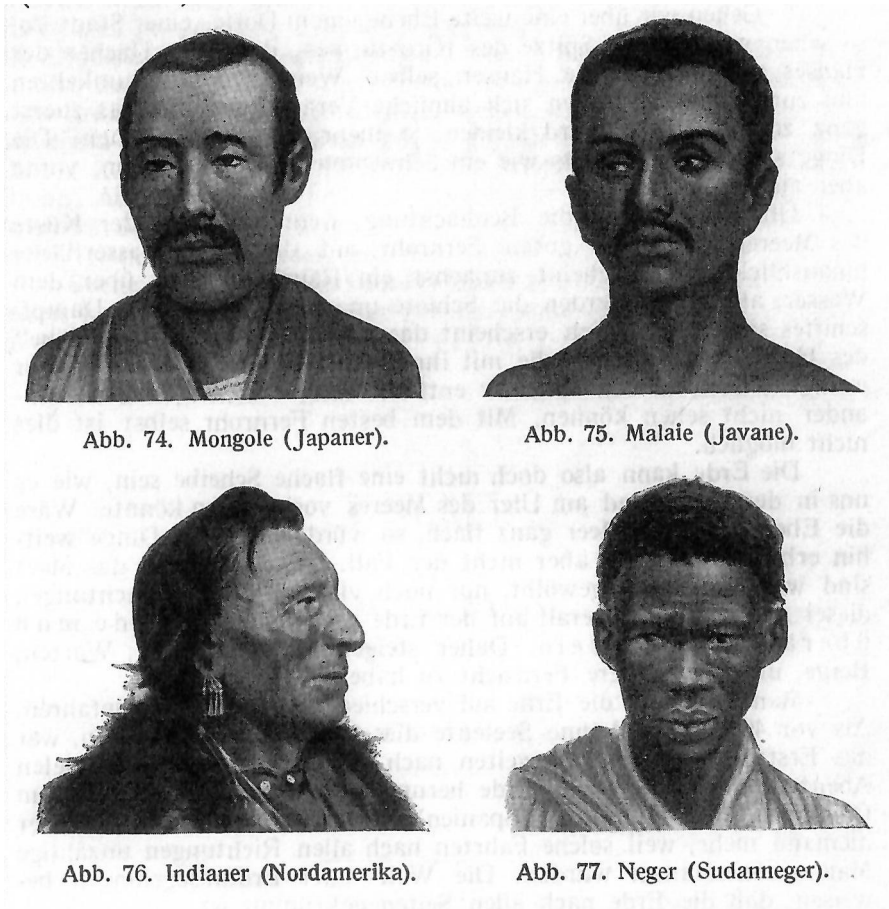


Abbildung 6: „Mongole (Japaner)“, „Malaie (Javane)“, „Indianer (Nordamerika)“, „Neger (Sudanneger)“

(Quelle: Heiderich, Güttenberger, Schulgeographie 1, 79.)

Die Lehrbuchreihe ergänzt die Ausführungen zu der Klassifizierung der verschiedenen Menschenrassen mit Zeichnungen, um die physiologischen Unterschiede für die SchülerInnen noch stärker zu betonen und hervorzuheben.

„Zuckerrohrmarkt im Sudan“ (2/61)

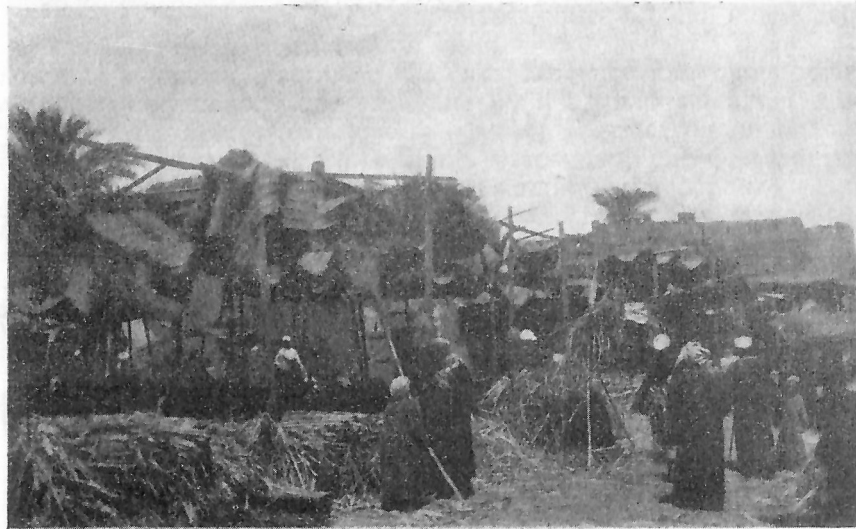


Abb. 34. Zuckerrohrmarkt im Sudan.

Abbildung 7: „Zuckerrohrmarkt im Sudan“

(Quelle: Heiderich, Güttenberger, Schulgeographie 2, 61.)

Diese Abbildung scheint eine authentische Darstellung zu liefern und bietet ein Motiv, das in anderen Lehrbuchreihen nicht vorkommt. Man kann annehmen, dass es auf die SchülerInnen etwas befremdlich wirken könnte. Im Gegensatz zu anderen Darstellungen der indigenen Gemeinschaften, wo diese oft nackt bis spärlich gekleidet abgebildet sind, können die LeserInnen hier lange Kleidung erkennen.



Abb. 35. Kongogebiet, Dorf in Ruanda.

Abbildung 8: „Kongogebiet, Dorf in Ruanda“

(Quelle: Heiderich, Güttenberger, Schulgeographie 2, 63.)

Die SchülerInnen können die „Hütten“ der „Bantuneger“ sehen, die laut den Autoren „ohne sonderliche Mühe hergestellt“³⁷⁰ werden. Die Personen selbst sind auf der Abbildung kaum zu erkennen, scheinen aber auch nicht im Mittelpunkt zu stehen, sondern deren Behausungen. Diese kreieren ein exotisches Bild, da diese für die LeserInnen fremdartig wirken.

Information zu Autoren

Heinrich Güttenberger unterrichtete an er Lehrerbildungsanstalt Wiener Neustadt und war von 1922 bis 1938 Landesschulinspektor für Niederösterreich.³⁷¹ Da er diese Position auch während der austrofaschistischen Herrschaftsperiode innebehielt, kann von einer christlich-sozialen Parteiangehörigkeit ausgegangen werden. Die folgende Aktion zeigt ebenso von einer katholisch-geprägten Einstellung des Autors. Am 29. September 1912 hielt Güttenberger eine Rede, die vom Katholischen Volksbund für Österreich organisiert wurde und sich gegen

³⁷⁰ Ebd., 62.

³⁷¹ Vgl. „Heinrich Güttenberger“, In: Verlag der ÖAW,
https://www.biographien.ac.at/oeb1/oeb1_G/Guettenberger_Heinrich_1886_1946.xml
(10.04.2019)

die sozialdemokratische Idee der „Freien Schule“ richtete, die den Einfluss der Kirche an der Schule minimieren wollte.³⁷²

Neben verschiedensten Lehrtätigkeiten und schriftstellerischen Tätigkeiten war Hofrat Franz Heiderich auch Professor und Rektor an der Wiener Exportakademie, die zur Hochschule für Welthandel (heute Wirtschaftsuniversität) umgewandelt wurde. Ebenso war er Vizepräsident der Geographischen Gesellschaft.³⁷³

Eine spezielle Positionierung Österreichs ist im Zuge der Ausführungen über Afrika nicht zu erkennen, aber auch keine starke Orientierung am Deutschen Reich. Übermäßige Kritik an europäischen Mächten ist ebenso nicht gegeben. Wichtig scheint es für die Autoren zu sein, die Missionstätigkeiten zu betonen, was sich durch den ideologischen Hintergrund der Autoren erklären lassen könnte.

7.2 Anton Becker, Julius Mayer, Lernbuch der Erdkunde für Bürgerschulen (LEB, 1925).

Anton *Becker*, Julius *Mayer*, Lernbuch der Erdkunde für Bürgerschulen, 3. Teil, (Wien ³1927). – 2.6.1925, Zl. 7685/II-9.

Überblick: Gliederung, Themen

Die Informationen über Afrika werden nach den Regionen gegliedert präsentiert. Nach der Gliederung werden folgende Gebiete Afrikas (im zweiten Teil) behandelt:

Nordafrika: Die Atlasländer, Die Syrteländer, Die Wüste Sahara, Das Nilgebiet (Das Quellgebiet im Ostafrikanischen Seenhochland, Der Ägyptische Sudan, Das Hochland von Abessinien und die zugehörigen Küstengebiete, Nubien, Ägypten), Kulturbild von Ägypten.

³⁷² Vgl. „Gegen die ‚Freie Schule‘. Volksversammlungen – Eine Gegenflugschrift“, In: Reichspost Nr. 440 (22.09.1912), 8.

³⁷³ Vgl. „Franz Heiderich“, In: Stadt Wien, https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Franz_Heiderich (3.04.2019).

Süd- und Mittelafrica: Südafrika, Ostafrika, Die Ostafrikanischen Inseln, Niederguinea und das Kongobecken, Oberguinea und der Sudan.³⁷⁴

Nach jeder Region gibt es eine kurze Zusammenfassung mit den wichtigsten Informationen. Es finden sich Informationen zu Lage, Klima, geographischer Gliederung/Landschaft, Landwirtschaft/Anbau/Exportprodukte, Bevölkerung und europäischem Besitz.

Bewertung des Kolonialismus

Das Lehrbuch vertritt eine unterstützende Position zu den Kolonialaktivitäten in Afrika, verherrlicht den Kolonialismus jedoch nicht. Im Zusammenhang mit dem Seenhochland Ostafrikas wird von portugiesischen und britischen Interessensphäre geschrieben. Dieser Begriff wird von den Autoren folgendermaßen definiert: „Ein Gebiet, in welchem ein Staat durch Verträge mit anderen das Recht zur Besiedlung und Ausnutzung sich vorbehalten hat, heißt seine Interessensphäre.“³⁷⁵

Die Unabhängigkeit Abessinians und Liberia wird im Zusammenhang mit der Aufteilung Afrikas „in den Händen europäischer Völker“ betont.³⁷⁶ Die Aufteilung Afrikas unter europäischen Mächten wird als selbstverständlich angesehen, die der afrikanischen Bevölkerung profitiere. Die Entwicklung der Industrie in Ägypten wird als positiver Fortschritt durch die Europäer präsentiert. „Mit dem Einflusse der Europäer, besonders der Engländer, hat sich die Industrie gehoben. Neben Tuchfabriken, Seide- und Baumwollspinnereien entstanden Zuckerfabriken und Brauereien.“³⁷⁷

Kolonialismus der europäischen Mächte

Es werden im Vergleich mit anderen Lehrbuchreihen wenig Informationen zum europäischen Kolonialismus in Afrika geboten. Das Deutsche Reich findet dabei keinen Platz in den Ausführungen.

³⁷⁴ Vgl. *Becker, Mayer*, Erdkunde, 1-56.

³⁷⁵ Ebd., 51.

³⁷⁶ Vgl. ebd., 57.

³⁷⁷ Ebd., 9.

Darstellung des Britischen Reiches als Kolonialmacht

Was Widerstände durch die indigenen Bewohner Afrikas betrifft, wird auf „harte Kämpfe“ der Engländer mit den Zulu hingewiesen. „Denn die Organisation der Zulustaaten ist eine durchaus militärische. Das Heer der Zulu war das größte (50.000 bis 100.000 Mann) und bestausgerüstete in Afrika (Hauptwaffe: kurze Stoßlanze Assagai). Es gab Garnisonorte mit 5000 bis 6000 Mann Besatzung.“³⁷⁸ Jedoch wird nicht angedeutet, dass diese Kämpfe falsch gewesen seien oder die Zulu ein Recht gehabt hätten, das Gebiet zu verteidigen, sondern dass die Auseinandersetzungen stattgefunden haben, weil diese Gemeinschaft militärisch besser aufgestellt war als andere. Das prinzipielle Recht der Briten, das Gebiet militärisch zu erobern, wird von den Autoren nicht angezweifelt und diese auch nicht negativ dargestellt.

Sklavenhandel

Bezüglich des Sklavenhandels wird ein angeblicher Vorteil durch die Kolonialverwaltung beschrieben. Mit der folgenden Textpassage wird den LeserInnen suggeriert, dass die Kolonialverwaltung Schutz für die einheimische Bevölkerung darstelle und den Sklavenhandel unterbinden würde: „Wenngleich der Sklavenhandel wesentlich eingeschränkt ist, so dauert er im Inneren doch fort und manche Sklavenkarawane erreicht einen kleinen Hafen, der von der Kolonialverwaltung weniger beaufsichtigt wird.“³⁷⁹ Die Rolle und Beteiligung europäischer Profiteure bei der Entstehung des transatlantischen Sklavenhandels wird jedoch nicht angeführt und ebenso wenig auf Zwangsarbeit indigener Gemeinschaften durch die Europäer eingegangen.

Einteilung und Hierarchie der Rassen

Es ist eine starke Konzentration auf rassentheoretische Inhalte erkennbar. Sehr ausführlich werden die Merkmale und Kriterien der pseudowissenschaftlichen Rassentheorien präsentiert, die zur Einteilung und Klassifizierung von Rassen herangezogen werden. Die sehr genauen Ausführungen wirken wissenschaftlich fundiert und zeigen von einer rassentheoretisch geprägten Orientierung der Autoren. Auch für die Bevölkerung Europas werden fünf verschiedene Rassen

³⁷⁸ Ebd., 50.

³⁷⁹ Ebd., 51.

vorgestellt, die durch „neuere Untersuchungen“ klassifiziert worden seien.³⁸⁰ Es wird der Begriff „Völkerkunde“ verwendet, um den wissenschaftlichen Charakter der Ausführungen zu unterstreichen.³⁸¹

„In den außereuropäischen Ländern werden die Europäer gegenüber den Eingeborenen als Weiße bezeichnet, da die Hautfarbe der Eingeborenen eine dunklere Färbung zeigt (Farbige); auch in der Beschaffenheit und Farbe der Haare, in der Farbe der Augen, in der Nasenform, der Gestaltung der Lippen und der Augenlider, ferner in der Körpergröße und dem Verhältnis der einzelnen Körperteile, ganz besonders in der Schädelbildung fand man unterscheidende Merkmale; nach dem Verhältnis zwischen Schädellänge, von der Stirn zum Hinterhaupt gemessen, und Schädelbreite, von der Schädeldecke zum Unterkiefer gemessen (Schädelindex; die Messung geschieht mit einem Zirkel), unterscheidet man Langköpfe und Kurzköpfe; nach der Gesichtsbildung (Verhältnis zwischen Breite und Höhe) langgesichtige und breitgesichtige Menschen. Nach allen diesen Merkmalen hat die Völkerkunde oder Anthropologie Gruppen von Menschen gebildet, die sich durch gewisse erblich übertragbare Merkmale von anderen unterscheiden, und hat sie Rassen (Vermerk auf Hölzels Rassenbilder) genannt. Wo solche Gruppen räumlich aneinander grenzen oder dasselbe Gebiet bewohnen, kommt es zur Rassenmischung.“³⁸²

Darstellung der indigenen Bevölkerung – Antithese, Hierarchie

Bei der Beschreibung der „Negerrasse“ wird neben typischen, körperlichen Merkmalen auf angebliche Sinne, Arbeitsmoral, geistige Fähigkeiten und den Entwicklungsstand der „Neger“ eingegangen:

„Im allgemeinen machen die Neger den Eindruck wohlgebauter Menschen. Nur in einzelnen Gegenden, z. B. zwischen Kongo und Kassai und östl. vom Kongo, wohnen Zwergvölker. Die Sinne sind gut ausgebildet, besonders der Gesichtssinn. Die Neger besitzen große Widerstandskraft gegen körperliche Schmerzen, sind aber gegen Kälte sehr empfindlich; im allgemeinen sind sie arbeitsam und zeigen namentlich als Träger der Karawanen viel Kraft und Ausdauer; aber sie arbeiten nur so lange, als sie die Not zwingt; einzelne kriegerrische Stämme arbeiten überhaupt nicht, sondern lassen alles durch Sklaven machen. In Gebieten, die den europäischen Kolonien naheliegen, verdingen sich die Neger als Arbeiter, arbeiten aber nur so lange, bis sie soviel erworben haben, um eine Zeitlang lustig zu leben. Die geistigen Fähigkeiten der Neger sind sehr verschieden; im allgemeinen sind sie sehr gelehrt und ihre Nachahmungsfähigkeit setzt sie instand, selbst schwieriger herzustellende europäische Erzeugnisse, z. B. Gewehre, nachzubilden. Auch zeigen sie große Geschicklichkeit im Verfertigen mancher Gebrauchsartikel. Während aber das Negerkind den

³⁸⁰ Vgl. ebd., 88.

³⁸¹ Vgl. ebd., 87.

³⁸² Ebd., 87.

europäischen Schüler anfangs an Schnelligkeit der Auffassung und an Fortschritten übertrifft, tritt nach einiger Zeit ein Stillstand ein und die meisten Neger bleiben auf einer kaum mittleren Stufe stehen.“³⁸³

Es werden von den Autoren klischeehafte und stereotype Inhalte vermittelt. Durch die Bezugnahme auf Sinne, Ausdauer und Widerstandskraft ist ein Bezug zu pseudowissenschaftlichen Überlegungen hergestellt, die ebenso für die Beschreibung von Tieren verwendet werden könnten, und somit wird eine primitive Vorstellung der schwarzen Bewohner auf einer niedrigeren Menschlichkeitsstufe verglichen mit den Europäern vermittelt.

Die Inhalte dienen der Konstruktion eines klischeehaften Bildes der „schwarzen“ Bewohner Afrikas, die hier jedoch nicht nur als „wild und unzivilisiert“ gelten, sondern als „edle Wilde“ charakterisiert werden. Wichtig scheint dabei der Aspekt zu sein, dass diese als konträr und als „das Andere“ gegenüber der europäischen Bevölkerung definiert sind. Gewisse „deutsche Tugenden“ wie Fleiß werden ihnen dabei abgesprochen und sie werden auf einer mittleren Entwicklungsstufe eingereiht. Dadurch wird eine Hierarchie der Rassen impliziert, die die Europäer über den Afrikanern einordnet. Diese Überlegenheit der weißen Rasse passt mit den im Lehrbuch vermittelten pro-kolonialistischen Ideen überein und rechtfertigt indirekt die Kolonisation Afrikas und Unterdrückung der indigenen Gemeinschaft.

Auch eine Passage über Musik und Landwirtschaft dient zur Konstruktion der Afrikaner als „die Anderen“. Es wird die Musik als „für eine uns grell und mißtönende“ Musik bezeichnet und deren Funktion als Verständigungsmittel unterstrichen, und beim Ackerbau wird darauf hingewiesen, dass andere Instrumente verwendet werden.³⁸⁴ Ebenso wird die Religion verwendet, um ein exotisches Bild der indigenen Bewohner und die Andersartigkeit des Afrikaners zu unterstreichen. Die Beschreibung der Religion erfolgt aus eurozentrischer Sichtweise und Bewertung, wodurch die LeserInnen ein banales und primitives Bild der Glaubensvorstellungen erhalten.

„Der Religion nach sind die Neger, besonders die Bantuneger, Fetischanbeter (vom portugiesischen *feitico*, Zauberei). Zum Fetisch kann jeder beliebige Gegenstand werden, ein Pfosten, ein Tier, ein Stein, ein Gerippe usw. Oft wird für die Fetische eine eigene Hütte gebaut. All diese

³⁸³ Ebd., 58.

³⁸⁴ Vgl. ebd., 58.

Gegenstände stellen dann Geister dar, die in dem Gegenstande selbst oder in der Umgebung wohnen; oft sind Fetische Sinnbilder der Geister verstorbener Ahnen (Ahnenkult!) Die Ansichten führen zu Zauber aller Art. Die Zauberer, Männer oder Weiber, pflegen schon im frühen Alter für ihren Beruf vorgebildet zu werden. Außer der Vermittlung zwischen Menschen und Geistern obliegt ihnen das Regenmachen und die Heilung von Krankheiten. Die Zauberer haben eine große Macht, treffen aber ihre Prophezeiungen einigemal nicht ein, so werden sie verbrannt.“³⁸⁵

Die Autoren verwenden europäische Organisationsformen wie Staaten für die Beschreibung der afrikanischen Gemeinschaften, was eine eurozentrische Sichtweise widerspiegelt, und erwähnen gleichzeitig an der Spitze stehende Häuptlinge, was wiederum die Banalität und Andersartigkeit der Gemeinschaften kennzeichnet. Auch die Stellung der Frau wird thematisiert. Ansonsten wird hier ein sehr negatives und gefährliches Bild des Zusammenlebens durch Kriege, Menschenopfer und Kannibalismus der afrikanischen Bevölkerung gezeichnet und daher die Notwendigkeit der Missionierung gerechtfertigt. Dass die Kolonisierung und Missionierung ebenso Probleme schafft, wird in diesem Kontext verschwiegen.

„Die Neger haben oft Staaten, an deren Spitze Könige oder Häuptlinge stehen; diese Stellung können auch Frauen haben, wie im Junareiche oder Kongogebiete, während sonst die Frau nur die Stellung einer Arbeiterin hat. Diese Staaten haben keine Grenzlinien, sondern Grenzstreifen. Grausam geführte Kriege zwischen den Staaten sind häufig, oft nur, um Sklaven zu erhalten, die dann oft zu Hunderten geopfert werden. Diese Menschenopfer sind weitverbreitet als die Menschenfresserei, die sich z. B. bei den Stämmen im nördl. Kongobecken noch immer findet. Durch die aufopfernde Tätigkeit der Missionare wird mit dem Christentum auch die Gesittung verbreitet.“³⁸⁶

Bei der Bevölkerung Süd- und Mittelafrikas werden „Hottentotten und Buschmänner, Bantunegern, Buren und Engländern“³⁸⁷ genannt.

„Die Hottentotten (Stotterer, sie selbst nennen sich Koi-Khoin, Menschen) und die Buschmänner (San), die ursprünglich wohl ganz Südafrika bewohnten, wurden von den Bantu (= Menschen), Negerstämmen, die den klimatisch günstigeren O besetzten, gegen W gedrängt und zu einer kärglichen Lebensweise genötigt. Die Bantu bilden heute über 60% der Bevölkerung Südafrikas. Die im SO wohnenden wurden von den Arabern

³⁸⁵ Ebd., 59.

³⁸⁶ Ebd., 59.

³⁸⁷ Ebd., 50.

wegen des heidnischen Glaubens Kaffir (Kaffern, Ungläubige) genannt. Die kriegsgeübtesten sind die Zulu.“³⁸⁸

Positiv ist anzumerken, dass die verwendeten Begriffe und deren Hintergrund analysiert werden und auch die Selbstbezeichnung der Gemeinschaften angegeben ist. Dadurch wird für einen kurzen Augenblick der rein eurozentrische Blickwinkel aufgebrochen und den Gemeinschaften ein Stück eigene Identität gewährt.

Abbildungen

„Beispiel einer Wüstenlandschaft“ (3/4)

„Beispiel einer Sandwüste“ (3/5)

Diese beiden Abbildungen zeigen Teile der Wüstenlandschaft, wobei auch Personen in Karawanen zu sehen sind. Die Menschen sind bewaffnet dargestellt, was einen Hinweis auf die Abwehr räuberischer Angriffe liefert.

„Landschaft aus Südwestafrika“ (3/49)

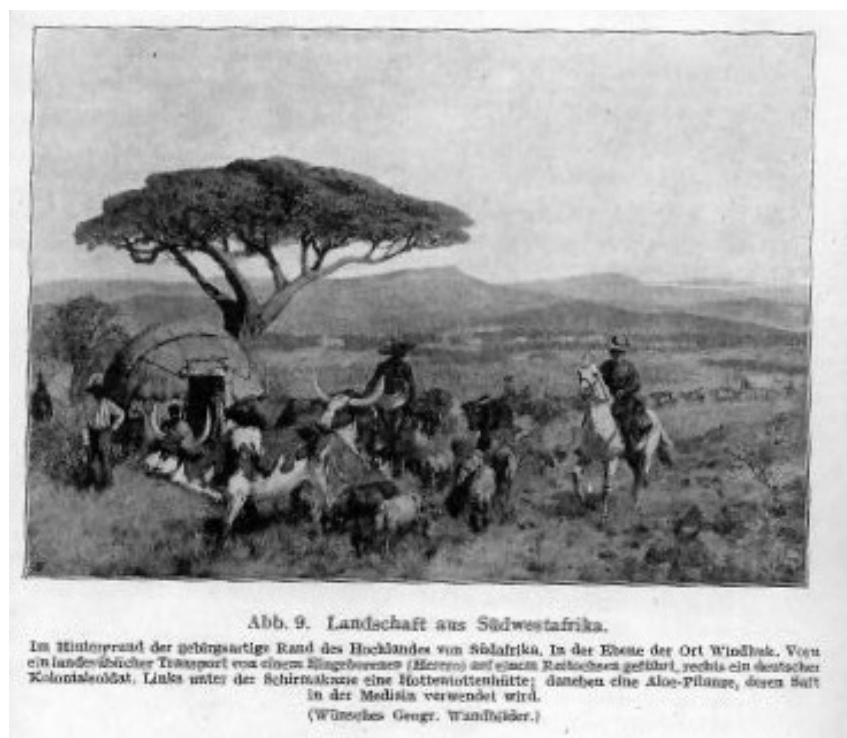


Abbildung 9: „Landschaft aus Südwestafrika“

(Quelle: *Becker, Mayer, Erdkunde*, 49.)

³⁸⁸ Ebd., 50.

Der Bildtext lautet:

„Im Hintergrund der gebirgsartige Rand des Hochlandes von Südafrika. In der Ebene der Ort Windhuk. Vorn ein landesüblicher Transport von einem Eingeborenen (Herero) auf einem Reitochsen geführt, rechts ein deutscher Kolonialsoldat. Links unter der Schirmakazie ein Hottentottenhütte; daneben eine Aloe-Pflanze, deren Saft in der Medizin verwendet wird. (Wünsches Geogr. Wandbilder.)“³⁸⁹

Es handelt sich um eine Zeichnung, keine Fotografie. Das Foto bietet einen Hinweis auf die Kolonialgeschichte des Deutschen Reiches, da es einen deutschen Kolonialsoldaten bei der Aufsicht über einen Einheimischen zeigt. Die Darstellung der Kleidung lässt sofort erkennen, dass es sich dabei um einen höhergestellten, europäischen Aufseher handelt. Auch der Verweis auf Windhuk, Teil der deutsch-südwestafrikanischen Kolonie des Deutschen Reiches, spiegelt den kolonialistischen Gedanken dieser Zeichnung wieder. Die Hütte fügt der Abbildung ein fremdartiges, exotisches Element bei.

„Europäische Handelsniederlassung (Faktorei) an der Guineaküste (Kamerun)“
(3/53)



Abbildung 10: „Europäische Handelsniederlassung (Faktorei) an der Guineaküste (Kamerun)“

(Quelle: Becker, Mayer, Erdkunde, 53.)

³⁸⁹ Ebd., 49.

Der Bildtext lautet:

„Europäische Waren werden durch Dampfboote (Dampfpinassen) und Boote der Eingeborenen an den seichten Strand abgeladen. Beachte die Bauart der Häuser. Wald mit Ölpalmen und Kautschukbäumen. Im Hintergrund die erloschenen Vulkane des Kamerungebirges.“³⁹⁰

Auch hier haben die Autoren eine Zeichnung ausgewählt und mit dem Kamerungebirge einen Hinweis auf eine ehemals deutsche Kolonie gegeben. Die europäische Faktorei zeigt einen wesentlichen Aspekt, der für die prokolonialistische Argumentation verwendet wurde, nämlich die wirtschaftliche Bedeutung der Kolonie für die Kolonialmacht, aber auch das kolonisierte Gebiet. Die einheimische Bevölkerung wird als schwer arbeitend dargestellt. Durch den Vermerk auf die Gebäude sollen die SchülerInnen auf den europäischen Einfluss bei der Bauweise hingewiesen werden.

Information zu Autor

Anton Becker war neben seiner pädagogischen Tätigkeit auch für seine zahlreichen heimatkundlichen Publikationen bekannt.³⁹¹ Er hielt 1936 einen Vortrag zum Thema „Methodik des heimatkundlichen Unterrichtes“ im Rahmen einer Tagung für Lehrer und Erzieher zu zeitgenössischen, pädagogischen Themen.³⁹² Im Rahmen dieser Vortragsreihe präsentierte etwa Wilhelm Schier, der Mitglied der Vaterländischen Front war,³⁹³ den Vortrag „Vaterländischer Unterricht“ und weitere Vorträge lauteten unter anderem „Religion, Erziehung und Schule“, „Staat und Schule“ und „Erziehung und Volkstum.“ Daher scheint es plausibel, Anton Beckers Ausführungen auch der Ideologie der christlich-sozialen Ideen zuzuordnen. Nach seiner Funktion als Landesschulinspektor für Niederösterreich und Wien von 1913 bis 1922 war Anton Becker als Lektor an

³⁹⁰ Ebd., 53.

³⁹¹ Vgl. „Anton Becker“, In: Stadt Wien, https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Anton_Becker (26.04.2019)

³⁹² Vgl. „Lehrer- und Erzieherwoche in Wiener Neustadt“, In: Triestingtaler u. Piestingtaler Wochen-Blatt Nr. 36 (5. September 1936), 5.

³⁹³ Vgl. Wilfried Kowarik, P. Wilhelm Schier (1880 – 1956), Autor des „Schier-Atlases“. In: Harald Hitz u.a. (Hg), Waldviertler Biographien 3 (Waidhofen an der Thaya 2010) 189-198, hier 192.

der Universität Wien und den Hochschulen für Welthandel und Bodenkultur tätig, wobei er zwischen 1938 und 1945 seine Tätigkeit aufgeben musste.³⁹⁴

Diese Lehrbuchreihe nimmt, bis auf die Abbildungen mit Motiven aus ursprünglichen deutschen Kolonien, keinen speziellen Bezug auf die Kolonialgeschichte des Deutschen Reiches. Eine Positionierung Österreichs in den Darstellungen zu Afrika findet sich jedoch ebenso wenig. Darstellungen, die sich mit Religion beschäftigen, sind ausführlich gegeben, und es wird auch auf Missionstätigkeiten hingewiesen.

7.3 Hans *Kaindlstorfer*, Lernbuch der Erdkunde (LE, 1927).

Hans *Kaindlstorfer*, Lernbuch der Erdkunde für Hauptschulen. 1. Teil (Wien 1929). – 2.8.1929, Zl. 12.603.

Hans *Kaindlstorfer*, Lernbuch der Erdkunde. 2. Teil (Wien 1930). – 14.3.1930, Zl. 6086-II/9.

Hans *Kaindlstorfer*, Lernbuch der Erdkunde. 3. Teil (Wien 1927). – 2.6.1927, Zl. 13.206.

Hans *Kaindlstorfer*, Lernbuch der Erdkunde. 4. Teil (Wien 1930). – 8.7.1929, Zl. 21.708.

Übersicht – Gliederung, Themen

Folgende Gliederung findet sich nach der Bodengestalt unterschiedenen Einheiten (im dritten Teil):

Übersicht; Nilländer: Das afrikanische Seenhochland, Der englisch-ägyptische Sudan, Abessinien oder Äthiopien, Rubien, Ägypten; Die Syrten- und Atlasländer: Libyen; Tunesien, Algerien und Marokko; Die Sahara, Der Sudan und Guinea, Das Kongobecken, Das südafrikanische Hochland, Die Inseln im Indischen Ozean, Zusammenfassung und Bearbeitung.³⁹⁵

Es werden immer wieder Fragen zwischendurch gestellt, um die SchülerInnen anzuregen, den Stoff zu wiederholen. Diese Lehrbuchreihe verwendet außerdem

³⁹⁴ Vgl. „Anton Becker“, In: Stadt Wien, https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Anton_Becker (26.04.2019)

³⁹⁵ Vgl. *Kaindlstorfer*, Erdkunde 3, 5-47.

Texte, die als Reiseberichte dargestellt werden, um so einen authentischen Eindruck zu vermitteln.

Erforschung und Reiseberichte

Es wird auf die Erforschung Afrikas durch Engländer, Deutsche und Österreicher verwiesen, wodurch auch eine Betonung der österreichischen Leistung vorgenommen wird:

„An der Erforschung Afrikas haben auch viele reichsdeutsche und österreichische Reisende Anteil. So durchwanderten Nordafrika die Österreicher Oskar Lenz, Baumann und die Reichsdeutschen Barth, Vogel, Rohlf und Nachtigal. Südafrika erforschten die Österreicher Emil Holub und Böch sowie der Reichsdeutsche Schweinfurth. Um die Erforschung Äquatorialafrikas erwarben sich die Engländer Livingstone und Stanley große Verdienste.“³⁹⁶

Die Lehrbuchreihe enthält einige Reiseberichte, die Informationen sehr bildhaft und emotional präsentierten. Im ersten Teil wird der Reisebericht „Von Kairo nach Kapstadt“³⁹⁷ präsentiert. Die Ausführungen sind in einem Art Reisebericht verpackt, es gibt aber keine Informationen, ob es sich um einen authentischen Reisebericht handelt bzw. wird auch kein Autor genannt. Es wirkt eher, als würden geographische Informationen und Erklärungen in eine Art Reisebericht gepackt, um die Ausführungen authentischer zu gestalten und für die SchülerInnen interessanter und zugänglicher zu machen. Es wird vor allem die Landschaft beschrieben, und der Autor präsentiert viele geographische Informationen. Zwischendurch werden immer wieder Fragen an die SchülerInnen gestellt.

Im dritten Teil finden sich vier solcher Texte:

Das Schulbuch enthält einen Reisebericht „Nach Ottmann“³⁹⁸ über den Tropenregen. Diese sehr bildhafte und mit rhetorischen Figuren versehene Schilderung berichtet von unglaublichen Regenmengen und dem Ausgeliefertsein der Menschen.

³⁹⁶ Ebd., 46.

³⁹⁷ Vgl. *Kaindlstorfer*, *Erdkunde* 1, 37-40.

³⁹⁸ Vgl. *Kaindlstorfer*, *Erdkunde* 3, 8.

Ebenso gibt es einen Reisebericht „Im Dämmer des Rimba“³⁹⁹ zu Urwald und Flora, der auf Wilhelm Volz verweist.⁴⁰⁰ Dieser Reisebericht handelt eigentlich von Sumatra, wird aber hier von den Autoren in das Kapitel über Afrika eingefügt, sodass die SchülerInnen annehmen, dass dieser Reisebericht Aussagen über Afrika enthält. Der Autor betont darin die Andersartigkeit des Urwaldes. Das „Andere“, das als exotisch definiert wird, sticht hervor und es werden viele Details der Flora beschrieben. Dabei findet sich auch folgende Textpassage:

„Und auch du, Menschenkind, stehst im Urwald im Schatten des Todes; meide den morschen Riesen – du ahnst es nicht, wie nah er dem Tode; raste nicht in seiner Nähe, und legst du zum nächtlichen Schlummer dich nieder, so prüfe die Stämme in weiter Umgebung, daß keiner dich im Schlafe erschlage!“⁴⁰¹

Diese Aussage zeichnet ein sehr exotisches, aber auch gefährliches Bild des Urwaldes und spricht vor allem die Emotionen der SchülerInnen an. Durch die Bezeichnung „Und auch du, Menschenkind“ wird betont, dass dieser Ort normalerweise nicht für den Menschen als Aufenthaltsort geeignet sei.

Ebenso enthält das Lehrbuch eine Art Reisebericht⁴⁰² mit Beschreibungen über die Sahara nach Kerp.⁴⁰³ Auch diese Ausführungen enthalten nicht nur sachliche Fakten und Darstellungen, sondern sind teilweise sehr emotional geschrieben, um den SchülerInnen nicht nur auf der sachlichen Ebene zu begegnen. Zum Beispiel finden sich Aussagen wie „Man kann schließlich die Augen nicht offen halten, man muß sich dem Schicksal ergeben.“⁴⁰⁴

Auch für die Beschreibung des Kongobeckens und die dort lebende Gemeinschaft wird eine Art Reisebericht verwendet. „Um ein anschauliches Bild des Kongostromes zu erhalten, wollen wir den Spuren des Engländers Stanley folgen, der den Strom 1877 entdeckte.“⁴⁰⁵ Als Quelle ist „Nach Kerp“⁴⁰⁶ angeführt. Die Forschungsreise wird als sehr gefährlich und waghalsig beschrieben, die

³⁹⁹ Vgl. ebd., 9-11.

⁴⁰⁰ Vgl. Wilhelm Volz, *Im Dämmer des Rimba: Sumatras Urwald und Urmensch* (Breslau ³1925).

⁴⁰¹ *Kaindlstorfer*, *Erdkunde* 3, 11.

⁴⁰² Vgl. ebd., 28-9.

⁴⁰³ Vgl. Heinrich Kerp, *Die Außereuropäischen Erdteile nebst den Deutschen Kolonien* (Trier 1904).

⁴⁰⁴ *Kaindlstorfer*, *Erdkunde* 3, 29.

⁴⁰⁵ Ebd., 34.

⁴⁰⁶ Vgl. Kerp, *Außereuropäischen Erdteile*.

Forscher als tapfer und mutig. Über das Kongobecken und die dort lebende Bevölkerung erfährt der Leser jedoch wenig Sachliches, sondern klischeehafte Aussagen, die eine gefährliche, kannibalische Bevölkerung zeichnen, mit denen Stanley Kämpfe auszutragen gehabt hätte, wie die folgenden Auszüge zeigen.

„[...] die Eingeborenen, echte Kannibalen, die die Dorfstraßen mit Reihen von Totenköpfen schmückten, immer feindseliger wurden...nächtliche Angriffe, des Hagels von vergifteten Pfeilen erwehren.“⁴⁰⁷

„[...] feindselige Bevölkerung die sich in eine friedliche Absicht der fremden Menschen nicht hineindenken konnte und darum ihr Nahen schon als Kriegsfall betrachtete. [...] Wenn dann in der Stunde höchster Not eine Verständigung mit einem Dorfhäuptling gelang und dessen Leute, nachdem feierlichst Blutsbrüderschaft geschlossen worden war, Nahrungsmittel in Fülle zum Kauf anboten, dann wuchs auch wieder der Mut und alle Leiden waren für den Augenblick vergessen.“⁴⁰⁸

Es wird beschrieben, wie Stanley fast verhungert Boten mit Briefen gesandt hätte, die in die Hände europäischer Kaufleute gelangten, die bereitwilligst Hilfe und Nahrungsmittel sandten. Die folgende Aussage fasst die Vorstellung vom armen, tödlichen Afrika und dem erfolgreichen, blühenden, überlegenen Europa zusammen, die im Lehrbuch vertreten wird. „Neben dem dünnen, wüsten Afrika stieg, wie Stanley selbst die Stimmung schildert, vor den entzückten Augen die Herrscherin Europa mit ihren Schätzen empor.“⁴⁰⁹

Bewertung des Kolonialismus

Es wird ausführlich erklärt, wie Kolonien entstehen. Durch die hohe Präsenz der Passagen über Kolonialherrschaft zeigt der Autor, dass er kolonialrevisionistischen Ideen nicht abgeneigt ist und will den SchülerInnen die Legitimität und Normalität dieses Systems präsentieren.

„Wie Kolonien entstehen. Ein neuentdecktes Gebiet wird gewöhnlich von einer Handelsgesellschaft in Besitz genommen. Anfangs nur eine kleine Handelsniederlassung, Faktorei, mit Lagerhäusern und Befestigungen, dehnt sie sich allmählich durch die Verbindung mit dem Mutterland und den Tauschhandel mit den Eingeborenen aus. Beim Verkehr mit den Eingeborenen spielt die Tätigkeit der Missionare eine große Rolle. Weil aber benachbarte Gebiete verschiedenen europäischen Staaten gehören können, sind diese bald gezwungen, die Grenzen ihrer Besitzungen zu bestimmen. Dies geschieht zumeist durch gegenseitige Verträge, in denen

⁴⁰⁷ Kaindlstorfer, Erdkunde 3, 34.

⁴⁰⁸ Ebd., 35.

⁴⁰⁹ Ebd., 36.

das Gebiet vorläufig gedachte künstliche Grenzen erhält. Da es sich dabei oft um noch unbekannte Gegenden handelt, werden als Grenzlinien mit Vorliebe Längen- und Breitengrade gewählt. Erst beim tieferen Eindringen in das unerforschte Land wird die endgültige Grenze festgelegt. Freilich kommt es dann manchmal zu harten Kämpfen mit den Eingeborenen und auch zu Kolonialkriegen zwischen europäischen Mächten. Beachte den Verlauf der Kolonialgrenzen auf der politischen Karte Afrikas! Überlege Vor- und Nachteile des Kolonialbesitzes: Absatzmöglichkeit für europäische Waren, Bezug von Kolonialwaren, Einwanderungsmöglichkeit für Europäer; schwere Verteidigung der Kolonie, Notwendigkeit einer Handels- und Kriegsflotte, Unterdrückung der Eingeborenen.“⁴¹⁰

Der Prozess der Koloniewerdung ist hier vereinfacht und linear dargestellt. Die Legitimität der Kolonialherrschaft wird dabei nicht in Frage gestellt. Obwohl auch negative Aspekte der Kolonialherrschaft präsentiert werden, sind diese verharmlost dargestellt. „Freilich kommt es dann manchmal zu harten Kämpfen mit den Eingeborenen und auch zu Kolonialkriegen zwischen europäischen Mächten.“ Die Kämpfe werden als notwendiges Übel präsentiert, und es fehlt eine kontextuelle Einbettung, durch die sich die SchülerInnen konkrete Aspekte und Folgen dieser Aufstände und deren brutalen Niederschlagung vorstellen könnten. Kämpfe der Eingeborenenstämme (Beduine) mit italienischen Truppen in Libyen und den Rifkabylen in Marokko mit Franzosen und Spaniern werden in anderen Zusammenhängen ebenso genannt.⁴¹¹

In Bezug auf Abessinien wird die geographische Situation als Grund angegeben, um die fehlende Übernahme der Europäer zu erklären (vor der Übernahme der Italiener).⁴¹² Diese Erklärung suggeriert den SchülerInnen, dass Afrika kein Recht auf Eigenständigkeit habe und alle Gebiete den europäischen Mächten zustünden, wenn diese nicht unzugänglich wären.

Kolonialismus der europäischen Mächte

Obwohl das Deutsche Reich viel Platz bei den kolonialistischen Darstellungen einnimmt und auch Österreich positioniert wird, gibt es wenige Informationen zu den anderen, mit dem Deutschen Reich konkurrierenden Kolonialmächten. Die Informationen, die vorzufinden sind, zeichnen ein neutrales bis positives Bild

⁴¹⁰ Ebd., 14-5.

⁴¹¹ Vgl. ebd., 24.

⁴¹² Vgl. ebd., 17

deren Kolonialaktivitäten. Das primäre Ziel des Autors scheint in der Rechtfertigung des Deutschen Reiches als Kolonialmacht.

Darstellung des Britischen Reiches als Kolonialmacht

Um die Notwendigkeit und Vorteile von Kolonien zu unterstreichen, verweisen die Autoren auf den vermeintlich positiven Einfluss der Europäer in Afrika. Im Zusammenhang mit Ägypten wird das Wirken der Engländer hervorgehoben (Wasserspeicher, Schöpfmaschinen, Bauwerke).⁴¹³

Darstellung Frankreichs als Kolonialmacht

Ebenso wird die „hundertjährige[] Kulturarbeit“ der Franzosen betont, um fruchtbares Acker- und Gartenland zu schaffen, das fast ganz Westeuropa mit Früchten versorgt hätte.⁴¹⁴

Pro-deutsche Ausführungen/Deutschnationale Ausführungen

Der Autor vertritt generell eine starke pro-deutsche Haltung und präsentiert das Deutsche Reich als immer noch starke Wirtschaftsmacht, obwohl es unter dem Verlust der Kolonien wirtschaftlich gelitten hätte.

„Hat das Deutsche Reich durch den Verlust seiner Kolonien und die Verminderung seiner Handelsflotte auch viel von seiner Weltgeltung verloren, so ist der Reichtum des Landes und die Tüchtigkeit seiner Bewohner so groß, daß es in der Weltwirtschaft noch immer eine hervorragende Stelle einnimmt. Das kleine Österreich kommt daneben freilich nur als Bruderstaat des großen Reiches zur Geltung. Dazu kommt noch, daß die im Ausland lebenden Deutschen durch ihre hohe Kultur und ihren Unternehmungsgeist auf das Wirtschaftsleben der betreffenden Staaten, z.B. in den Vereinigten Staaten von Amerika, die Stellung ihres Vaterlandes festigen helfen.“⁴¹⁵

Es wird auf die deutschen Kolonisten verwiesen, die „[...] als Träger der Kultur das Deutschtum vertreten und zumeist durch mannigfaltige kulturelle und wirtschaftliche Beziehungen mit dem Vaterlande in Verbindung stehen.“⁴¹⁶

⁴¹³ Vgl. ebd., 22.

⁴¹⁴ Vgl. ebd., 24.

⁴¹⁵ Ebd., 60.

⁴¹⁶ Ebd., 63.

Es wird argumentiert, dass die Leistungen der Deutschen dem Welthandel, aber auch die in Kolonien lebenden Gemeinschaften positiv beeinflusst hätten. Dabei preist der Autor die Taten und Werte der Deutschen.:

„Wohl aber hat deutscher Fleiß die Reichtümer dieser Kolonien dem Heimatlande und dem Welthandel zugänglich gemacht, mustergültige Farmen angelegt, moderne Hafenanlagen geschaffen, Bahnen gebaut und durch Erforschung unbekannter Gegenden der Wissenschaft große Dienste geleistet. Ein deutscher Arzt entdeckte den Erreger der Schlafkrankheit und machte auf diese Weise verseuchte Gegenden auch für die Eingeborenen bewohnbar. Die höchsten Gipfel der Erde in Asien, Afrika und Südamerika wurden von Deutschen erstiegen und wir brauchen nur an die ungeahnten Erfolge deutscher Technik in der Luftschiffahrt zu erinnern, um zu zeigen, daß trotz der Beschränkungen, die den Deutschen durch das Friedensdiktat auferlegt wurden, deutscher Geist auch den einstigen Gegner Bewunderung und Achtung abringt.“⁴¹⁷

Kolonialrevisionismus

Durch den Begriff „Friedensdiktat“⁴¹⁸ wird die Legitimität des Verlustes der Kolonien von den Autoren in Frage gestellt. Was kolonialrevisionistische Ideen betrifft, wird auf die ehemaligen deutschen Kolonien verwiesen und deren Vorteile bezüglich Rohmaterialien für Industrien und des Verkaufes von Fertigwaren auf dem Weltmarkt genannt sowie die Leistungen der Deutschen in den Kolonien akzentuiert. Es wird auch betont, die Flotte wieder ausbauen zu wollen.

Positionierung Österreichs

Hervorzuheben ist, dass die „Stellung Österreichs und des Deutschen Reiches im Weltverkehr und in der Weltwirtschaft“ als eine Einheit präsentiert wird.⁴¹⁹ Die Erwähnung Österreichs lässt jedoch, wie auch die Nennung der österreichischen Afrikaforscher, eine gewisse Positionierung Österreichs erkennen. Somit ist neben der positiven Profilierung des Deutschen Reiches auch ein Österreichbewusstsein des Autors festzustellen. Im direkten Vergleich betont der Autor jedoch die Überlegenheit des Deutschen Reiches gegenüber Österreich.

⁴¹⁷ *Kaindlstorfer*, *Erdkunde* 4, 69-70.

⁴¹⁸ *Ebd.*, 70.

⁴¹⁹ *Vgl. ebd.*, 59.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Kolonialgeschichte Afrikas nur aus eurozentrischer bzw. deutscher Perspektive präsentiert und dabei verharmlost und stark verherrlicht wird. Es werden am Rande negative Aspekte der Kolonialherrschaft angeführt, deren Aussagekraft ohne kontextuelle Details jedoch gering ist. Gleichzeitig wird das Deutsche Reich von den Autoren als starke, zentrale Wirtschaftsmacht charakterisiert, an dem sich das kleine Österreich orientieren sollte. Trotzdem wird Österreich in einigen Beispielen konkret genannt, was, im Gegensatz zu einer rein deutschnationalen Gesinnung, ein Österreichbewusstsein des Autors widerspiegelt.

Darstellung der indigenen Bevölkerung – Antithese, Hierarchie

Bei der Beschreibung der „Negerrasse“ werden die für die in der Zwischenkriegszeit populären Rassebestimmungen typischen körperlichen Merkmale aufgezählt. Des Weiteren ist von „seltsamen Kopfputz“ und „uns nicht gerade schön“ erscheinenden Lippen die Rede, ebenso werden „große, kräftig gebaute, aber auch auffallend kleine Menschen“ unter den Negern beschrieben und eine Körpergröße von 1,40m angeführt.⁴²⁰ Das „Andere“ und Exotische wird in den Vordergrund gestellt und die Bevölkerung Afrikas als Gegensatz zur europäischen Bevölkerung definiert und vom Ideal abweichend abgewertet.

Neben den körperlichen Merkmalen werden auch angebliche charakterliche Eigenschaften präsentiert, um die Menschen zu exotisieren und als „das Andere“ zu definieren. Dabei wird die Arbeitsmoral negativ dargestellt und als Erklärung dafür die natürlichen Begebenheiten herangezogen.

„Da die tropische Heimat Nahrungsmittel im Überfluß bietet, so arbeitet der Neger nur, solange es ihn freut und überläßt die Arbeit lieber den Frauen. Bezeichnend ist seine Freude an Musik, bunten Stoffen und glänzendem Schmuck. Benachbarte Stämme unternehmen oft feindliche Überfälle, um vor allem Vieh zu erbeuten. Alle Nachrichten und wichtigen Ereignisse teilen sie sich durch Trommelzeichen mit, die schon den Kindern gelehrt werden und die auf weite Entfernungen eine Verständigung möglich machen, die der Schnelligkeit unseres Telegraphen kaum nachsteht.“⁴²¹

⁴²⁰ *Kaindlstorfer*, *Erdkunde* 3, 33.

⁴²¹ *Ebd.*, 33.

Die Glaubensvorstellungen werden stark abgewertet und auf die Notwendigkeit der Missionierung verwiesen, die in der folgenden Textpassage als Weg zur zivilisierten Religion stilisiert wird.

„Trotz der aufopfernden Tätigkeit katholischer und evangelischer Missionare sind die meisten Neger Heiden. Sie verehren leblose Gegenstände, sogenannte Fetische, denen sie eine besondere natürliche Kraft zutrauen, für die sie Hütten bauen und deren Hilfe sie anrufen. Da sie für viele Naturerscheinungen keine Erklärung wissen, sind Aberglaube und Zauberei tief eingewurzelt. Daher haben Zauberer eine große Macht über ihre Stammesgenossen.“⁴²²

Jedoch präsentiert der Autor auch positivere Beschreibungen und somit eine differenzierte und hierarchische Bewertung der indigenen Bevölkerung. Die Oasenbewohner Tuareg, die als „schöner Menschenschlag“ beschrieben und positiver bewertet werden, seien schon stark mit Sudannegern im Süden vermischt. „Ihre Sinne sind durch das Leben in der Wüste geschärft, ihr Körper gestählt. Der Raub gilt hier nicht als Verbrechen, sondern als Zeichen besonderer Schlauheit und Tapferkeit.“⁴²³ Sie seien ausgezeichnete Reiter und handhaben einfachste Waffen mit besonderem Geschick, bei religiösen Festen werde Kampfspiel aufgeführt. Diese Beschreibungen hier sind im Gegensatz zu denen der klassischen, schwarzen Bevölkerung Afrikas zu sehen und tragen zum exotischen und romantischen Bild der „edlen Wilden“ bei. Auch im Zusammenhang mit der Sklavenküste wird von „besonders schönen und kräftigen Negern“⁴²⁴ gesprochen.

Auch die schon zuvor genannten Ausführungen in den Reiseberichten prägen das Bild der SchülerInnen von den BewohnerInnen Afrikas. Diese dort enthaltenen Beschreibungen definieren jedoch ein wildes, gefährliches Bild, das im Kontrast zu den Tuareg steht.

Neben der Bevölkerung wird auch die Natur als „das Andere“ definiert. Bezüglich des Urwaldes wird die „Formenmannigfaltigkeit des Urwaldes“ betont und festgehalten: „[...] nicht nach wenigen Dutzenden, nein, nach Hunderten zählen

⁴²² Ebd., 33.

⁴²³ Ebd., 30.

⁴²⁴ Ebd., 32.

die Arten von Baumgewächsen; wohin das Auge scheint, andere Bäume, andere Stämme, andere Blätter.“⁴²⁵

Abbildungen

„Gruppe von Schlafkranken in Uganda, Bananenpflanzung“ (2/26)



Abb. 26. Gruppe von Schlafkranken in Uganda, Bananenpflanzung.

Abbildung 11: „Gruppe von Schlafkranken in Uganda, Bananenpflanzung“

(Quelle: *Kaindlstorfer*, *Erdkunde* 2, Bildteil Abb. 26.)

Diese photographische Abbildung unterstützt die präsentierten Inhalte zum Thema Religion und Missionierung. Es zeigt indigene Bewohner Ugandas, die (laut Bildtext) an der Schlafkrankheit leiden und am Boden sitzend den Kopf zu einer aus einem Buch vorlesenden Person richten. Aufgrund der zwei Personen, die sich durch weißer Kleidung und Kreuzen um den Hals von den übrigen Personen unterscheiden, kann man annehmen, dass dieses Buch ein Gebetsbuch oder die Bibel darstellt. Das Foto dient zur Legitimation von Missionierungsbestrebungen und Verbreitung des Christentums durch die europäischen Mächte. Durch die Darstellungsweise und den Hinweis auf die Krankheit der indigenen Gemeinschaft wird der Missionierung hier beinahe ein Element der Erlösung hinzugefügt.

⁴²⁵ Ebd., 9.

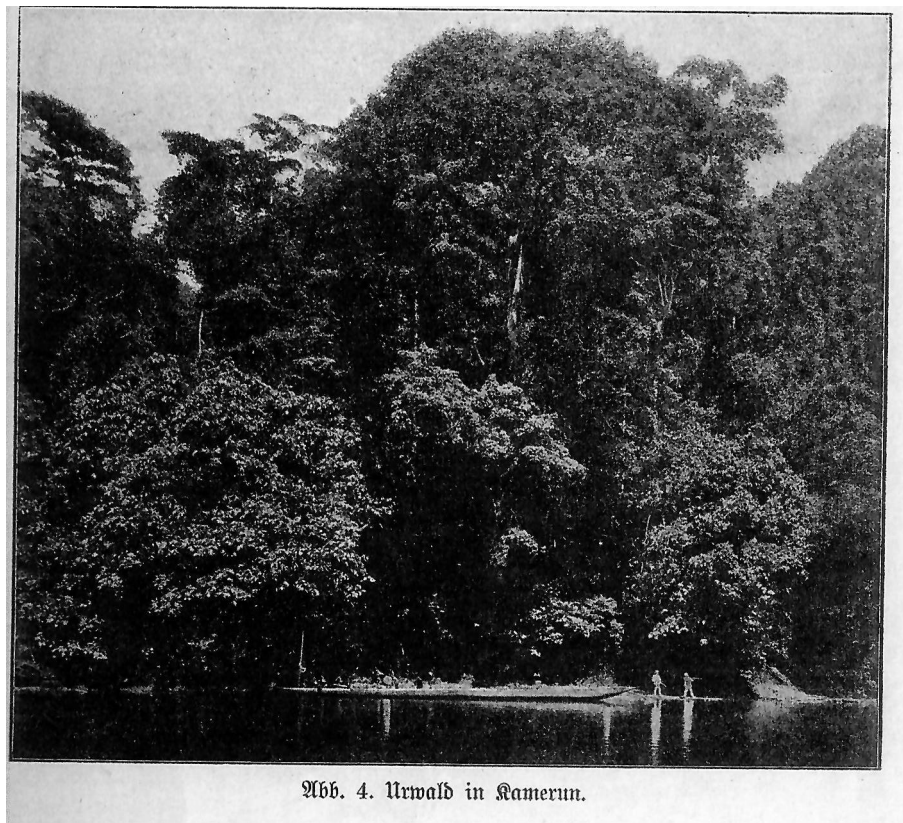


Abbildung 12: „Urwald im Kamerun“

(Quelle: *Kaindlstorfer*, *Erdkunde* 3, 9.)

Mit Kamerun wurde von den Autoren eine Aufnahme aus einer ehemals deutschen Kolonie gewählt. Die Abbildung zeigt bei genauem Hinsehen Personen mit hellen Uniformen und Gewähren, somit finden sich in dem Bild auch kolonialistische Elemente, obwohl es eigentlich ein Landschaftsbild darstellt.

„Ein Weg durch eine Steppe mit Elefantengras“ (3/13)



Abb. 5. Ein Weg durch eine Steppe mit Elefantengras.

Abbildung 13: „Ein Weg durch eine Steppe mit Elefantengras“

(Quelle: *Kaindlstorfer*, *Erdkunde* 3, 13.)

Das Foto zeigt „weiße“ Siedler und „schwarze“ Arbeiter, die schwer bepackt sind und unterstreichen somit das Bild vom körperlich belastbaren, dienenden Schwarzen und dem europäischen, weißen Aufseher.

„Häuptling der Ruanda (Ostafrika) mit zwei Hofleuten“ (3/15)

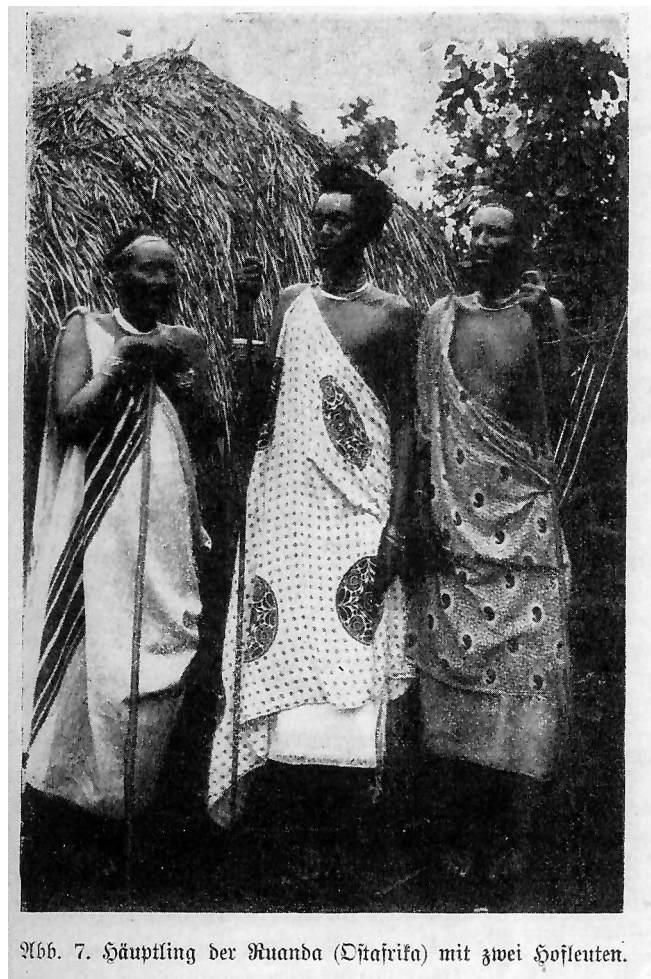


Abbildung 14: „Häuptling der Ruanda (Ostafrika) mit zwei Hofleuten“

(Quelle: *Kaindlstorfer*, *Erdkunde* 3, 15.)

Bereits der Begriff „Häuptling“ suggeriert ein Bild unbekannter, fremder Strukturen. Der Begriff wurde von den Deutschen für die Bezeichnung lokaler Führer kleinteiliger Einheiten, die sie in Ostafrika vorfanden und in ihr Residentursystem einbanden, verwendet.⁴²⁶ Ruanda war Teil des deutschen Kolonialgebiets in Ostafrika. Es kann davon ausgegangen werden, dass die abgebildeten Personen der von den Deutschen bevorzugten Gemeinschaft der Tutsi angehören.

⁴²⁶ Vgl., *Gründer, Hiery, Deutsche*, 72-73.

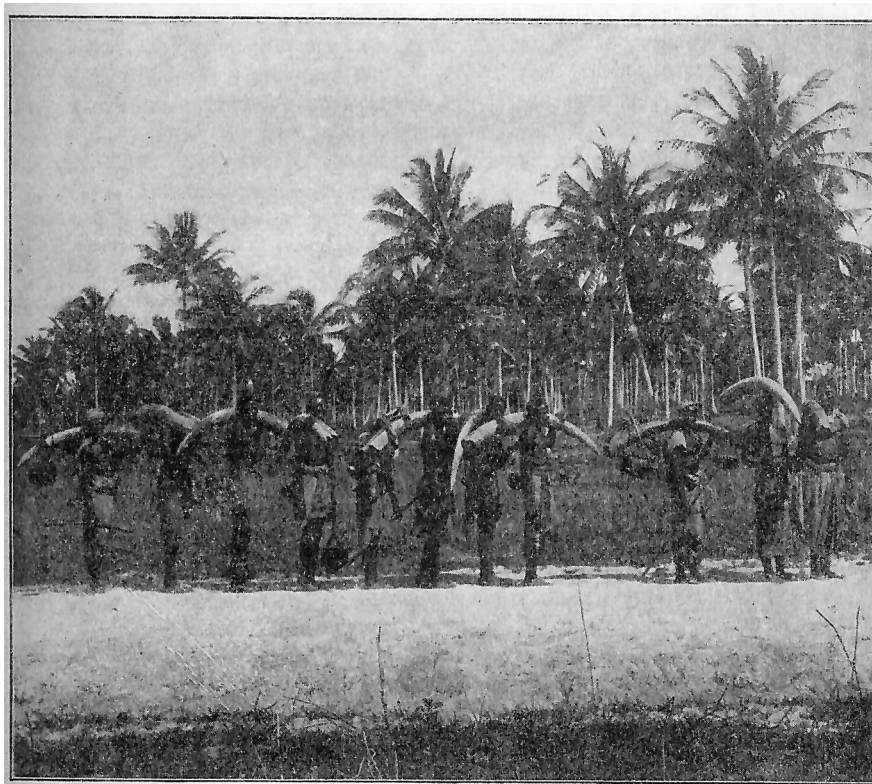


Abb. 17. Elfenbeinkarawane.

Abbildung 15: „Elfenbeinkarawane“

(Quelle: *Kaindlstorfer*, *Erdkunde* 3, 37.)

Die Abbildung kann durch die großen Mengen Elfenbein als pro-kolonialistisch gedeutet werden, da Elfenbein durch die hohe Gewinnspanne ein wichtiges Exportprodukt der ehemaligen deutschen Kolonien war und somit wirtschaftliche Bedeutung hatte.⁴²⁷ Außerdem vermittelt es ein exotisches Bild und trägt zur implizierten Andersartigkeit Afrikas bei.

⁴²⁷ Vgl. *Gründer*, *Geschichte Kolonien*, 160-1.

„Diamantenfeld in Südwestafrika“ (3/41)

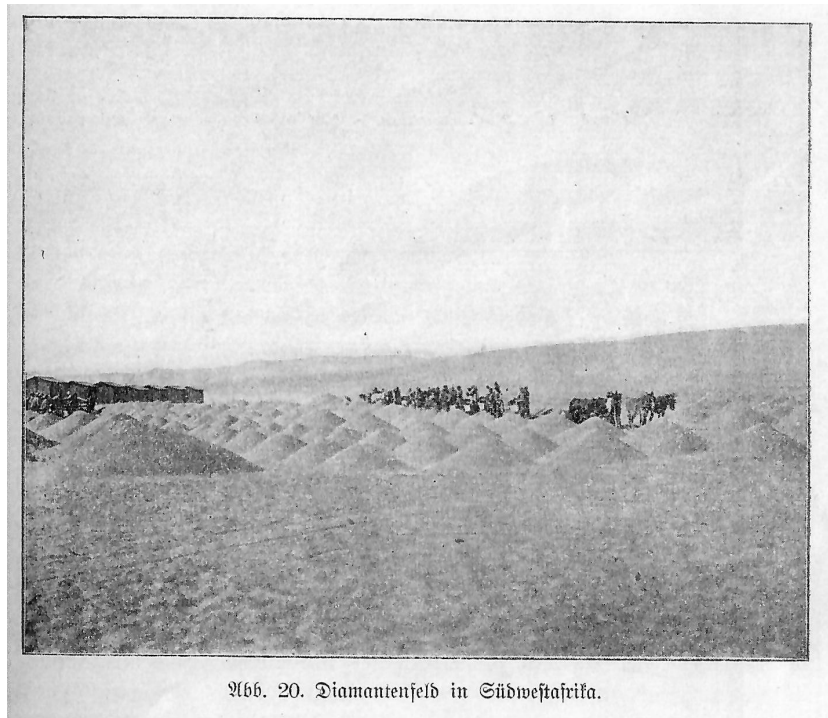


Abbildung 16: „Diamantenfeld in Südwestafrika“

(Quelle: *Kaindlstorfer*, *Erdkunde* 3, 41.)

Auch dieses Bild unterstreicht die wirtschaftliche Signifikanz von Kolonien. Es zeigt ein Diamantenfeld in Südwestafrika.

„Hottentottenkral in Südwestafrika. Beachte die Kleidung der Neger!“ (3/47)



Abbildung 17: „Hottentottenkral in Südwestafrika. Beachte die Kleidung der Neger!“

(Quelle: *Kaindlstorfer*, *Erdkunde* 3, 47.)

Es gibt einen Hinweis auf die Kleidung der abgebildeten Personen. Der Großteil der Darstellungen der indigenen Gemeinschaften erfolgt meist in spärlicher Kleidung, wodurch das Bild der naturverbundenen, wilden Bewohner Afrikas leichter tradiert wird. Durch den Hinweis hier wird auf die Besonderheit der „westlich gekleideten“ Personen verwiesen.

„Mayogos, ein Volksstamm Ostafrikas, im Kriegsschmuck“ (3/48)



Abb. 22. Mayogos, ein Volksstamm Ostafrikas, im Kriegsschmuck.

Abbildung 18: „Mayogos, ein Volksstamm Ostafrikas, im Kriegsschmuck“
(Quelle: *Kaindlstorfer*, *Erdkunde* 3, 48.)

Es handelt sich um eine Fotografie. Das Bild unterstützt durch den Körperschmuck eine sehr exotische Vorstellung der indigenen Bevölkerung. Da es sich angeblich um Kriegsschmuck handelt, wird gleichzeitig auch eine gewisse Gefahr vermittelt. Zu den Mayogos gibt es in den schriftlichen Ausführungen keinerlei Informationen, sondern auf die Abbildung wird in Zusammenhang mit der Erwähnung von Waffen (Sperre, Pfeile und Keulen)⁴²⁸ verwiesen.

Weitere Abbildungen

„Kairo“ (1/Bildteil Abb. 39)

„Buchssteppe mit Termitenhügel“ (3/13)

„Das breite, fruchtbare Niltal, im Hintergrunde der Steilabfall der Libyschen Wüste.“ (3/18)

⁴²⁸ Vgl. *Kaindlstorfer*, *Erdkunde* 3, 46.

„Die Insel Philae mit ihren Temelbauten zur Zeit der Überschwemmung. Dattelpalmen. Vorne rechts das Grabmal eines mohammedanischen Heiligen.“ (3/20)

„Die große Phinx wird ausgegraben! Das Mauerwerk, an dem die Leiter lehnt, ist nur die Tatze des liegenden Ungetüms!“ (3/21)

„Bild auf Kairo mit Alabastermoschee“ (3/21)

„St. Philippskirche in Algier. Beachte, wie der Baustil der Kirche der orientalischen Bauweise angepaßt ist!“ (3/25)

„Schlammshollen in der Libyschen Wüste. Der feuchte Lehm Boden ist durch die Hitze zersprungen“ (3/28)

„Sanddünen in der Sahara“ (3/31)

„Oase in der Sahara. Dattelpalmenwald. Häuser mit flachen Dächern“ (3/31)

„Pinguine an der Küste der Walfischbai“ (3/39)

„Lichte Baumsteppe mit Schirmakazien“ (3/40)

Information zu Autor

Johann Kaendlstorfer wurde 1927 Bezirksschulinspektor und 1932 Regierungsrat. Er war von 1934 bis 1938 Lehrer an Lehrerfortbildungsanstalten und am Pädagogischen Institut der Stadt Wien.⁴²⁹ Kaendlstorfer hielt einen Vortrag über die Methodik mit Karten, der im Rahmen der christlich-deutschen Lehrerschaft des Landesverbandes Wien des Katholischen Lehrerbundes organisiert wurde.⁴³⁰ Außerdem wurde Kaendlstorfer 1935 zum Mitglied des Filmzensurbeirats ernannt, dessen Träger u.a. die Vaterländische Front, die Schulbehörde und die Kirchenbehörde waren.⁴³¹ Eine christlich-soziale Gesinnung scheint somit plausibel. Die Betonung der österreichischen Afrikaforscher könnte dadurch zu erklären sein. Gleichzeitig ist in den Lehrbüchern aber auch eine starke Orientierung am Deutschen Reich vorhanden. Auch in dieser Lehrbuchreihe finden sich Informationen zu Religion und Missionierung.

⁴²⁹ Vgl. „Johann Kaendlstorfer“, In: Stadt Wien, https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Johann_Kaendlstorfer (18.04.2019)

⁴³⁰ Vgl. „Christlich-deutsche Lehrerschaft – Landesverband Wien des Kath. Lehrerbundes“, In: Reichspost Nr. 84 (27.03.1923), 8.

⁴³¹ Vgl. „Die Berufung in den Filmzensurbeirat“, In: Kinojournal (8.06.1935), 3.

7.4 Gustav Rusch, Alois Herdegen, Karl Köchl, Franz Tiechl, Erdkunde (E, 1929).

Gustav Rusch, Alois Herdegen, Karl Köchl, Franz Tiechl, Erdkunde, 1. Teil, Ausgabe A für die Bundesländer Wien, Niederösterreich und Oberösterreich (Wien 1929). – 8.7.1929, Zl. 21.708.

Gustav Rusch, Alois Herdegen, Karl Köchl, Franz Tiechl, Erdkunde, 2. Teil: Asien, Afrika und Südeuropa (Wien 1929).

Überblick: Gliederung, Themen

Die Gliederung ergibt sich (im zweiten Teil) nach den folgenden Regionen. Fragen und Arbeitsaufstellungen sind am Anfang der Ausführungen gegeben.

Nordafrika: Nilländer, Syrtenländer, Atlasländer, Sahara, Die Besitzungen der Europäer im Sudan und in Ober-Guinea; Südafrika: Europäische Besitzungen im ostafrikanischen Seenhochlande, Besitzungen der Europäer in Nieder-Guinea, Europäische Besitzungen im südafrikanischen Tafellande; Die Inseln um Afrika.⁴³²

Es finden sich Informationen zu Lage, Gliederung, Klima, Bevölkerung, Anbauprodukte, Flora und Fauna sowie ein Überblick über den europäischen Besitz. Dabei werden die verschiedenen Gebiete in Afrika von Norden nach Süden präsentiert und kurz erwähnt, welchem europäischen „Staat“ diese Region gehört. Ein Großteil der Beschreibungen wird für die Darstellung der indigenen Bevölkerung verwendet.

Kolonialismus der europäischen Mächte

Darstellung des Britischen Reiches als Kolonialmacht

Bei den Ausführungen zur Kolonisation Südafrikas werden Konflikte und Widerstände nicht erwähnt. Zu Kapland findet sich eine Erklärung zur Zusammensetzung der Bevölkerung: „Die Bevölkerung besteht aus holländischen Bauern (Buren), zugewanderten französischen Hugenotten, englischen Ansiedlern und den eingeborenen Stämmen (Kaffern, Hottentotten,

⁴³² Vgl. Rusch, Herdegen, Köchl, Tiechl, Erdkunde 2, 46-70.

Buschmännern).⁴³³ Es sind jedoch keine Informationen zu Problemen enthalten, wodurch ein durchaus friedliches Nebeneinander angenommen werden kann.

Es wird erklärt, dass die Oranje-Kolonie und Trans-Vaal-Kolonie von holländischen Bauern gegründet wurden. Dabei gibt es keine Informationen zur Vorbevölkerung oder sonstige kontextuelle Informationen zum Burenkrieg und der Annektierung durch Großbritannien.⁴³⁴ Jedoch weisen die Autoren bei der näheren Beschreibung und Klassifizierung der Bevölkerung auf Konflikte der Zulus mit den Holländern und Engländern hin, wo von „schwere[n] Kämpfen“,⁴³⁵ die die Europäer zu bestehen gehabt hätten, die Rede ist. Genauere, kontextuelle Informationen werden jedoch nicht zur Verfügung gestellt und anti-britische Tendenzen sind nicht zu erkennen.

Darstellung Frankreichs als Kolonialmacht

Es wird auf den positiven Einfluss der französischen Kolonialherrschaft in Tunis und Algerien hingewiesen. „Die Franzosen haben allenthalben artesische Brunnen gebohrt, Straßen und Eisenbahnen angelegt, Schulen errichtet und Getreide, Oliven und Wein angebaut. Daher beginnt sich der Wohlstand des früher vernachlässigten Landes zu heben.“⁴³⁶ Und über Algerien schreiben die Autoren: „Einst ein gefürchteter Raubstaat, ist es gegenwärtig eine blühende französische Kolonie.“⁴³⁷

Bewertung des Kolonialismus

Ansonsten finden sich zu dem europäischen Besitz keine Kommentare, die darauf hindeuten, dass die Herrschaftslegitimation der europäischen Mächte angezweifelt würde. Hingegen wird der positive Einfluss Europas hervorgehoben.

Die Bewirtschaftung des Landes wird als rückständig beschrieben und somit beim Leser die Landwirtschaft in Europa als besser entwickelt wahrgenommen, was wiederum zum vermittelten Bild der höheren Entwicklung und Fortschrittlichkeit Europas und der Notwendigkeit der Kolonialisierung beiträgt.

⁴³³ Ebd., 67-8.

⁴³⁴ Vgl. ebd., 68.

⁴³⁵ Vgl. ebd., 64.

⁴³⁶ Ebd., 51.

⁴³⁷ Ebd., 51.

„Der Landbau ist sehr vernachlässigt; die Furchen werden mit einem krummen, zugespitzten Baumstamme gezogen. Die Felder werden nicht gedüngt. Große Strecken liegen unbebaut da und das Land bringt kaum den zehnten Teil dessen hervor, was es erzeugen könnte. In der Industrie ist nur die Ledererzeugung hervorragend.“⁴³⁸

Kolonialrevisionismus

Bei Hinweisen auf ehemalige, deutsche Kolonien gibt es keine expliziten Aussagen, die auf kolonialrevisionistische Ideen hinweisen.⁴³⁹ Somit scheinen die Autoren den Kolonialismus als neutral zu bewerten und legen einen geringen Fokus auf die Geschichte des Deutschen Reiches als Kolonialmacht. Diese Tatsache scheint überraschend, wenn man den deutschnationalen Hintergrund der Autoren näher betrachtet.

Sklavenhandel

Ein weiteres Thema bildet der Sklavenhandel. Dieser wird sehr negativ beschrieben. Dabei werden die Araber als erbarmungslos und gewalttätig charakterisiert. „Die Sklavenhändler sind meist Araber, die mit bewaffneten Scharen das weite Gebiet durchziehen, die Dörfer überfallen und Männer, Weiber und Kinder in die Gefangenschaft fortschleppen. Die Gefangenen werden gefesselt und unter großen Mühsalen erbarmungslos fortgetrieben.“⁴⁴⁰

Einteilung und Hierarchie der Rassen

Es wird eine Einteilung der „Menschenwelt“ nach deren „Leibesbeschaffenheit“ präsentiert.⁴⁴¹ Dabei werden die SchülerInnen aufgefordert, die „Hauptwohnsitze jeder Rasse“ anzugeben. Das Lehrbuch bietet auch einen rassentheoretischen Überblick über die verschiedenen Bewohner Afrikas.⁴⁴² Dabei teilen die Autoren die Bewohner Afrikas in verschiedene Rassen ein. Es werden die „mittelländische Rasse“ mit Hamiten (Fellahs, Kopten, Berber, die Stämme in der Sahara) und Semiten (Araber, Abessinier), die „Menschen der Negerrasse“, „hellfarbige Südafrikaner“ (Hottentotten und Buschmänner) und „Malaien auf Madagaskar“ aufgelistet, die die Bevölkerung Afrikas ausmachen würden.

⁴³⁸ Ebd., 52.

⁴³⁹ Vgl. ebd., 58, 61, 62, 66.

⁴⁴⁰ Ebd., 57.

⁴⁴¹ Vgl. *Rusch, Herdegen, Köchl, Tiechl*, Erdkunde 1, 75.

⁴⁴² Vgl. *Rusch, Herdegen, Köchl, Tiechl*, Erdkunde 2, 70.

Darstellung der indigenen Bevölkerung – Antithese, Hierarchie

Es werden die Neger als die Bewohner des Sudans näher beschrieben. Dabei wird auf körperliche Merkmale wie Hautfarbe, Haare und Kopfform eingegangen und auf die Ausdauer der Menschen hingewiesen, was ein stereotypes Merkmal darstellt, das auch für die Legitimation des Sklavenhandels verwendet wurde.

„Die Neger sind den größten körperlichen Anstrengungen gewachsen; sie vermögen mit den schwersten Lasten weite Märsche zu machen und 12- bis 14stündige tägliche Feldarbeit unter heißer Sonne und bei gebückter Stellung wochenlang zu verrichten.“⁴⁴³

Neben dem Ackerbau wird ihre Religion thematisiert. Diese wird stark exotisiert und aus eurozentrischer Sicht als banal und primitiv dargestellt.

„Die Neger des Sudans haben größtenteils den Islam angenommen. Doch gibt es auch Stämme, bei denen der Fetischismus herrscht. Darin spielen Kobolde und böse Geister eine große Rolle. Als ihre äußeren Sinnbilder gelten Fetische; d.h. Holzpuppen oder bemalte Steine. Die Geister dem Menschen günstig zu stimmen, ist Aufgabe der Zauberer, der Regenmacher, der Wunderdoktoren.“⁴⁴⁴

Es werden viele Untergruppen der Bevölkerung präsentiert, die als verschiedene Stämme charakterisiert werden. Dabei werden hauptsächlich körperliche Unterschiede hervorgehoben sowie charakterliche Eigenschaften thematisiert. Hintergründe zu Geschichte, Organisationsformen und sozialgeschichtlichen Aspekten der Gemeinschaften finden sich hingegen keine. „Die Neger des Kongobeckens gehören zu den Bantustämmen. Ihre Tracht wird fast durchgängig aus den Blattfasern einer Palmenart hergestellt, die auf dem Webstuhle verwoben werden. Unter den Bantuvölkern gibt es noch Menschenfresser.“⁴⁴⁵ Diese Aussage trägt zur Vorstellung des „gefährlichen, unzivilisierten Negers“ bei und stellt ein Vorurteil dar, das durch Forschungsreisende geprägt wurde.

Neben den Bantustämmen, Herero, Hottentotten und Kaffern werden die Buschmänner erwähnt und stark exotisiert und klischeehaft präsentiert.⁴⁴⁶ Sie

⁴⁴³ Ebd., 57.

⁴⁴⁴ Ebd., 57.

⁴⁴⁵ Ebd., 62.

⁴⁴⁶ Vgl. ebd., 64-5.

werden als sehr geschickt und naturkundig charakterisiert. Durch die Beschreibungen wird das Bild der „edlen Wilden“ stark verstärkt.

„Die Buschmänner sind von geringer Körpergröße, haben schlanke, dünne Gliedmaßen, rötlich helle Hautfarbe und verfilztes, büschelförmiges Haar. Die Buschmänner sind ein entschiedenes und sehr geschicktes Jägervolk. Sie verstehen die Schlupfwinkel des Wildes scharfsinnig in den fast undurchdringlichen Gesträuchdickichten zu erspähen, treffen bis 80 Schritt sicher, führen vergiftete Pfeile als Waffe und haben mit ihren Fallen und Schlingen selbst von den schnellen Straußen mehr erlegt als jemals der Weiße mit seiner besten Büchse erbeutet hat. Ohne alle Waffen pflegen sie wohl einen Löwen mutig zu umstellen und ihn durch vorsichtige Beunruhigung nach einem gewünschten Ziele hinzutreiben. Der Buschmann sucht in Felsenritzen, Höhlen, unter hängenden Steinen Schutz gegen die Unbilden der Witterung. Mit dem Wilde wechselt er seinen Aufenthalt. Aller anderen Nahrung zieht er Wild vor, nimmt aber mit allem Eßbaren (Eidechsen, Schlangen, Fröschen, Läusen) vorlieb. Das Pflanzenreich liefert ihm Zwiebeln und Wurzeln, deren Vorhandensein er an dürrtigen Krautresten und an dem hohlen Ton erkennt, den der Boden auf den Schlag mit einem Stocke gibt.“⁴⁴⁷

Die Kaffern werden als Unterart der Bantuneger beschrieben, und es wird auf die Entwicklungsstufe der Zulus hingewiesen.

„Die Bewohner des südafrikanischen Tafellandes sind Bantuneger und hellfarbige Südafrikaner. Zu den Bantunegern gehören die Kaffern die vorwiegend südlich von Sambesi wohnen. Sie sind tatkräftig und sehr kriegerisch. Unter ihnen gelten die Zulus als die vorgeschrittensten. (Verweis auf Abbildung Kaffernkraal in Südafrika) Holländer und Engländer haben mit ihnen schwere Kämpfe zu bestehen gehabt.“⁴⁴⁸

Abbildungen

Die Abbildungen sind bei den Textinhalten zu finden. Viele der Abbildungen zeigen Motive aus nord- und südafrikanischen Regionen. Die LeserInnen finden ebenso Zeichnungen, die Szenen aus ehemals deutschen Kolonien darstellen sollen. Die indigenen Gemeinschaften sind stark stereotyp und nicht authentisch dargestellt.

„Die Wüste Sahara“ (1/63)

„Arabisches Dorf mit Pyramiden“ (1/64)

„Diamantenfieber in Kimberley“ (2/66)

⁴⁴⁷ Ebd., 65-6.

⁴⁴⁸ Ebd., 64.

„Kapstadt mit Tafelberg“ (2/67)

„Die Nil-Katarakte“ (2/47)

„Tunis. Blick gegen das Fort Sidi ben Hassan (Nach einer Photographie aus dem Geogr. Institut der Universität in Wien.)“ (2/50)

„Kamele auf der Weide in der Oase“ (2/52)

„Karawane in der Wüste Sahara“ (2/53)

„Die Oasenstadt Timbuktu“ (2/54)

„Baumsteppe im Sudan (Foto, Aus Karsten-Schenks „Vegetationsbildern“ Verlag von G. Fischer in Tena.)“

„Strauchsteppe in Südwestafrika“ (2/63)

„Dinka-Neger“ (1/65)

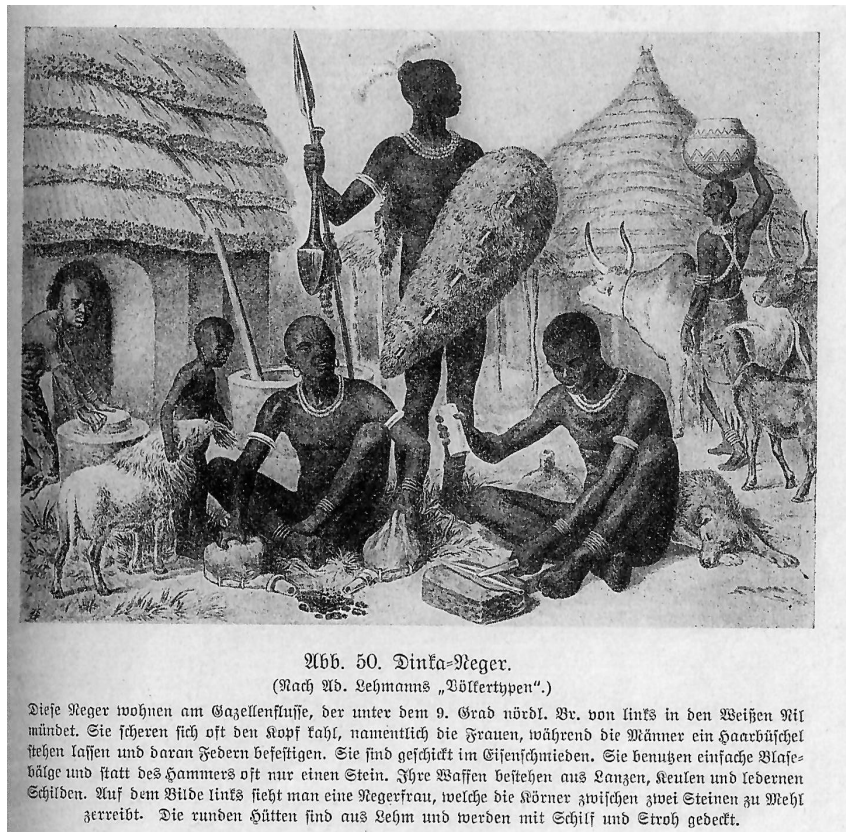


Abbildung 19: „Dinka-Neger“

(Quelle: Rusch, Herdeggen, Köchl, Tiechl, Erdkunde 1, 65.)

Es findet sich folgender Bildtext unter dem Bild:

„Dinka-Neger (Nach Ad. Lehmanns „Völkertypen“) Diese Neger wohnen am Gazellenflusse, der unter dem 9. Grad nördl. Br. von links in den Weißen Nil mündet. Sie scheren sich oft den Kopf kahl, namentlich die Frauen, während die Männer ein Haarbündel stehen lassen und daran Federn befestigen. Sie sind geschickt mit Eisenschmieden. Sie benutzen einfache Blasebälge und statt des Hammers oft nur einen Stein. Ihre Waffen

bestehen aus Lanzen, Keulen und ledernen Schilden. Auf dem Bilde links sieht man eine Negerfrau, welche die Hörner zwischen zwei Steinen zu Mehl zerreibt. Die runden Hütten sind aus Lehm und werden mit Schilf und Stroh gedeckt.“⁴⁴⁹

Während es sich bei den Landschaftsabbildungen um Photographien handelt, ist die Darstellung der Dinka-Neger eine Zeichnung. Es ist keine erkennbare Kleidung zu sehen, daher wirken die Personen fast nackt. Körperschmuck und Waffen als klare Symbole für den exotischen und gefährlichen Wilden sind jedoch zu sehen. Die Gesichter wirken etwas befremdlich, sie sind fast maskenhaft dargestellt. Die Personen sind beim Herstellen von Waffen und Essen abgebildet. Es handelt sich hier nicht um eine authentische Abbildung, sondern eine subjektive Zeichnung, durch die ein exotisches und befremdliches Bild erzeugt werden soll.

„Neger von der Guineaküste“ (2/56)

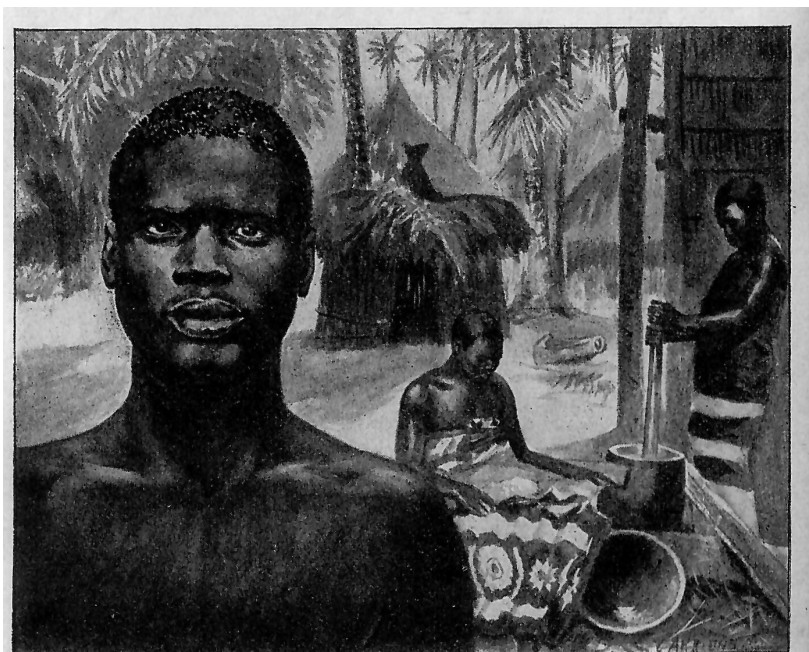


Abb. 36. Neger von der Guineaküste.

Beachte die Schädelform, das Kopshaar und die Gesichtsbildung des Negers sowie seinen kräftigen Körperbau, ferner die Kegelform der Hütten im Hintergrunde. Womit sind wohl die beiden Personen auf der rechten Seite des Bildes beschäftigt?

Abbildung 20: „Neger von der Guineaküste“

(Quelle: Rusch, Herdeggen, Köchl, Tiechl, Erdkunde 2, 56.)

⁴⁴⁹ Rusch, Herdeggen, Tiechl, Erdkunde 1, 65.

Der Bildtext lautet:

„Beachte die Schädelform, das Kopfhaar und die Gesichtsbildung des Negers sowie seinen kräftigen Körperbau, ferner die Kegelform der Hütten im Hintergrunde. Womit sind wohl die beiden Personen auf der rechten Seite des Bildes beschäftigt?“⁴⁵⁰

Auch diese Abbildung zeigt eine Zeichnung, kein Foto. Die körperlichen Merkmale, auf die im Text hingewiesen werden, sind übertrieben betont dargestellt. Der nackte Oberkörper soll den Leser den „kräftigen Körperbau“ erkennen lassen.

„Der Kilima-Ndscharo (Nach Eschner, Deutschlands Kolonien.)“ (2/58)

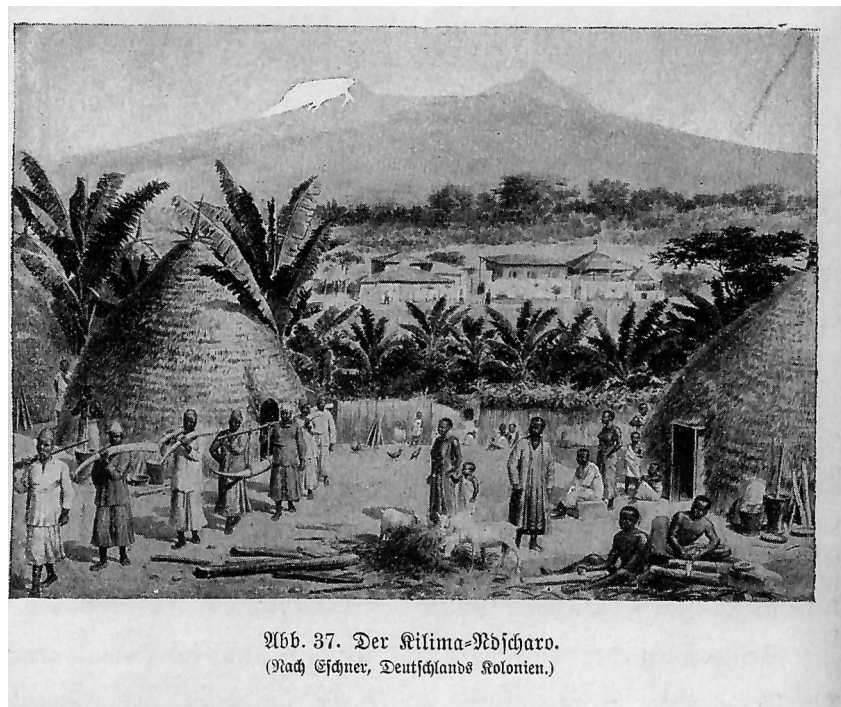


Abb. 37. Der Kilima-Ndscharo.
(Nach Eschner, Deutschlands Kolonien.)

Abbildung 21: „Der Kilima-Ndscharo (Nach Eschner, Deutschlands Kolonien.)“

(Quelle: Rusch, Herdegen, Köchl, Tiechl, Erdkunde 2, 58.)

Es handelt sich hier um eine Zeichnung von Eschner, die im Vordergrund bekleidete, schwarze Personen beim Elfenbeintransportieren und Holzbearbeiten in der (ehemaligen) deutschen Kolonie Deutsch-Ostafrika zeigen. Die Darstellung hat durch die großen Mengen an Elfenbein exotischen Charakter

⁴⁵⁰ Rusch, Herdegen, Tiechl, Erdkunde 2, 56.

und stellt eine Übertreibung dar, liefert daher aber auch relevanten, pro-kolonialistischen, wirtschaftlichen Inhalt. Elfenbein war wirtschaftlich wichtig, da es hohe Gewinne versprach⁴⁵¹ und kann als Symbol pro-kolonialistischer Ideologien angesehen werden.

„Dar-es-Salaam. (Nach Eschner, Deutschlands Kolonien.)“ (2/60)

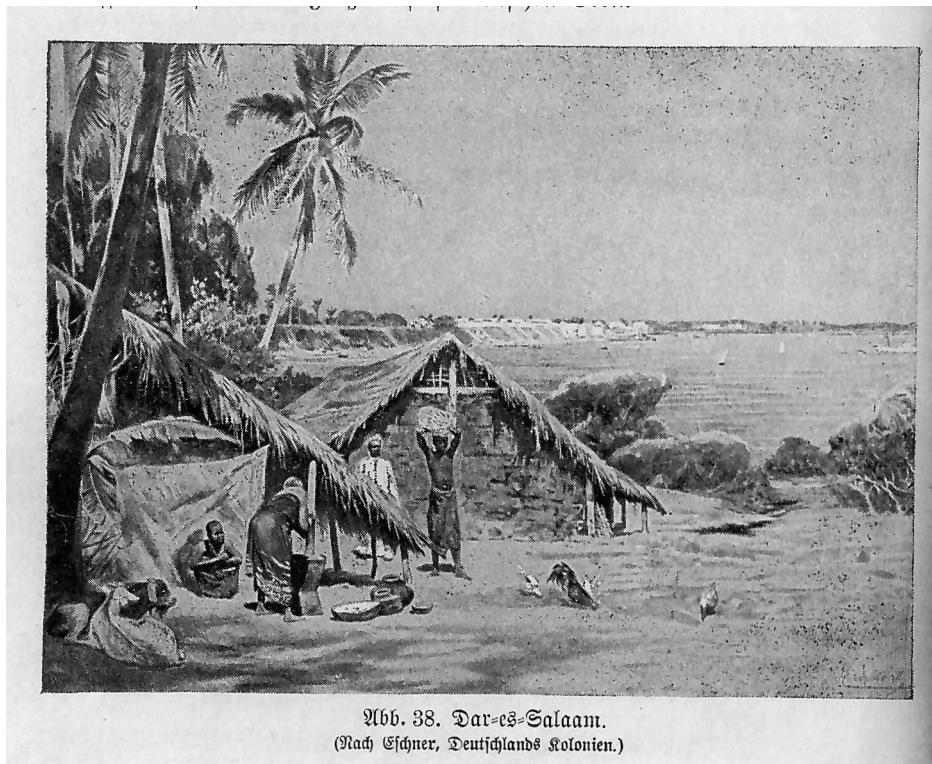


Abbildung 22: „Dar-es-Salaam. (Nach Eschner, Deutschlands Kolonien.)“

(Quelle: Rusch, Herdeggen, Köchl, Tiechl, Erdkunde 2, 60)

Auch diese Abbildung ist eine Zeichnung von Eschner. Mit Dar-es-Salaam wurde eine wirtschaftlich bedeutende Siedlung der ehemaligen Kolonie Deutsch-Ostafrika gewählt.

⁴⁵¹ Vgl. *Gründer, Geschichte Kolonien*, 160-1.

„Dorf in Kamerun, im Hintergrund der Kamerunberg (Nach Eschners, Deutschlands Kolonien)“ (2/61)

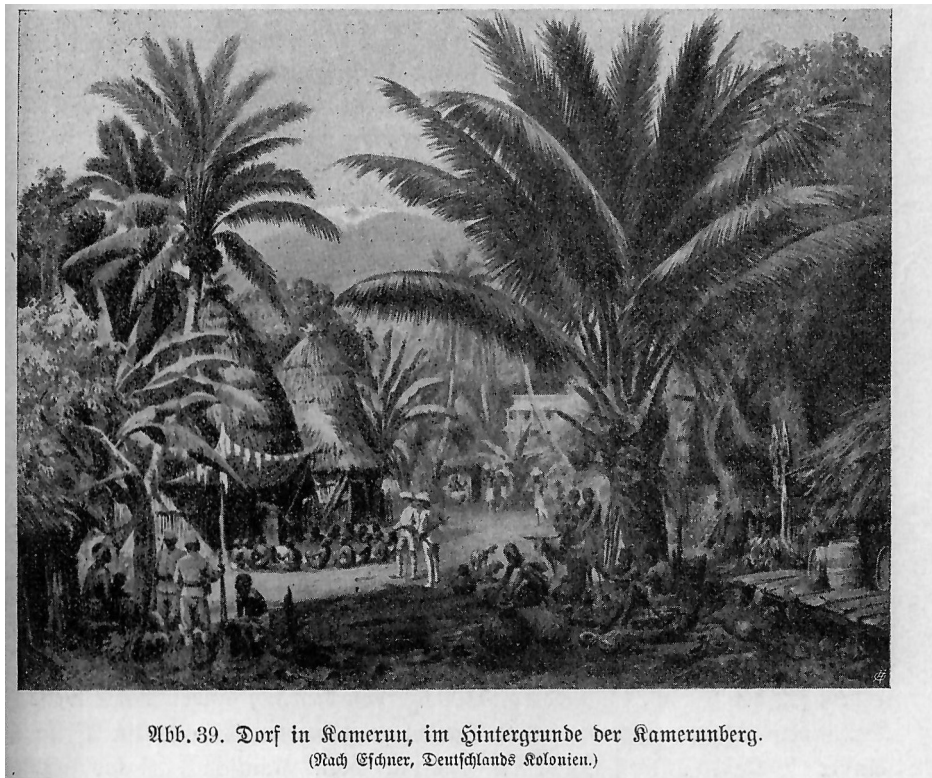


Abbildung 23: „Dorf in Kamerun, im Hintergrund der Kamerunberg (Nach Eschners, Deutschlands Kolonien.)“

(Quelle: *Rusch, Herdegen, Köchl, Tiechl, Erdkunde 2, 61.*)

Es handelt sich bei dieser Abbildung um eine Zeichnung, die ein Dorf in der deutschen Kolonie Kamerun darstellen soll. Es sind viele schwarze Personen, darunter auch Kinder, mit nacktem Oberkörper zu sehen. Die Autoritätspersonen, wahrscheinlich deutsche Kolonialsoldaten, sind durch die weiße Kleidung klar zu erkennen und abgegrenzt von der indigenen Bevölkerung dargestellt. Die Palmen kreieren eine exotische und harmonische Stimmung. Auch hier nehmen die Autoren Bezug auf eine ehemalige Kolonie des Deutschen Reiches, Kamerun.

„Kaffernkraal in Südafrika (Nach einem Gemälde des Naturhistor. Staatsmuseums. Die Hütten sind im Kreise angeordnet. Die Mitte ist für das Vieh freigelassen.)“ (2/64)

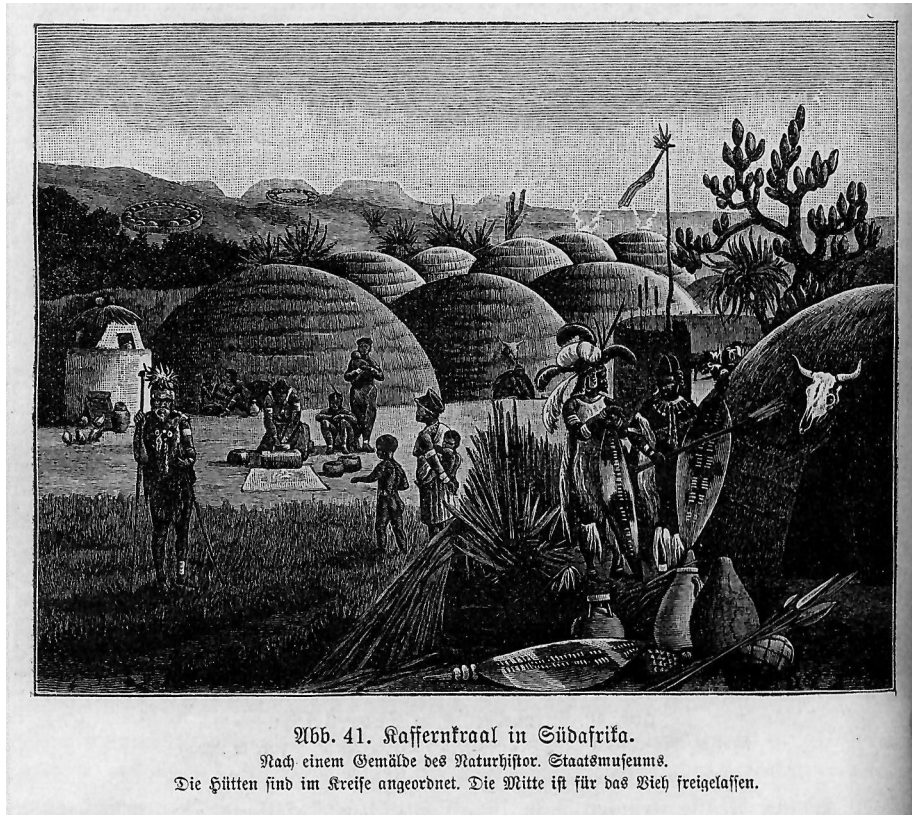


Abbildung 24: „Kaffernkraal in Südafrika (Nach einem Gemälde des Naturhistor. Staatsmuseums. Die Hütten sind im Kreise angeordnet. Die Mitte ist für das Vieh freigelassen.)“

(Quelle: Rusch, Herdeggen, Köchl, Tiechl, Erdkunde 2, 64.)

Die Zeichnung zeigt ein sehr geordnetes, künstlich und unrealistisch wirkendes Bild einer Siedlung der Khoisan. Es sind Frauen, Kinder und Männer mit viel „Kriegsschmuck“ abgebildet, der wie eine Maskierung wirkt. Diese Darstellung, die der europäischen Idee der „edlen Wilden“ entspringt, reproduziert ein sehr exotisches Bild der indigenen Gemeinschaften Südafrikas bei den SchülerInnen. Es beinhaltet starke Übertreibungen und stereotype Vorstellungen.

„Aus den ehemaligen Deutsch-Südwest-Afrika. Ochsenzug in der Grassteppe.
(Nach Eschner, Deutschlands Kolonien.)“ (2/65)

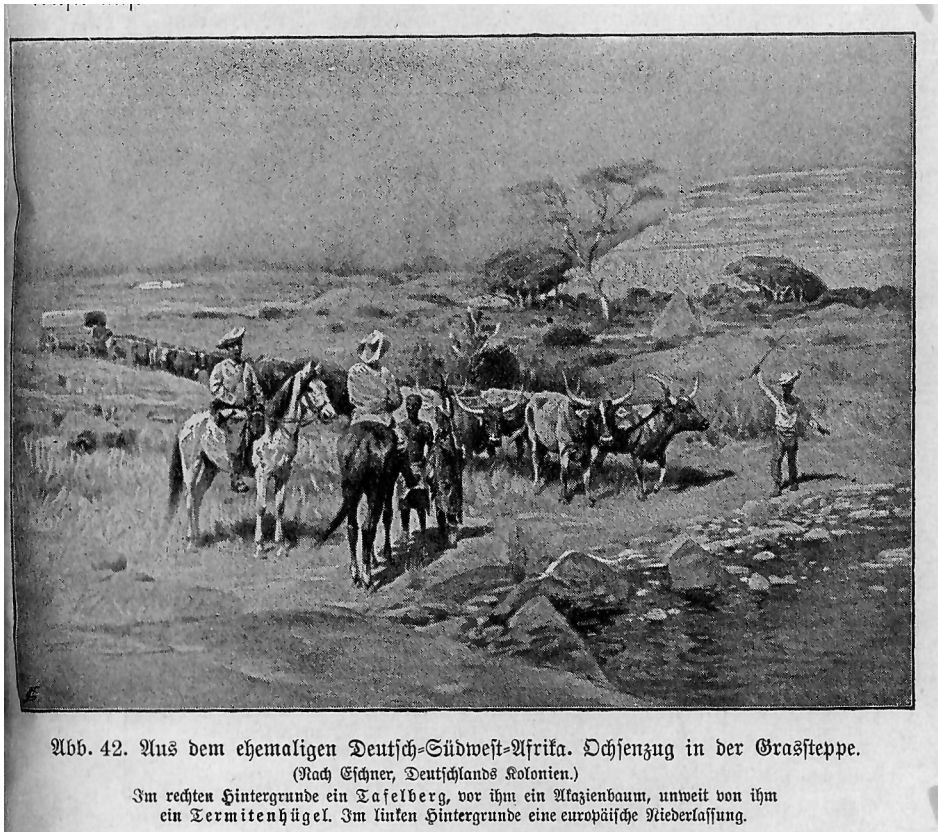


Abbildung 25: „Aus den ehemaligen Deutsch-Südwest-Afrika. Ochsenzug in der Grassteppe. (Nach Eschner, Deutschlands Kolonien.)“

(Quelle: *Rusch, Herdeggen, Köchl, Tiechl, Erdkunde 2, 65.*)

Bildtext: „Im rechten Hintergrunde ein Tafelberg, vor ihm ein Akazienbaum, unweit von ihm ein Termitenhügel. Im linken Hintergrunde eine europäische Niederlassung.“⁴⁵²

Auch diese Zeichnung portraitiert eine Szene aus einer früheren deutschen Kolonie, nämlich Deutsch-Südwestafrika. Der Bilduntertext beinhaltet einen Verweis auf eine europäische Niederlassung.

Information zu Autoren

Die beiden folgenden Beispiele zeigen von einer deutschvölkischen bzw. deutschnationalen Gesinnung Gustav Ruschs. So war er eingeladen, bei einem

⁴⁵² *Rusch, Herdeggen, Köchl, Tiechl, Erdkunde 2, 65.*

deutschen Jugendführerkurs in Reichenberg einen Vortrag über staatsbürgerliche Erziehung abzuhalten.⁴⁵³ Die Information dazu ist in der Zeitung „Deutsches Nordmährerblatt“ zugänglich, die sich selbst als Organ verschiedenster deutschvölkischer und deutschnationaler Vereine beschreibt.

Ebenso forderte er in einer didaktisch und pädagogisch ausgerichteten Publikation, dass in der Schule die „Pflege deutschen Bewußtseins [...] dringend geboten“⁴⁵⁴ sei.

Karl Köchl war von 1919 bis zu seiner Enthebung 1938 Landesschulinspektor für die Steiermark.⁴⁵⁵ Er wird als Teil des Deutschfreiheitlichen Wahlausschusses für die Gemeinderatswahl im November 1913 in Graz angeführt, wo die Wahlkandidaten als „strammdeutsche und freiheitlich gesinnte Männer“⁴⁵⁶ bezeichnet werden. Außerdem hatte Karl Köchl die pädagogische Reiseleitung bei Heim-ins-Reich-Studienfahrten für Lehrer und Beamte des Heim-ins-Reich-Dienstes inne, dessen Ziel es war, die „verstehende Liebe zum gesamtdeutschen Wesen landschafts-, volks-, kunst- und kulturkundlich [zu] vertiefen.“⁴⁵⁷ Somit kann von einer deutschnationalen Gesinnung Karl Köchls ausgegangen werden.

Dieser Hintergrund der Autoren zeigt sich nur bedingt in den Ausführungen zu Afrika, da auf die Kolonialgeschichte des Deutschen Reiches nicht intensiv eingegangen wird. Es gibt nur wenige Informationen zur Rolle des Deutschen Reiches als Kolonialmacht, was als überraschend bewertet werden kann, wenn man den deutschnationalen Hintergrund der Autoren betrachtet. Die Abbildungen aus ehemals deutschen Kolonien und kolonialer Motive wie Elfenbein entsprechen eher dem deutschnationalen Hintergrund der Autoren Rusch und Köchl.

⁴⁵³ Vgl. „Plan zum deutschen Jugendführerkurs in Reichenberg“, In: Deutsches Nordmährerblatt Nr. 57 (10.12.1913) 1.

⁴⁵⁴ Gustav *Rusch*, Schule und Staatsgesinnung. Erinnerungen an die Entwicklung der Schulbücher in Österreich. In: Monatshefte für pädagogische Reform 68 (1918), S. 324-403, hier S. 329, 399, 402. Zit. in Alexander *Pinwinkler*, Der Geschichts- und Geographieunterricht im Ersten Weltkrieg – das Beispiel Salzburg, in: Ernst *Bruckmüller* et al. (Hg.), Kindheit und Schule im Ersten Weltkrieg, (Wien 2015) 137-158, hier 151.

⁴⁵⁵ Vgl. Gesellschaft für Salzburger Landeskunde, Gesellschaftsnachrichten für das Vereinsjahr 1960/61, 344., online unter https://www.zobodat.at/pdf/MGSL_101_2_0341-0364.pdf 10.05.2019).

⁴⁵⁶ „Die heutige Gemeinderatswahl“, In: Grazer Tagblatt Nr. 325 (26.11. 1913), 2.

⁴⁵⁷ „Dritte heimatkundliche Oster-Studienfahrt ins Reich. (15 Tage.)“, In: Verordnungsblatt für das Schulwesen in Steiermark, Nr. 24 (15. Dezember 1927), 156.

7.5 Anton Becker, Walter Mayer, Albert Hympan, Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde für Hauptschulen (ALEH, 1929).

Anton Becker, Walter Mayer, Albert Hympan, Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde für Hauptschulen, 1. Teil (4., vollständig umgearb. Aufl. Wien 1929). – 17.6.1929, Zl. 10.203/II-9.

Anton Becker, Walter Mayer, Albert Hympan, Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde für Mittelschulen und Hauptschulen, 2. Teil (4., vollständig umgearb. Aufl. Wien 1929). – 15.10.1929, Zl. 31.515.

Überblick: Gliederung, Themen

Es gibt Fragen, Arbeitsanweisungen und nach jedem Abschnitt einen Merke-Teil. Die Autoren präsentieren (im zweiten Teil) Informationen zu Anbauprodukten, der geographischen Gliederung, Landschaftsformen, Bewohnern, Klima, europäischen Besitzungen, Handelsplätzen sowie Flora und Fauna.

Die Gliederung erfolgt durch die geographische Einteilung und beinhaltet: Die südlichen Mittelmeergebiete: Nordafrika – Die Atlasländer, Libyen und die Sahara, Ägypten;⁴⁵⁸ Zentralafrika: Das Hochland von Abessinien und die Somali-Hl, Der Sudan, Der Äquator, Niederguinea und das Kongobecken; Ostafrika, Die Neger; und Südafrika: Wendekreis des Steinbockes, Das Hochland und die Küstengebiete.⁴⁵⁹

Kolonialismus der europäischen Mächte

Neutrale Ausführungen zum Deutschen Reich

Hinweise auf ehemals deutsche Gebiete erfolgen neutral und ohne negative Kommentare über deren Verlust.⁴⁶⁰

Insgesamt sind die Ausführungen zum Kolonialismus nicht sehr umfangreich. Die Autoren zeigen eine neutral-pragmatische Einstellung zu diesem Thema. Das Deutsche Reich wird in diesem Zusammenhang nicht speziell in den Fokus gestellt.

⁴⁵⁸ Vgl. Becker, Mayer, Hympan, Erdkunde 2, 35-42.

⁴⁵⁹ Vgl. ebd., 45-57.

⁴⁶⁰ Vgl. ebd., 48, 56.

Bewertung des Kolonialismus

Die Autoren thematisieren im Zuge jeder vorgestellten Region die europäischen Besitzverhältnisse. Dabei gehen sie nicht auf das Recht afrikanischer Eigenständigkeit oder Autonomiebestrebungen ein.

Zur Aufteilung Afrikas findet sich die Abbildung „Flächenvergleich: Afrika und Österreich“.⁴⁶¹ Darin sind die Besitzverhältnisse Afrikas dargestellt und werden mit der Fläche Österreichs verglichen. Es finden sich unter anderem die Fragen „Welcher Teil der Fläche Afrikas entfällt auf französischen Besitz? Welcher Teil des französischen Besitzes ist wirtschaftlich fast wertlos? Vergleiche dazu den englischen Besitz!“ Dadurch wird von den Autoren die wirtschaftliche Bedeutung der Kolonien unterstrichen.

Kolonialrevisionismus

Es gibt keine Kommentare, die auf kolonialrevisionistische Forderungen hinweisen würden.

Positionierung Österreichs

Durch den Vergleich Österreichs mit den Besitzverhältnissen Afrikas wird Österreich als Heimatland der SchülerInnen zumindest erwähnt und in den Diskurs eingegliedert.

Darstellung der indigenen Bevölkerung – Antithese, Hierarchie

Was die Bevölkerung Afrikas betrifft, findet sich folgende Aussage. „Nordafrika wird zumeist von Völkern der Weißen Rasse bewohnt. [...] Die Bevölkerung Zentral- und Südafrikas gehört vorwiegend zur Schwarzen oder Neger-Rasse.“⁴⁶² Somit wird ein Kontrast zwischen Nord- und Südafrika gezeichnet. Der Sudan wird als das „Land der Schwarzen“ bezeichnet und die dort ansässige Bevölkerung bestehe aus Mischvölkern von Negern und Arabern.⁴⁶³ Bezüglich Niederguinea und dem Kongobecken wird auf Stämme der Bantuneger und Zwergvölker verwiesen.⁴⁶⁴ Auch bei der Bevölkerung Ostafrikas wird auf „verschiedene[] Stämmen der Bantuneger“ hingewiesen, wobei die Suaheli

⁴⁶¹ Ebd., 58.

⁴⁶² Becker, Mayer, Hympan, Erdkunde 1, 81.

⁴⁶³ Vgl. Becker, Mayer, Hympan, Erdkunde 2, 46.

⁴⁶⁴ Vgl. ebd., 48.

hervorgehoben werden.⁴⁶⁵ Die Autoren betonen anschließend, dass das Christentum durch die Mission verbreitet werde. Die „Negerrasse, die den Großteil der Bevölkerung Afrikas bildet“, ⁴⁶⁶ wird von den Autoren näher definiert. Dafür werden typische, körperliche Merkmale aufgezählt, aber betont, dass diese „nicht als Kennzeichen aller Neger angesehen werden“ könnten, und die Art des Feldbaues wird neutral thematisiert.

Im Zusammenhang mit Südafrika gehen die Autoren auf die Bezeichnungen für die Gemeinschaften näher ein.

„Die einheimische Bevölkerung besteht im W aus Hottentotten und Buschmännern, im Innern und im O aus den zu den Bantunegern gehörigen Kaffern (arab. = Ungläubige). Die meisten eingewanderten Weißen sind Holländer (Buren) und Engländer. Die Hottentotten = Stotterer, wurden wegen der Schnalzlauten von den Holländern so genannt, sie selbst nennen sich Khoi-Khoi = Urmenschen. Die Buschmänner bezeichnen sich selbst als San = Seßhafte.“⁴⁶⁷

Es wird erklärt, dass die Namen „Hottentotten“ und „Buschmänner“ eine Fremdbezeichnung darstellen, wodurch die eurozentrische Sichtweise etwas aufgelockert wird und den indigenen Gemeinschaften ein gewisses Maß eigenständiger Identität erlaubt wird.

Stadt – Land

Die Autoren schaffen einen Kontrast zwischen dem Land und den Städten der Atlasländer, die von den Europäern bewohnt seien.⁴⁶⁸ Somit wird die Stadt als fortschrittlicher und europäischer dargestellt. Es wird erklärt, dass städtische Siedlungen in Südafrika aufgrund der Gold- und Diamantfunde entstanden seien und Johannesburg „aus dem Nichts zur größten und modernsten Stadt Südafrikas“ wurde, der „die ehemaligen ‚Hauptstädte‘ Pretoria [...] und Bloemfontein [...] als Marktplätze weit zurückstehen.“⁴⁶⁹

⁴⁶⁵ Vgl. ebd., 52.

⁴⁶⁶ Ebd., 53.

⁴⁶⁷ Ebd., 56.

⁴⁶⁸ Vgl. ebd., 37.

⁴⁶⁹ Ebd., 56.

Abbildungen

„Flächenvergleich: Afrika und Österreich“ (2/58)

Die Besitzverhältnisse Afrikas sind dargestellt und werden mit der Fläche Österreichs verglichen.⁴⁷⁰

„Negersiedlung in Ostafrika“ (2/27)

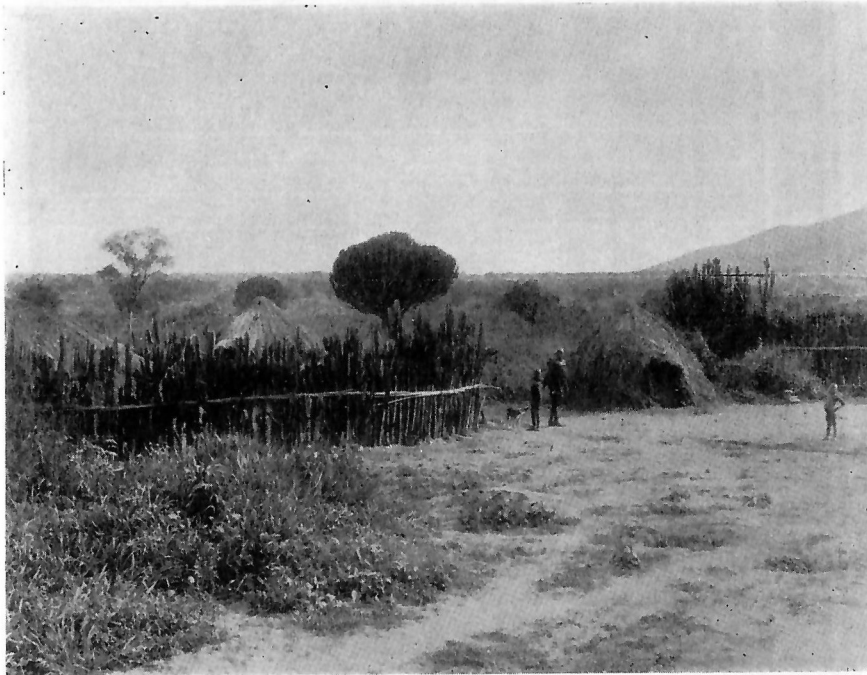


Abb. 51. Negersiedlung in Ostafrika.
Aus „W. Mittelholzer-Gouzy-Heim, Afrikaflug“.
O. Füssli, Zürich. 1927.

Abbildung 26: „Negersiedlung in Ostafrika“

(Quelle: *Becker, Mayer, Arbeits- und Lernbuch Erdkunde 2*, 27.)

Als Beschreibung dazu findet sich im Lehrbuch:

„Ein Negerdorf im Rusizitale. In der Bildmitte eine Euphorie (Wolfsmilchart), aus deren Holz die Zäune zum Schutze gegen die wilden Tiere angefertigt werden. Die Hütten sind kegel- oder kugelförmig und aus leichtem Rohrgeflecht hergestellt. Das Gerüst der Hütte ist mit einer Bedachung aus Gras oder Schilf bekleidet. Die Hütten gruppieren sich um einen freien Platz.“⁴⁷¹

Die Fotografie liefert eine authentische Darstellung einer Siedlungsanlage in Ostafrika. Personen der indigenen Bevölkerung sind nicht im Vordergrund, nicht

⁴⁷⁰ Vgl. ebd., 58.

⁴⁷¹ Ebd., 27.

künstlich platziert und nicht übertrieben stereotyp dargestellt. Mit Ostafrika wurde eine Region gewählt, die zu den deutschen Kolonien gehörte.

Weitere Abbildungen

„Wüste westlich Assuan“ (2/22)

„Wadi bei Theben“ (2/22)

„Kairo“ (2/23)

„Nildelta am Rosettearm“ (2/23)

„Am Suezkanal“ (2/24)

„Die Pyramiden von Gizeh“ (2/24)

„Am Staudamm von Assuan“ (2/25)

„Nil beim 2. Katarakt oberhalb Wadi Halfa“ (2/25)

„Der Blaue Nil beim Khartum“ (2/26)

„Der Affenbrotbaum“ (2/26)

„Südafrikanische Hochebene bei Kimberley“ (2/27)

„Kapstadt mit dem Tafelberg“ (2/28)

„Aden, Hafen“ (22/8)

„Der Weihrauchbaum“, (2/29)

Die Abbildungen konzentrieren sich auf nord- und südafrikanische Gebiete und deren Motive.

Information zu Autor

Hier war ebenso Anton Becker, wie schon in der in 7.2 (Becker, J. Mayer – E) analysierten Schulbuchreihe, als Autor tätig. Er weist einen christlich-sozialen Hintergrund auf. Auch in dieser von ihm verfassten Lehrbuchreihe ist eine neutrale Einstellung zum Kolonialismus gegeben und die deutsche Kolonialgeschichte wird nicht in den Fokus gerückt. Ein Österreichbezug ist, wenn auch nur geringfügig, bei einer Aufgabenstellung vorhanden.

7.6 Hans *Fuchs*, (Heinrich *Kellner*,) Hans *Slanar*, Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde (ALEMH, 1929).

Hans *Fuchs*, Heinrich *Kellner*, Hans *Slanar*, Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde für die 1. Klasse der Mittelschule und die erste Klasse der Hauptschule. (2. bearb. Aufl. Wien 1929). – 27.5.1929, Zl. 5158-II/9.

Hans *Fuchs*, Hans *Slanar*, Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde für die 4. Klasse der Mittelschule und die 4. Klasse der Hauptschule (Wien 1933). – 30.11.1931, Zl. 23.102-II/7.

Hans *Fuchs*, Hans *Slanar*, Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde für die 2. Klasse der Mittelschule und die 2. Klasse der Hauptschule (2., bearb. Aufl. Wien 1930). – 24.9.1929, Zl. 34.755-II/7.

Überblick: Gliederung, Themen

Die Gliederung der Information (im zweiten Teil) erfolgt nach den vorgestellten Regionen:

Die Mittelmeerländer: Nordafrika (Ägypten), Libyen, Die Atlasländer⁴⁷²

Afrika: Das nördliche Afrika, Die Sahara, Der Sudan, Die Guineaküste und das Kongogebiet, Ostafrika, Südafrika, Die afrikanischen Inseln, Zusammenfassung und Wiederholung⁴⁷³

Diese Abschnitte beinhalten Informationen zu Lage, Anbauprodukten, geographischen Eckdaten und Gliederung, Klima/Wetter, Bevölkerung, europäischen Besitz, Fauna und Flora. Es finden sich Fragen und Aufgaben in den verschiedenen Unterkapiteln.

Bewertung des Kolonialismus

Bezüglich des Kolonialismus wird angemerkt: „Nahezu ganz Afrika ist im Besitze europäischer Staaten; Afrika ist der Erdteil der Kolonien. Insbesondere Frankreich und Großbritannien beherrschen große Teile. Ein zusammenhängendes britisches Gebiet durchzieht ganz Afrika von der Nilmündung bis nach Kapstadt.“⁴⁷⁴ Die (zum Zeitpunkt der Verfassung des Lehrbuches) fehlende Unterwerfung Abessinians wird durch geographische

⁴⁷² Vgl. *Fuchs, Slanar*, Erdkunde 2, 36-43.

⁴⁷³ Vgl. Ebd., 69-89.

⁴⁷⁴ *Fuchs, Kellner, Slanar*, Erdkunde 1, 104.

Gründe erklärt.⁴⁷⁵ Diese Erklärung unterstreicht die Darstellung Afrikas als Kontinent der Kolonien. Die Autoren stellen die Kolonisierung Afrikas hier nicht in Frage. Sie wird jedoch auch nicht verherrlicht, sondern neutral präsentiert und als gegeben akzeptiert.

Zu einer skizzierten Karte „Britischer und französischer Kolonialbesitz in Afrika“, wo auch ehemals deutscher Besitz eingezeichnet ist, gibt es eine Aufgabenstellung für die SchülerInnen. „Sprich nach Fig. 24 über die mächtigsten Kolonialstaaten auf afrikanischem Boden! Vergleiche den französischen und den britischen Kolonialbesitz nach seiner Größe, Bevölkerungsziffer und nach seinem Wert für Europa! Welche europäischen Mächte haben noch Anteil am afrikanischen Boden?“⁴⁷⁶ Die Aufgabe zur Aufteilung Afrikas zeigt von der Wichtigkeit dieses Themas und es wird sichergestellt, dass die SchülerInnen dieses verinnerlicht haben.

Kolonialismus der europäischen Mächte

Bezüglich der europäischen Besitzverhältnisse wird erwähnt, dass sich die Bevölkerung Libyens gegen die italienische Herrschaft wehre.⁴⁷⁷ Auch weitere Widerstände durch die Bevölkerung sind von den Autoren angeführt, die in den folgenden Kategorien besprochen werden. Somit gehen die Autoren auch auf die einheimische Bevölkerung und deren Reaktionen auf die Kolonialherrschaft ein, was zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Thema gezählt werden kann.

Darstellung des Britischen Reiches als Kolonialmacht

Die Annexion von Transvaal und Orangefreistaat durch das Britische Reich und der Verlust der deutschen Kolonie Südwestafrikas werden thematisiert.⁴⁷⁸ Dabei wird der „Reichtum an Gold und Diamanten“ als Grund für „Krieg und Unheil“ genannt. „Seitdem Weltkriege hat die Südafrikanische Union auch das Gebiet des früher deutschen Südwestafrika in Verwaltung.“⁴⁷⁹ Es gibt keine direkten, negativen Kommentare zu dieser „Machtübernahme“ der Briten. „Ostafrika ist ein

⁴⁷⁵ Vgl. Fuchs, Slanar, Erdkunde 2, 81.

⁴⁷⁶ Ebd., 89.

⁴⁷⁷ Ebd., 42.

⁴⁷⁸ Ebd., 85.

⁴⁷⁹ Ebd., 85.

Kolonial- und Mandatsgebiet Großbritanniens. Seitdem Großbritannien Deutsch-Ostafrika besetzt hat, beherrscht es einen geschlossenen Landstreifen von der Nilmündung bis zum Kap der Guten Hoffnung.⁴⁸⁰ Diese Information ist eher als Feststellung formuliert als ein Kritikpunkt. Dies ist auch bei der Aussage über die Kolonien Togo und Kamerun der Fall.⁴⁸¹ Von den Autoren wird nicht versucht, bewusst anti-britische Stimmung zu verbreiten.

Pro-deutsche Ausführungen/Neutrale Ausführungen zum Deutschen Reich

Dies Lehrbuchreihe thematisiert verschiedene Seiten des Deutschen Reiches. Einerseits werden Konflikte der Deutschen mit den Herero angesprochen, andererseits wird die Tüchtigkeit der Deutschen betont und die Verteilung der Deutschen weltweit und ihre Treue zum deutschen Volk hervorgehoben. „Überall haben sie in harter Arbeit Kulturland geschaffen oder den Reichtum des Bodens an Erzen erschlossen.“⁴⁸²

Es wird erwähnt, dass die Bantuneger die Ureinwohner (Hottentotten und Buschmänner) verdrängt hätten, aber auch die negativen Auswirkungen der weißen Einwanderer auf die indigene Bevölkerung werden kurz angesprochen. Es werden kriegerische Auseinandersetzungen durch indigene Widerstände gegen die Kolonialmächte angeführt, so etwa die Konflikte der Deutschen mit den Herero, jedoch gibt es keine kontextuale Einbettung.⁴⁸³ Dadurch ist das Ausmaß dieser Konflikte für die SchülerInnen schwer zu verstehen und es fehlt eine negative Bewertung dieser kriegerischen Auseinandersetzung. Hervorzuheben ist jedoch, dass sich diese Erwähnung sonst in keinem anderen Erdkunde-Buch findet.

„In den Steppen Südafrikas leben viehzüchtende Bantuneger. Sie sind aus Norden eingewandert und haben die Ureinwohner, die Hottentotten und die Buschmänner, verdrängt. Diese kleinwüchsigen Völker mußten sich in die Wüstensteppen im Westen zurückziehen. Dort trafen sie als Jäger und Sammler kümmerlich ihr Leben. Aber auch die Bantustämme sind heute durch weiße Einwanderer in ihrer Lebensweise als Hirten stark bedrängt. Holländische Bauern („Buren“) sind vor 300 Jahren als Jäger und Viehzüchter ins Land gekommen. [...] Ihnen sind Briten, im Westen auch deutsche Ansiedler gefolgt. Weil das Klima den Weißen günstig ist, haben sie sich feste Wohnsitze gebaut. So sind viele Farmen entstanden [...], wo

⁴⁸⁰ Ebd., 82.

⁴⁸¹ Vgl. ebd., 79.

⁴⁸² Vgl. Fuchs, Slanar, Erdkunde 4, 128-9.

⁴⁸³ Vgl. Fuchs, Slanar, Erdkunde 2, 84.

Rinder- und besonders Schafzucht getrieben wird. Aber damit haben sie dem schwarzen Viehzüchter den Boden und die wertvollen Wasserstellen weggenommen. Oft kam es zu erbitterten Kämpfen. Die Briten mußten gegen die Kaffern und Zulus, die Deutschen gegen die Herero schwere Kriege führen. Im Ostteil Südafrikas hat man den Bantunegern eigene Landstriche zur Ansiedlung zugewiesen.“⁴⁸⁴

Kolonialrevisionismus

In einem anderen Teil der Lehrbuchreihe wird der Verlust der Kolonien explizit bedauert. „Das Volk des Deutschen Reiches leidet schwer unter den Folgen des Krieges. Die Kolonien sind verloren, die mannigfache Rohstoffe lieferten.“⁴⁸⁵ Hier ist eine positive Bewertung des Kolonialismus zu erkennen, die in anderen Inhalten dieser Lehrbuchreihe nicht so stark ausgeprägt vermittelt wird. Es werden die Bedeutung der Kolonien und kolonialrevisionistische Ideen indirekt angesprochen.

Einteilung und Hierarchie der Rassen

Es wird eine Übersicht „Die Völker der Erde“ präsentiert, die sich an volkswissenschaftlichen Inhalten orientiert. „Nach Hautfarbe und Körperbau“ könnten folgende „Völker der Erde“ eingeteilt werden: „Weiße (Hautfarbe: weiß, bräunlich), Gelbe (gelbbraun, braun, rotbraun), Schwarze (braun bis schwarz)“ sowie „Zwergvölker und Restvölker“.⁴⁸⁶

Die dienende Funktion der indigenen Bevölkerung und dominierende Rolle der Europäer wird direkt im Zusammenhang mit Plantagen angesprochen und so den SchülerInnen diese Idee weitergegeben. „Besonders im Gebiete des Kilimandscharo, im ehemals deutschen Ostafrika, sind zahlreiche Plantagen entstanden. Plantagen sind ausgedehnte Pflanzungen, in denen Eingeborene unter Aufsicht der Weißen arbeiten.“⁴⁸⁷

Darstellung der indigenen Bevölkerung – Antithese, Hierarchie

Die Autoren präsentieren eine klare Differenzierung zwischen den im Norden lebenden Menschen sowie der restlichen Bevölkerung Afrikas. „Die Bevölkerung

⁴⁸⁴ Ebd., 83-4.

⁴⁸⁵ Fuchs, Slanar, Erdkunde 4, 124.

⁴⁸⁶ Fuchs, Slanar, Erdkunde 4, 147.

⁴⁸⁷ Fuchs, Slanar, Erdkunde 2, 82.

von Ägypten, wie von ganz Nordafrika ist den Europäern ähnlich. Das übrige Afrika ist von Negern bevölkert, dunkelfarbigen Menschen mit wolligem, schwarzen Haar und wulstigen Lippen (Abb. 79).⁴⁸⁸ Durch diese klare Abgrenzung zur europäischen Bevölkerung wird die Vorstellung der Andersartigkeit und Fremdheit der indigenen Gemeinschaften Afrikas hergestellt.

Die Sudanneger werden bezüglich der Themen Aussehen, Bewirtschaftung, Religion und Geschlechterrollen beschrieben. „Den größeren Teil der Bevölkerung des Sudans bilden die bräunlichen oder schwarzen Sudanneger. Sie haben wie alle Neger wolliges Schwarzhaar, wulstige Lippen und eine flache, breite Nase.“⁴⁸⁹ Es wird auf Viehzucht und Ackerbau hingewiesen und dabei die Arbeitsteilung angeführt. „Der Feldbau ist bei den Negern Sache der Frauen. Sie lockern vor Beginn der Regenzeit den Boden mit einer kurzen Hacke auf (Hackbau) und säen dann Mohrenhirse und Mais. Reiche Neger haben auch mehrere Frauen, die für sie arbeiten. Sache der Männer ist vor allem die Jagd.“⁴⁹⁰ „Auch die Töpferei ist bei den Sudannegern Frauenarbeit. Ebenso geschickt sind sie bei der Herstellung von Geweben. Die Männer dagegen sind meist imstande, mit großer Kunst Schmiedearbeiten herzustellen.“⁴⁹¹

Für den Urwald der Guineaküste und des Kongogebiets werden verschiedene Gemeinschaften genannt.

„Dort bietet er den Negern Schutz vor Angriffen aus der Savanne. Sudanneger bewohnen die Savannen und Wälder von Ober-Guinea, Bantuneger die von Nieder-Guinea und das Kongogebiet. In den unzugänglichen Teilen des Urwaldes finden sich aber als echte Waldbewohner noch Zwergvölker (Pygmäen), deren Angehörige kaum 140 cm Körpergröße erreichen.“⁴⁹²

Die Autoren bewerten die Kulturstufe der Gemeinschaften. „Die Sudanneger in Ober-Guinea haben schon in früher Zeit eine hohe Kulturstufe erreicht. Sie verstehen Eisen zu gewinnen und sind geschickte Kupfergießer.“⁴⁹³ Die Erklärungen enthalten auch Beschreibungen der Dörfer und Häuser. Durch den

⁴⁸⁸ Fuchs, Kellner, Slanar, *Erdkunde* 1, 103.

⁴⁸⁹ Fuchs, Slanar, *Erdkunde* 2, 75.

⁴⁹⁰ Ebd., 75.

⁴⁹¹ Ebd., 76.

⁴⁹² Ebd., 78.

⁴⁹³ Ebd., 78.

Hinweis auf die Trommelsprache wird ein exotisches Element für die Beschreibung verwendet. Die Sudanneger werden hier als die „edlen Wilden“ präsentiert. „In der waldnahen Savanne wohnen die Neger in Riesendörfern mit mehr als 100.000 Einwohnern beisammen. Sie kennen eine eigene Art der Nachrichtenübermittlung, die Trommelsprache. Durch Schläge auf ausgehöhlten Baumstämmen, die besonders zur Nachtzeit weithin durch den feuchten Urwald hörbar sind, senden sich die Dörfer Nachrichten zu.“⁴⁹⁴ Es ist hier auch ein skizzierter Plan zu einem „Negerdorf im Urwald“ beigelegt.

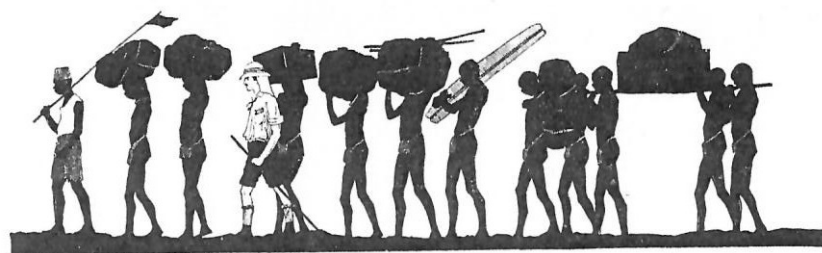
Den SchülerInnen wird erklärt, dass Gebiete Afrikas für die Europäer ungeeignet seien und so wird das Bild der Andersartigkeit und Gefährlichkeit Afrikas unterstrichen. „Das Klima der Küsten- und Urwaldlandschaft ist für den Weißen sehr ungesund. Malaria und andere tödliche Fieberkrankheiten bedrohen ihn.“⁴⁹⁵

Sklavenhandel

Die Araber werden negativ dargestellt und für den Sklavenhandel verantwortlich gemacht, während die Leistungen der Europäer positiv bewertet werden. „Araber haben schon früh die Herrschaft an der Ostküste des Indischen Ozeans an sich gerissen und den Islam ins Land gebracht. Auf grausamen Sklavenjagden haben sie Ostafrika entvölkert.“⁴⁹⁶

Abbildungen

„Zeichnung Trägerkarawane“ (2/80)



Trägerkarawane.

Abbildung 27: „Zeichnung Trägerkarawane“

(Quelle: *Fuchs, Slanar, Erdkunde 2*, 80.)

⁴⁹⁴ Ebd., 79.

⁴⁹⁵ Ebd., 79.

⁴⁹⁶ Ebd., 82.

Die indigene Bevölkerung im Hintergrund ist sehr spärlich bekleidet abgebildet und ihre Gesichter sind nicht zu erkennen. Durch die gesenkte Kopfhaltung wirken sie dienend und untergeordnet. Ein Schwarzer ist mit Fahne und Bekleidung abgebildet, der die Gruppe leitet. Die Aufsicht hat der weiße Kolonialherr, der mit Kleidung, verschiedenen Details und klar erkennbarem Gesicht illustriert ist. Die Abbildung zeigt die kolonialistischen Machtverhältnisse, die auch im Text im Zusammenhang mit Plantagen erklärt werden.⁴⁹⁷

„Frauen und Kinder in einem Kafferndorfe Südafrikas“ (1/41)



H. Bend, Berlin.

Abb. 79. Frauen und Kinder in einem Kafferndorfe Südafrikas.

Abbildung 28: „Frauen und Kinder in einem Kafferndorfe Südafrikas“

(Quelle: *Fuchs, Slanar, Erdkunde 1, Bildteil 41.*)

Auf diese Abbildung wird im Zusammenhang mit der Beschreibung der Bevölkerung Afrikas verwiesen. „Das übrige Afrika ist von Negern bevölkert, dunkelfarbigen Menschen mit wolligem, schwarzen Haar und wulstigen Lippen (Abb. 79).“⁴⁹⁸ Dieses Foto soll wohl dazu dienen, einige schwarze Personen, hier nur Frauen und Kinder, Afrikas zu zeigen. Die Kinder auf dem Foto scheinen sich hinter den Frauen zu verstecken. Im Zusammenhang mit dem vorigen Bild („Erlegter Elefant im Kongo-Urwald“ 1/41), das einheimische Männer bei der Jagd eines Elefanten im Kongo zeigt, könnte es geschlechtsspezifische Aspekte vermitteln, da diese Inhalte auch bei der Beschreibung der Bevölkerung

⁴⁹⁷ Vgl. ebd., 82.

⁴⁹⁸ *Fuchs, Kellner, Slanar, Erdkunde 1, 103.*

vorkommen. Es wird erklärt, dass die Jagd Aufgabe der Männer sei. Somit zeigen die Fotos klar verteilte Aufgaben: die Jagd als Aufgabe des Mannes und die Kinderbetreuung als Aufgabe der Frau, so wie es aus europäischer Sichtweise bekannt ist.

„Negerdorf am Senegal“ (2/37)

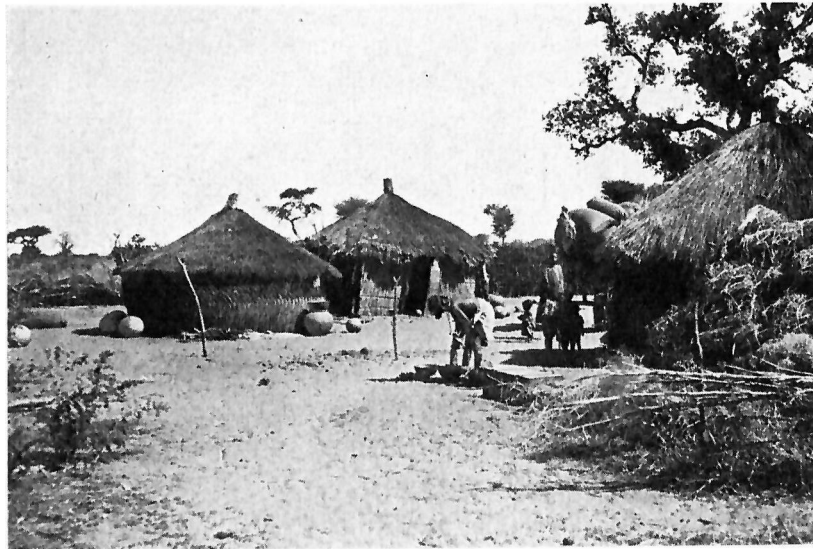


Abb. 74. Negerdorf am Senegal.

Fr. Zwargel, Wien.

Abbildung 29: „Negerdorf am Senegal“

(Quelle: *Fuchs, Slanar, Erdkunde 2, Bildteil 37.*)

Diese Darstellung ist eine Photographie und zeigt einige Behausungen der indigenen Gemeinschaft. Die Abbildung scheint nicht gestellt zu sein und zeigt einen authentischen Ausschnitt ohne stereotype Übertreibungen bezüglich Aussehen oder Waffenherstellung.

„Deutsche Faktorei an der Guineaküste“ (2/38)

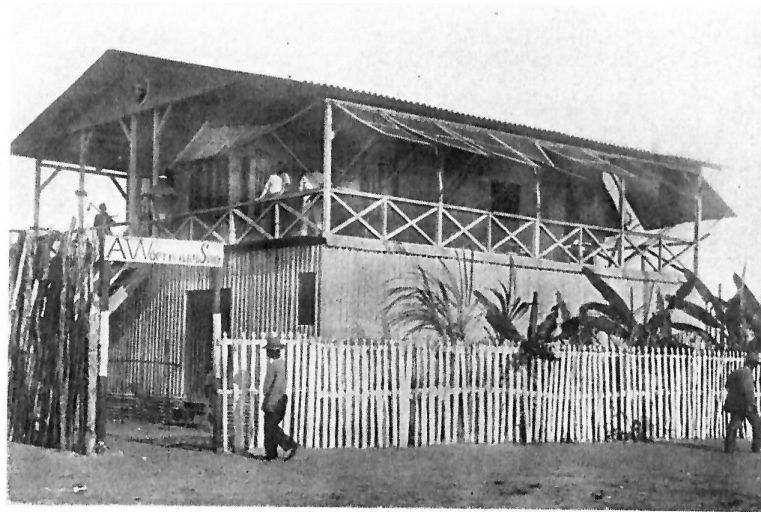


Abb. 76. Deutsche Faktorei an der Guineaküste. R. Bösch, Wien.

Abbildung 30: „Deutsche Faktorei an der Guineaküste“

Quelle: (*Fuchs, Slanar, Erdkunde 2, Bildteil 38.*)

Hier ist ein wichtiger Bestandteil der prokolonialistischen Argumente des Deutschen Reiches abgelichtet, nämlich eine deutsche Faktorei, wodurch wirtschaftliche Aspekte der Kolonien angesprochen werden.

„Negerdorf im ostafrikanischen Hochland“ (2/39)



Abb. 77. Negerdorf im ostafrikanischen Hochland.
(Im Hintergrund der Kilimandscharo.) H. Stöckner, Berlin.

Abbildung 31: „Negerdorf im ostafrikanischen Hochland“

Quelle: (*Fuchs, Slanar, Erdkunde 2, Bildteil 39.*)

Es handelt sich um eine Photographie ohne die Ablichtung von klar erkennbaren Personen im Vordergrund.

„Diamantengruben an der Lüderitzbucht, Südwestafrika“ (2/39)

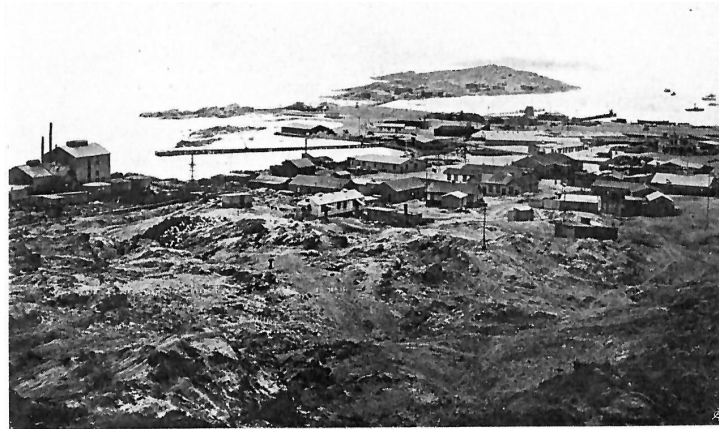


Abb. 78. Diamantengruben an der Lüderitzbucht, Südwestafrika. J. Stöckner, Berlin.

Abbildung 32: „Diamantengruben an der Lüderitzbucht, Südwestafrika“

Quelle: (Fuchs, Slanar, Erdkunde 2, Bildteil 39.)

Hier wird ebenso ein wichtiger wirtschaftlicher Aspekt einer ehemaligen deutschen Kolonie illustriert.

„Britischer und französischer Kolonialbesitz in Afrika“ (2/89)

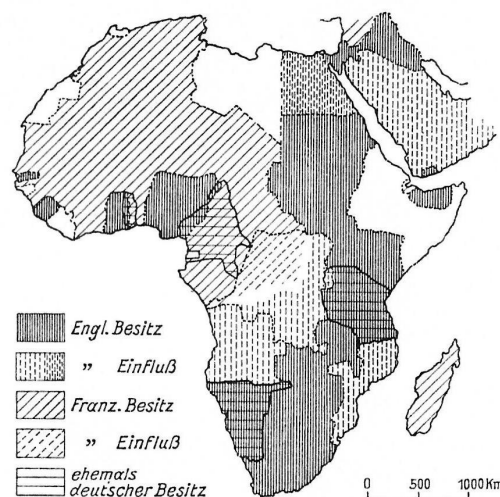


Fig. 24. Britischer und französischer Kolonialbesitz in Afrika.

Abbildung 33: „Britischer und französischer Kolonialbesitz in Afrika“

(Quelle: Fuchs, Slanar, Erdkunde 2, 80.)

In dieser Karte sind neben den britischen und französischen Territorien auch die ehemaligen deutschen Kolonien eingezeichnet.

Weitere Abbildungen

„Bild von Tafelberg bei Kapstadt“ (2/87)

„Beduinenzelte in der Steppe Nordafrikas“ (1/40)

„Eine Gasse in Algier“ (1/40)

„Erlegter Elefant im Kongo-Urwald“ (1/41)

„Kairo“ (2/14)

„Das Niltal bei Hochflut“ (2/14)

„Bewässerungskanal im Nildelta“ (2/15)

„Araber“ (2/15)

„Oase in der nördlichen Sahara“ (2/16)

„Karawane, Einzug in Tripolis“ (2/16)

„Sandwüste in der Sahara“ (2/36)

„Ein Wadi in der Lybischen Wüste“ (2/36)

„Savanne am Senegal“ (2/37)

„Urwald im tropischen Afrika“ (2/38)

„Farm im südafrikanischen Hochland“ (2/40)

„Ochsenwagen (Südwestafrika)“ (2/40)

„Negerdorf im Urwald“ (2/79) – Plan/Skizze

„Kaffern-Kraal in der südafrikanischen Steppe“ (2/84) – Plan/Skizze

4 Skizzen/Karten zu Südafrika: Niederschlag, Pflanzenkleid, Wirtschaft und Bevölkerungsdichte plus Aufgabenstellungen für SchülerInnen (2/86)

Die Abbildungen der Dörfer und der Bevölkerung sind keine Zeichnungen, sondern Photographien. Es finden sich einige Skizzen und Pläne sowie skizzierte Karten.

Durch die Abbildungen wird Bezug auf ehemalige Kolonien des Deutschen Reiches genommen, und es werden wirtschaftliche Aspekte thematisiert. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die neutral-pragmatische Haltung der Autoren zu kolonialistischen Aspekten verstärkt wird, und die ausgewählten Motive die Bedeutung des Kolonialismus hervorheben. Positiv ist festzuhalten, dass angeblich typische Merkmale der einheimischen Bevölkerung nicht auffallend übertrieben portraitiert sind, sondern authentische Fotos

verwendet werden, um die Inhalte darzustellen. Ein beträchtlicher Anteil der Fotos zeigt Teile des nordafrikanischen Gebietes.

Information zu Autoren

Hans Slanar war Gymnasialdirektor und ab 1945 Dozent an der Universität Wien.⁴⁹⁹ Als Mitarbeiter der Schulreform des Sozialdemokraten Otto Glöckels kann von einer Sozialdemokratischen Parteiangehörigkeit ausgegangen werden. Außerdem war Hans Slanar auch Pädagoge für Geographie an der Schönbrunner Schule, eine von dem Arbeiterverein Kinderfreunde gegründete Schule für Erzieher, die der Sozialdemokratie nahestand und sozialistische Erziehung förderte.⁵⁰⁰ Hans Slanar bereiste Afrika sogar selbst. Er war Teil einer Expedition, die im Reisebericht „Mit 14 PS durch Afrika“ von Hilde Böhmer detailliert beschrieben wurde.⁵⁰¹ Er wollte für Forschungszwecke für seine geplanten Arbeiten an der Afrikadurchquerung teilnehmen.⁵⁰² Die Reise fand im Jahr 1935 statt.⁵⁰³

Eine auffallende Besonderheit bezüglich der Inhalte dieser Lehrbuchreihe, die sich in anderen Lehrbuchreihen nicht so findet, ist die Erwähnung der negativen Auswirkungen der Einwanderer auf die einheimische Bevölkerung. Auch der Herero-Konflikt der Deutschen wird angesprochen, jedoch ohne nähere Details zu erklären. Ansonsten zeigen sich neutrale Ausführungen zur europäischen Aufteilung Afrikas und des Verlustes der deutschen Kolonien. Das Deutsche Reich wird generell positiv beschrieben, aber nicht so stark verherrlicht, wie das in anderen Schulbuchreihen der Fall ist. Es zeigt sich eine teilweise widersprüchliche bzw. ausgeglichene Beurteilung des Kolonialismus, indem positiv und negativ bewertete Aspekte angeführt sind. Im Gegensatz zu anderen Lehrbuchreihen wird hier für die SchülerInnen nicht nur eine verherrlichende

⁴⁹⁹ Vgl. „Hans Slanar“, In: Austria-Forum, das Wissensnetz, online unter https://austria-forum.org/af/AEIOU/Slanar,_Hans, 25. März 2016' (2.05.2019).

⁵⁰⁰ Vgl. Heinz Weiss, Die Pädagogen des Schönbrunner Kreises. Katalog zur Ausstellung im Österreichischen Staatsarchiv 23. Mai – 5. Oktober 2007, online unter http://www.samstaginderstadt.at/images_soz/schoenbrunner%20schule_ausstellung_folder.pdf, 11 (8.08.2019).

⁵⁰¹ Vgl. Hilde Böhmer, Mit 14 PS durch Afrika. Das Buch der Motorradexpedition Kapstadt – Kairo (Wien 1936).

⁵⁰² Vgl. Böhmer, Mit 14 PS durch Afrika, 12.

⁵⁰³ Vgl. ebd., 25.

Position der Kolonialherrschaft präsentiert, sondern die Inhalte stellen Aspekte für eine kritische Auseinandersetzung bezüglich des Themas zur Verfügung.

7.7 Heinrich *Fischer*, Michael *Geistbeck*, Oskar *Kende*, *Erdkunde* (EFGK, 1931).

Heinrich *Fischer*, Michael *Geistbeck*, Oskar *Kende*, *Erdkunde*, I. Teil (für die 1. Klasse), Ausgabe B für die Bundesländer Tirol, Salzburg, Vorarlberg (Wien 1932). – 7.4.1932, Zl. 7459.

Heinrich *Fischer*, Michael *Geistbeck*, Oskar *Kende*, *Erdkunde*. 2. Teil (für die 2. Klasse) (Wien 1931). – 7.6.1931, Zl. 19.479.

Heinrich *Fischer*, Michael *Geistbeck*, Oskar *Kende*, *Erdkunde*. 4. Teil (für die 4. Klasse) (Wien 1932). – 30.07.1932, Zl. 21.995.

Überblick – Gliederung, Themen

Folgende Regionen werden (im zweiten Teil) vorgestellt: Die Atlasländer, Die Sahara, Die Flußoase [sic!] des Nils (Die Nilländer), Der Sudan, Das Kongobecken, Ober- und Unterguinea, Abessinien und Ostafrika, Südafrika, Die afrikanischen Inseln.⁵⁰⁴

Jeweils zu den Regionen sind nähere Informationen zu Lage, Gliederung, Klima, Vegetation, Flora und Fauna, angebauten Produkten und deren Export nach Europa, Städten mit Häfen, europäischem Besitz und Einfluss sowie jeweiliger Bevölkerung gegeben.

Kolonialismus der europäischen Mächte

Die Aufteilung unter den europäischen Ländern wird neutral dargestellt ohne Kritik an Kolonialmächten zu üben bzw. die Legitimität dieses Prozesses anzuzweifeln.

„In Afrika gibt es nur drei selbständige Staaten: das Königreich Ägypten, das Kaiserreich Abessinien und den Negerfreistaat Liberia; sie bedecken nur 1/15 der Fläche des Erdteils. Zwei Drittel Afrikas sind zu gleichen Teilen im Besitze Frankreichs und Englands. Der Rest sind Kolonien Portugals, Belgiens, Italiens und Spaniens.“⁵⁰⁵

⁵⁰⁴ Vgl. *Fischer, Geistbeck, Kende, Erdkunde* 2, 72-91.

⁵⁰⁵ Vgl. ebd., 72.

Es wird auch vermerkt, dass Afrikas am Welthandel ganz wenig beteiligt und der Bedarf an Industriewaren anderer Länder gering sei. Die Exportprodukte Afrikas werden hingegen als wichtig bewertet und einige davon aufgezählt.⁵⁰⁶

Die Autoren weisen auf die Unzugänglichkeit des Tropengebietes für die Europäer hin. Dadurch wird ein Bild der Andersartigkeit und Exotik dieses Gebietes gezeichnet.

„Für den Europäer ist das Tropenklima, auch abgesehen von zahlreichen Krankheiten, die es mit sich bringt, sehr unzutraglich. Die gleichmäßige Wärme der feuchtschwülen Luft im tropischen Tieflande wirkt ungemein erschlaffend; ein dauernder Aufenthalt in diesen Gegenden ist für Weiße so gut wie ausgeschlossen.“⁵⁰⁷

Darstellung des Britischen Reiches als Kolonialmacht

Bei den ehemaligen, deutschen Kolonien verweisen die Autoren auf die neuen Kolonialmächte, fordern aber nicht dessen Rückgewinnung oder kritisieren die neue Situation direkt. Das Ziel der Autoren scheint in der Vermittlung der Besitzverhältnisse an die SchülerInnen, ohne emotionale Beurteilungen zu präsentieren und die Legitimität dieser Übernahme bewusst zu kritisieren.

„Auch das frühere Deutsch-Ostafrika ist jetzt unter britischer Herrschaft.“⁵⁰⁸

„Außer der Südafrikanischen Union steht seit dem Weltkriege auch das ehemalige Deutsch-Südwestafrika unter britischer Herrschaft.“⁵⁰⁹

„Die ehemals deutschen Kolonien Togo und Kamerun erstrecken sich von der Guineaküste bis in den Sudan hinein; sie stehen jetzt unter der Herrschaft Englands und Frankreich.“⁵¹⁰

Pro-deutsche Ausführungen/Deutschnationale Ausführungen

Davon abgesehen ist auch in dieser Schulbuchreihe eine starke Orientierung am Deutschen Reich zu erkennen. Es wird von den Autoren detailliert über die im Ausland deutschen Personen berichtet. Dazu gibt eine Übersicht über deren

⁵⁰⁶ Vgl. Fischer, Geistbeck, Kende, Erdkunde 4, 97.

⁵⁰⁷ Fischer, Geistbeck, Kende, Erdkunde 2, 83.

⁵⁰⁸ Ebd., 86.

⁵⁰⁹ Ebd., 90.

⁵¹⁰ Ebd., 81.

Verbreitung, die zeigt, dass der Großteil der deutschen Migranten in Amerika zu finden sei sowie „auf Afrika 70.000 (in Südafrika und in den ehemaligen deutschen Kolonien Ostafrika und Südwestafrika)“⁵¹¹ entfallen würden. Als Gründe für Auswanderung sind folgende Aspekte genannt: „Wandertrieb und Abenteuerlust, Unternehmensgeist, Unzufriedenheit mit den Zuständen in der Heimat, der Wunsch, die wirtschaftliche Lage des Auswandernden in der Fremde zu verbessern.“⁵¹²

„Nicht wenige haben durch Fleiß und Tüchtigkeit hervorragendes geleistet und zu dem Aufstieg der Länder, in denen sie wirkten, wesentlich beigetragen und viele sind ihrem Deutschtum treu geblieben. [...] Deutsche Vereine, Kirchen, Schulen und Zeitungen im Auslande sorgen bei den Ausgewanderten für die Pflege der deutschen Muttersprache und der deutschen Kultur (Bücher, Musik); sie halten das Interesse wach an den Schicksalen der deutschen Mutterländer und suchen überhaupt das Gefühl der Zusammengehörigkeit mit allen Deutschen zu wecken und zu bewahren. [...] Auch die Heimat ist sich heute der Pflicht bewußt, die Volksgenossen in der Fremde in ihrem Bestreben zu unterstützen, deutsch zu bleiben und für das Deutschtum zu wirken; es besteht ein ‚Deutsches Auslandsinstitut‘ (in Stuttgart) und ein ‚Verein für das Deutschtum im Auslande‘.“⁵¹³

Die Autoren verweisen auf Tugenden wie „Fleiß“ und „Tüchtigkeit“ der Deutschen und betonen die Bedeutung der deutschen Kultur und der deutschen Identität. Es werden die Leistungen der Deutschen im Ausland, so auch in den Kolonien, hervorgehoben und somit die Kolonialherrschaft als positiver Prozess für die indigene Bevölkerung wie auch die ausgewanderte deutsche Bevölkerung dargestellt.

Bewertung des Kolonialismus

Die europäische Aufteilung und der europäische Besitz werden unkommentiert dargestellt. Es gibt hier keine Kommentare, die die Legitimität dieser Entwicklung anzweifeln oder auf Unabhängigkeitsansprüche Afrikas hindeuten würden. Die Ausführungen können als neutral bewertet werden. Die Aufteilung Afrikas wird als gegeben hingenommen.

⁵¹¹ Fischer, Geistbeck, Kende, Erdkunde 4, 88.

⁵¹² Ebd., 87.

⁵¹³ Ebd., 87.

Im ersten Teil findet sich zusätzlich der Satz „Afrika ist der Erdteil der Kolonien“.⁵¹⁴ Die Plantagen der Europäer und die dadurch möglichen Exportprodukte werden von den Autoren positiv bewertet. „Wo Europäer nach mühseliger Rodung in den Urwald vorgedrungen sind haben sie große Pflanzungen (Plantagen) angelegt. Sie liefern für die Ausfuhr Kautschuk, Kaffee und Baumwolle, auch Kakao.“⁵¹⁵

Es gibt einige Aufgaben zu Afrika, die mit kolonialen Inhalten zu tun haben. „Verfolge die koloniale Aufteilung Afrikas unter Hinzufügung der wichtigsten Flächen- und Bevölkerungsangaben! Vergleiche diese mit der Fläche und Bevölkerungszahl Österreichs! Trage die ehemaligen deutschen Kolonien in einer Umrißkarte von Afrika ein!“⁵¹⁶

Durch diese Aufgaben, mit denen sich die SchülerInnen auseinandersetzen sollen, ist die Bedeutung des Kolonialismus und der deutschen Kolonien erkennbar. Im vierten Teil findet sich eine Übersicht zur staatlichen Aufteilung der außereuropäischen Erdteile, die auch frühere deutsche Besitzungen aufzeigt.⁵¹⁷

Kolonialrevisionismus

Die deutschen Kolonien werden in verschiedenen Aspekten wiederholt thematisiert, wodurch die LeserInnen sich mit ihnen auseinandersetzen und somit auch die Bedeutung der ehemaligen Kolonien betont wird, direkte Forderungen nach einer Rückgewinnung sind in der Lehrbuchreihe aber nicht zu finden.

Positionierung Österreichs

Auch wenn diese im Zusammenhang mit Afrika marginal ausfällt, finden die LeserInnen zumindest die Erwähnung ihres Heimatlandes im Zuge der Aufgabe des Flächen- und Bevölkerungszahlenvergleiches.

⁵¹⁴ Fischer, Geistbeck, Kende, Erdkunde 1, 89.

⁵¹⁵ Fischer, Geistbeck, Kende, Erdkunde 2, 83.

⁵¹⁶ Vgl. Fischer, Geistbeck, Kende, Erdkunde 4, 99.

⁵¹⁷ Vgl. ebd., 116.

Einteilung und Hierarchie der Rassen

Die Lehrbuchreihe bietet im vierten Teil eine Übersicht zur Bevölkerung der Erde nach Rasse und Religion.⁵¹⁸

Stadt – Land

Diese Lehrbuchreihe stellt keinen bewussten Kontrast zwischen der Stadt und dem Land her, führt jedoch im ersten Teil als „wichtige Städte“ Algier, Tunis, Kairo, Alexandria, Johannesburg und Kapstadt an.⁵¹⁹ Es ist anzunehmen, dass die Autoren diese Städte im Norden und Süden aufgrund ihrer wirtschaftlichen Bedeutung auswählten. Der zweite Teil der Lehrbuchreihe enthält eine ausführlichere Auflistung „Die wichtigsten Städte Asiens und Afrikas“.⁵²⁰ Diese Städte sind gegliedert nach Besitzverhältnissen. Für Abessinien wird die Hauptstadt Addis Abeba, für Ägypten Kairo, Alexandria und Port Said angegeben. Was die britischen Besitzungen betrifft, werden Johannesburg, Kapstadt, Port Durban, Lagos und Pretoria sowie für die französischen Besitzungen Algier, Oran und Fes aufgelistet.⁵²¹

Darstellung der indigenen Bevölkerung – Antithese, Hierarchie

Die „Neger“ werden als „nicht minder fremdartig als die Mongolen“ beschrieben und es werden typische körperliche Merkmale aufgezählt.⁵²² Die in Nordafrika lebenden Gemeinschaften werden „als uns auch sonst im Aussehen ähnlicher“⁵²³ charakterisiert. Teilweise wird die Bevölkerung negativ dargestellt. So werden etwa die Tuareg und Tibbu der Sahara als „medanische Berberstämme“ bezeichnet, die „wegen ihrer Räubereien gefürchtet“⁵²⁴ seien. Bei den Sudanegern findet sich folgender Kommentar: „Soweit sie Garten- und Feldbau treiben, lassen sie ihn mit der Hacke von ihren Weibern besorgen.“⁵²⁵ Diese Aussage charakterisiert die Sudaneger als wenig arbeitsam. „Der Urwald selbst beherbergt nicht viele Menschen; es sind meist kleinwüchsige ‚Zwergvölker‘

⁵¹⁸ Vgl. Fischer, Geistbeck, Kende, Erdkunde 4, 115.

⁵¹⁹ Vgl. Fischer, Geistbeck, Kende, Erdkunde 1, 89.

⁵²⁰ Fischer, Geistbeck, Kende, Erdkunde 2, 101-2.

⁵²¹ Vgl. ebd., 101-2.

⁵²² Vgl. Fischer, Geistbeck, Kende, Erdkunde 1, 88.

⁵²³ Ebd., 88.

⁵²⁴ Fischer, Geistbeck, Kende, Erdkunde 2, 75.

⁵²⁵ Ebd., 80.

(Pygmäen), die mit Bogen und vergifteten Pfeilen auf die Jagd gehen.“⁵²⁶ Durch diese Aussage wird ein exotisches Bild dieser Gemeinschaft gezeichnet.

Bezüglich der Bevölkerung Afrikas werden viele Untergruppen, Nationalitäten und Gemeinschaften präsentiert. Bei den Hottentotten und Buschmännern wird der Bezug zu „Reste einer uralten Rasse“⁵²⁷ hergestellt. Es kann hier eine Orientierung an damals populären volkskundlichen Ideen und auch rassentheoretischen Theorien erkannt werden.

„Im Norden Afrikas leben Hamiten (Ägypter, Berber, Mauren, Tuareg) und Semiten (Abessinier, Araber, Juden), [...] vielfach untereinander und mit Negern (weniger mit Europäern) vermischt. In den europäischen Kolonien Marokko, Algerien, Tunesien und Tripolitanien gibt es auch Franzosen, Spanier, Italiener, und andere Europäer.“⁵²⁸

„In Mittelafrica sind die Neger zu Haufe: Afrika ist der ‚schwarze‘ Erdteil. Man scheidet die Neger nach Ihrer Sprache in Sudanneger (im Norden) und Bantuneger (im Süden), zu den Sudannegern gehören die (mit Hamiten vermischten) Fulbe und Fellata, zu den Bantunegern die Kongoneger, Herero, Zulukaffern und andere. Im tropischen Urwald finden sich Zwergvölker (Pygmäen), die mit den in Südwestafrika lebenden Hottentotten und Buschmännern die älteste Bevölkerung Afrikas und wohl überhaupt Reste einer uralten Rasse stellen. Die Ostseite der Insel Madagaskar haben die den Malaien verwandten Howas inne. In Südafrika leben 11/2 Mill. Europäer: Buren (Nachkommen eingewanderter Holländer), Briten, Deutsche.“⁵²⁹

Abbildungen

„Der Große (oder Sahara-) Atlas“ (2/38)

„Tunis“ (2/38)

„Wanderdüne in der Sahara“ (2/39)

„Die Wüste Sahara“ (2/39)

„Kraftwagen-Karawane in den Dünen der Sahara“ (2/40)

„Der erste Nilkatarakt oberhalb von Assuan“ (2/40)

„Nillandschaft bei Gizah“ (2/41)

„Die Oase Dachel in der Libyschen Wüste“ (2/41)

„Kairo“ (2/42)

„Affenbrotbaum“ (2/42)

⁵²⁶ Ebd., 82.

⁵²⁷ Fischer, Geistbeck, Kende, Erdkunde 4, 97.

⁵²⁸ Ebd., 97.

⁵²⁹ Ebd., 97.

„Strauchsteppe in Südwestafrika“ (2/43)

„Kakaobaum mit reifen Früchten“ (2/46)

„Mangrovewald“ (2/44)

„Kapstadt mit dem Tafelberg (1180 m)“ (2/48)

Es sind einige Fotos zu Nordafrika und den Wüstengebieten enthalten. Ansonsten finden sich Abbildungen zu exotischen Pflanzen, Plantagen und das klassische Motiv des Tafelbergs. Zusätzlich wird die rassenbiologische Darstellung der indigenen Bevölkerung durch eine Illustration verstärkt, und den SchülerInnen werden Fotos von Haustypen und Siedlungsweisen der indigenen Gemeinschaften, die im Folgenden näher beschrieben werden, zur Verfügung gestellt.

„Neger vor der Guineaküste“ (2/43)

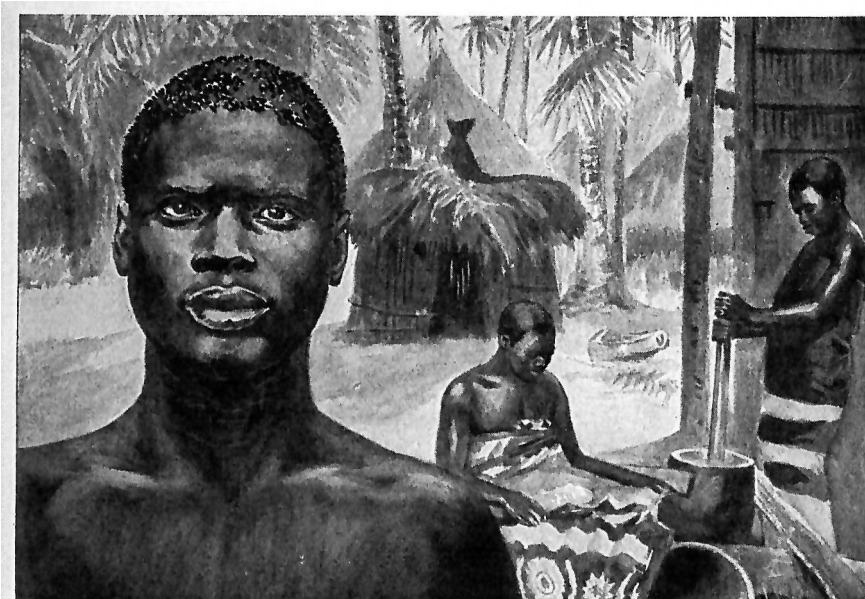


Abb. 79. Neger von der Guineaküste.
Hauptmerkmale der Neger sind: Dunkelbraune Hautfarbe, krauses, wolliges Haar, aufgeworfene (wulstige) Lippen, flache und breite Nase.

Abbildung 34: „Neger vor der Guineaküste“

(Quelle: *Fischer, Geistbeck, Kende, Erdkunde 2, XLIII.*)

Der Bildtext lautet: „Hauptmerkmale der Neger sind: Dunkelbraune Hautfarbe, krauses, wolliges Haar, aufgeworfene (wulstige) Lippen, flache und breite Nase.“

In EFGK sind (außer Diagramme) alle anderen Abbildungen authentische Photographien, es handelt sich bei dieser Darstellung der indigenen Bevölkerung

um die einzige Zeichnung. Dieses Bild wird auch in der Lehrbuchreihe E (Rusch, Herdeggen, Köchl, Tiechl) verwendet. Um die beim Bild enthaltene, typische körperliche Beschreibung für die indigenen Bewohner Afrikas zu illustrieren, wird diese Zeichnung herangezogen, die die Gesichtszüge stark betont darstellt.

„Eingeborene beim Erklettern einer Ölpalme zur Erne der Früchte“ (2/45)



Abb. 83. Eingeborene
beim Erklettern einer
Ölpalme zur Erne
der Früchte.

Abbildung 35: „Eingeborene beim Erklettern einer Ölpalme zur Erne der Früchte“

(Quelle: *Fischer, Geistbeck, Kende, Erdkunde 2, XLV.*)

Der Bildtext lautet: „Eingeborene beim Erklettern einer Ölpalme zur Erne der Früchte.“

Diese photographische Abbildung ist gemeinsam mit dem Foto „Pflanzung in Ostafrika“ auf einer Seite abgelichtet. Während die Arbeit der Eingeborenen zur Erne der Früchte für die SchülerInnen fremdartig und exotisch wirken könnte, zeigt die andere Abbildung landwirtschaftliche Strukturen, die auf europäischen Einfluss hindeuten und den SchülerInnen durch die Gebäude und die geradlinige Anbaufläche eher vertraut sein könnte. Außerdem ist ein Hinweis auf die „ursprüngliche[] Savanne“ gegeben, wodurch von neueren Plantagen deutscher Siedler ausgegangen werden kann. Das Foto zeigt eine Plantage in Ostafrika,

einer ehemaligen deutschen Kolonie, somit ist hier auch ein Hinweis auf wirtschaftliche Aspekte und Vorteile von Kolonien zu finden.

„Pflanzung in Ostafrika“ (2/45)

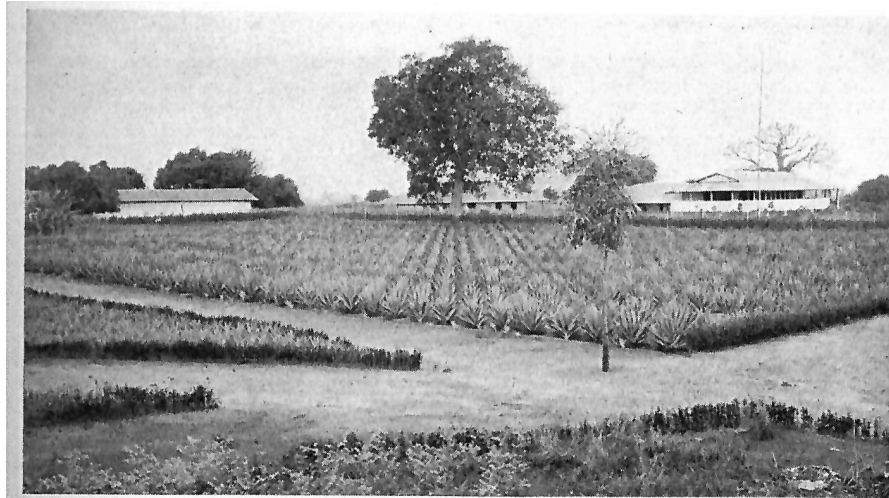


Abb. 84. Pflanzung in Ostafrika.
Wohnhaus mit Nebengebäuden. Das große Feld ist mit Sisal-Agaven (Text S. 85, Ann 3) angebaut.
Einzelne Bäume der ursprünglichen Savanne ragen darüber auf.

Abbildung 36: „Pflanzung in Ostafrika“

(Quelle: *Fischer, Geistbeck, Kende, Erdkunde 2, XLV.*)

Der Bildtext lautet: „Wohnhaus mit Nebengebäuden. Das große Feld ist mit Sisal-Agaven [...] angebaut. Einzelne Bäume der ursprünglichen Savanne ragen darüber auf.“ Diese Abbildung wurde beim vorherigen Bild näher beschrieben.

„Trägerkarawane in einer Steppe Ostafrikas“ (2/47)

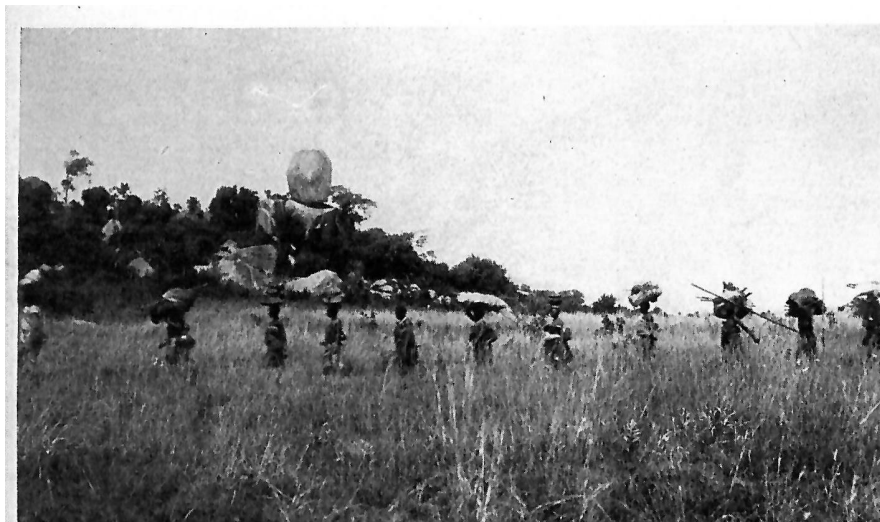


Abb. 87. Trägerkarawane in einer Steppe Ostafrikas.
Die Karawane besteht aus Trägern mit ihren Frauen. Eine Trägerlast beträgt durchschnittlich 30 kg, ein Tagesmarsch 20–25 km. Im Hintergrunde sieht man Granitfelsen.

Abbildung 37: „Trägerkarawane in einer Steppe Ostafrikas“

(Quelle: *Fischer, Geistbeck, Kende, Erdkunde 2, XLVII.*)

Der Bildtext lautet: „Die Karawane besteht aus Trägern mit ihren Frauen. Eine Trägerlast beträgt durchschnittlich 30 kg, ein Tagesmarsch 20–25 km. Im Hintergrunde sieht man Granitfelsen.“⁵³⁰

Mit Ostafrika wurde auch dieses Bild in einer ehemaligen deutschen Kolonie aufgenommen. Wie auch in den Textausführungen wird auf die Tüchtigkeit der Frauen hingewiesen. Die Abbildung wirkt authentisch und ist nicht übertrieben dargestellt. Der Granitfelsen deutet auf die Wichtigkeit der Kolonien als Rohstofflieferant hin.

„Kegeldachhütte der Sudanneger“ (2/44)



Abb. 81. Kegeldachhütte der Sudanneger.
Die zylindrische Wand besteht aus Lehm oder aus Rohr und Strauchwerk mit oder ohne Lehmbewurf.
Die Kegeldachhütte ist auch in Ost- und Südafrika (z. B. bei den Kaffern, B.-A. 89) zu finden.

Abbildung 38: „Kegeldachhütte der Sudanneger“

(Quelle: *Fischer, Geistbeck, Kende, Erdkunde 2, XLIV.*)

Unter dem Bild findet man folgende Anmerkung: „Die zylindrische Wand besteht aus Lehm oder aus Rohr und Strauchwerk mit oder ohne Lehmbewurf. Die Kegeldachhütte ist auch in Ost- und Südafrika (z. B. bei den Kaffern, B.-A. 89) zu finden.“⁵³¹

Obwohl das Foto gestellt ist und die Personen hier künstlich platziert scheinen, erweckt es einen authentischen Eindruck ohne Übertreibungen, da Details nicht zu erkennen sind. Es stehen hier auch die Personen nicht im Vordergrund, sondern die Häuser, denn in dieser Lehrbuchreihe werden vier Abbildungen mit

⁵³⁰ *Fischer, Geistbeck, Kende, 2, XLVII.*

⁵³¹ *Ebd., XLIV.*

Behausungen von indigenen Gemeinschaften gezeigt, die die SchülerInnen vergleichen sollen. Die nächsten drei Abbildungen beschäftigen sich mit diesem Thema.

„Urwalddorf im Kongogebiet“ (2/46)

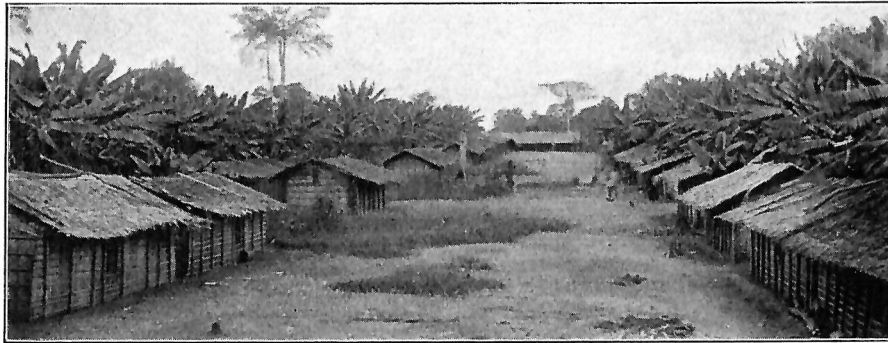


Abb. 86. Urwalddorf im Kongogebiet.
Beachte die andere Form der Hütten wie auf Abb. 81! Abb. 86 zeigt „Giebeldach“-Hütten. Breite, lange Straße; hinter den Hütten Bananenpflanzungen an Stelle des früheren Urwaldes, von dem nur noch einige vereinzelte Bäume stehengeblieben sind.

Abbildung 39: „Urwalddorf im Kongogebiet“

(Quelle: *Fischer, Geistbeck, Kende, Erdkunde 2, XLVI.*)

Der Bildtext lautet: „Beachte die andere Form der Hütten wie auf Abb. 81! Abb. 86 zeigt ‚Giebeldach‘-Hütten. Breite, lange Straße; hinter den Hütten Bananenpflanzungen an Stelle des früheren Urwaldes, von dem nur noch einige vereinzelte Bäume stehengeblieben sind.“⁵³²

Es wird hier auf die vorherige Abbildung verwiesen, um die Unterschiede der Behausungen und Siedlungsweisen zu verdeutlichen. Auf diesem Foto sind keine erkennbaren Personen zu sehen. Es handelt sich um eine authentische Abbildung. Durch den Hinweis auf die Bananenplantagen an Stelle des früheren Urwaldes wird die wirtschaftliche Ausnützung in den Gebieten betont.

⁵³² *Ebd.*, XLVI.



Abb. 88. Negerdorf in Ostafrika.

Die Dächer des „Giebeldachhauses“ werden durch starke Pfosten gestützt, weil die leichten Wände nur mit Lehm beworfen sind; sie könnten sonst das schwere, mit dicken Grasschichten bedeckte Dach nicht tragen.

Abbildung 40: „Negerdorf in Ostafrika“

(Quelle: *Fischer, Geistbeck, Kende, Erdkunde 2, XLVII.*)

Unter der Abbildung findet sich folgender Text: „Die Dächer des ‚Giebeldachhauses‘ werden durch starke Pfosten gestützt, weil die leichten Wände nur mit Lehm beworfen sind; sie könnten sonst das schwere, mit dicken Grasschichten bedeckte Dach nicht tragen.“⁵³³

Auch diese Abbildung zeigt ein authentisches Bild und präsentiert ein Haus der indigenen Gemeinschaft in Ostafrika, einer ehemaligen Kolonie des Deutschen Reiches.

⁵³³ Ebd., XLVII.



Abb. 89. Kaffernniederlassung in Südafrika.
(Welche Form haben die Hütten?)

Abbildung 41: „Kaffernniederlassung in Südafrika“

(Quelle: *Fischer, Geistbeck, Kende, Erdkunde 2, XLVIII.*)

Dem Bild ist eine Frage beigefügt: „(Welche Form haben die Hütten?)“⁵³⁴ Es wird hier auf die Andersartigkeit der Häuser hingewiesen im Vergleich zu den zwei zuvor gezeigten Abbildungen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass unterschiedliche Bauweisen gezeigt werden und den SchülerInnen ein differenzierteres Bild präsentiert wird.

⁵³⁴ Ebd., XLVIII.

8 ZUSAMMENFASSENDE ANALYSE

Diese zusammenfassende Analyse der Lehrbücher soll dazu dienen, die zu Beginn dieser Diplomarbeit gestellten Forschungsfragen zu beantworten und eine mögliche Bestätigung der Rassismus-Thesen zu untersuchen. Es werden dafür die verwendeten Kategorien zusammenfassend bewertet.

8.1 Überblick: Gliederung, Themen (Erdkunde)

Die Erdkundebücher weisen bei der Darstellung Afrikas eine ähnliche Struktur vor und behandeln durchgehend dieselben Gebiete sowie Themen. Afrika wird nach Naturlandschaften gegliedert und von Norden beginnend nach Süden geographisch abgehandelt. Zu den einzelnen Gebieten werden verschiedene Punkte dargelegt. Jeweils zu der vorgestellten Region finden sich Informationen zu Lage, Klima, den geographischen Besonderheiten, Landwirtschaft und Anbauprodukten, dort lebender Bevölkerung und der Zugehörigkeit der Region zu europäischem Besitz. Dabei stellen die Autoren viele Informationen zu den Naturlandschaften wie auch zu den indigenen Gemeinschaften Afrikas zur Verfügung. Dieser Punkt fällt deutlich detaillierter aus als in den Lehrbüchern für Geschichte.

Bezüglich der Darstellung der Beschreibungen der Bevölkerung und zugrundeliegenden Ideologien gleichen sich die Bücher für Erdkunde stark. Inhalte der Völkerkunde und eine Einteilung der Menschrassen finden sich in allen Lehrbüchern für Erdkunde. Produkte und Erzeugnisse werden insoweit präsentiert, wie sie für Europa interessant sind, etwa als Exportartikel, oder sind als exotisch und fremdartig dargestellt und tragen somit zur Festigung der Charakterisierung Afrikas und dessen Bewohner als „die Anderen“ bei. Die Aufteilung der Gebiete unter europäischen Mächten bildet ein dominantes Element, das den SchülerInnen vermittelt werden soll.

8.2 Erforschung und Reiseberichte

Wenn Inhalte zu diesem Thema präsentiert werden, wird automatisch eine eurozentrische Sichtweise vermittelt, da Entdeckungen und Erforschungen aus einem europäischen Geschichtsverständnis zu verstehen sind.

Zur Erforschung des Kontinents finden sich einige Passagen in den Lehrbüchern, die über Forscher als Wegbereiter der Kolonisation berichten. Die Autoren präsentieren in diesem Zusammenhang wichtige britische, deutsche und teilweise auch österreichische Wissenschaftler. Deren Unternehmungen werden von den Autoren als gefährlich und ihre Taten als heldenhaft eingestuft, die als wertvoller Beitrag für den europäischen Wissenskanon und wissenschaftlichen Fortschritt bewertet werden.

In einigen Lehrbüchern (LE – Kaindlstorfer; AVG – Obendorfer, Herndl, Butz) sind Passagen aus Reiseberichten abgedruckt, um ein möglichst authentisches Gefühl der Schilderungen bei den LeserInnen zu erzeugen. Gleichzeitig werden durch Übertreibungen und der Verwendung vieler Adjektive und subjektiver Eindrücke der Forschungsreisenden Emotionen und Gefühle der SchülerInnen angesprochen. Untersucht man den Hintergrund dieser Lehrbuchreihen genauer, haben Autoren beider Lehrbuchreihen einen christlich-sozialen Hintergrund und orientieren sich bei der Kolonialgeschichte stark am Deutschen Reich und heben dessen positive Rolle als (ehemalige) Kolonialmacht hervor. Die Reiseberichte handeln von der Darstellung der Gemeinschaften, die als exotisch und primitiv charakterisiert werden. Die Auswahl der Reiseberichte scheint von den Autoren gewählt, um diese Andersartigkeit zu betonen, lässt aber nicht auf besondere Gemeinsamkeiten oder Absichten der Inhalte schließen, die auf andere Lehrbuchreihen nicht zutreffen würden.

Reiseberichte kann man zur geographiedidaktischen Textsorte „Erzählung“ zählen. Diese wird folgendermaßen charakterisiert:

„Die Erzählung steht der Schilderung nahe, lebt von der Farbigkeit und dem bezeichnenden Detail. Sie vermittelt ihren Gegenstand auf eine anschauliche, konkrete Weise, arbeitet mit den Mitteln der Personifizierung und der Dramatisierung, erweckt Gefühle der Betroffenheit und Anteilnahme und lädt zu Identifikationen ein. Sie folgt im Gegensatz zur

Schilderung dem zeitlichen Nacheinander, wie z. B. die erlebnisbetonte Erzählung einer Naturkatastrophe, einer Entdeckungsreise.“⁵³⁵

Daher erreicht ein Reisebericht in einem Lehrbuch eine andere Resonanz bei den SchülerInnen als die reine Darstellung von Faktenwissen. Speziell für die Vermittlung fremder Kulturen und die Unterstreichung deren exotischer, gefährlicher sowie andersartiger Merkmale sind daher Reiseberichte ein klug gewähltes Mittel der Autoren.

In drei Schulbücher werden auch österreichische Afrikaforscher angeführt (Brunner, Stöger – GTZ; Kaindlstorfer – LE; Lang, Janhuber, Prüger – ZMLE). Inwieweit hier ein bewusster Versuch der Autoren vorgenommen wird, Österreich zu positionieren und österreichische Identität zu schaffen, wird in der folgenden Kategorie *Positionierung Österreichs* diskutiert.

8.3 Positionierung Österreichs

Die Autoren dreier Schulbücher (Brunner, Stöger – GTZ; Kaindlstorfer – LE; Lang, Janhuber, Prüger – ZMLE) benennen auch österreichische Afrikaforscher. Diese Betonung der österreichischen Leistungen könnte das Österreichbewusstsein der Autoren und den bewussten Versuch der Positionierung Österreichs widerspiegeln. Jedoch erwähnen sie in diesem Kontext ebenso deutsche Afrikaforscher wie auch britische bzw. schottische Forschungsreisende. Gerade bei Lang, Janhuber und Prüger scheint eine betonte Positionierung Österreichs eher unwahrscheinlich, da sie dem Nationalsozialismus nahe standen und Prügers Verfassten des Buches „Heim ins Reich!: Kampf und Sieg der nationalsozialistischen Freiheitsbewegung in der Ostmark (Wien 1941)“ eher eine großdeutsche Gesinnung widerspiegelt.

Kaindlstorfer lässt in seinen positiven Ausführungen über das Deutsche Reich als starke Wirtschaftsmacht und den Leistungen der Deutschen in den Kolonien eine starke Orientierung am Deutschen Reich erkennen. Er behauptet etwa auch, dass das „kleine Österreich“ nur als „Bruderstaat des großen Reiches zur

⁵³⁵ Joachim Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik (Göttingen ²1997), 265-9. Zit. in: Gisbert Rischede, Geographiedidaktik, 329.

Geltung“⁵³⁶ komme. Einerseits betont er Österreich als eigenen Staat, preist aber gleichzeitig die Stärke des Deutschen Reiches, an dem sich Österreich orientieren solle. Eine klare Positionierung der österreichischen Identität ist somit nicht wirklich zu erkennen.

Auch bei Brunner und Stöger sind neben der Erwähnung der österreichischen Forschungsreisenden keine weiteren Hinweise auf ein Österreichbewusstsein der Autoren zu finden. Ansonsten finden sich positive Kommentare bezüglich des Deutschen Reiches als Kolonialmacht und die Nennung des deutschen Kriegshelden Lettow-Vorbeckes.

Es kann somit konkludiert werden, dass durch die Erwähnung der österreichischen Leistungen bezüglich der Erforschung Afrikas ein gewisses Österreichbewusstsein der Autoren vorhanden ist, das auch den SchülerInnen vermittelt wird, jedoch trotzdem das Deutsche Reich wirtschaftlich und kolonialistisch positiv hervorgehoben wird, was durch grundlegende deutschnationale Denkmuster zu erklären ist.

In ALEH (Becker, W. Mayer) gibt es eine Aufgabenstellung, bei der Österreich mit den Besitzverhältnissen Afrikas verglichen werden soll. Ansonsten weist die Lehrbuchreihe eine neutrale Bewertung des Kolonialismus auf und behandelt die Kolonialgeschichte des Deutschen Reiches nur marginal. Die Einbeziehung Österreichs kann hier als bewusster Versuch der Betonung der eigenen österreichischen Identität bewertet werden, auch wenn dadurch die Positionierung Österreichs nur am Rande geschieht.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine bewusste Betonung der österreichischen Identität, auch von den christlich-sozialen Autoren, im Zuge der Thematisierung Afrikas keine wichtige Rolle spielt.

8.4 Sklavenhandel

Der Sklavenhandel wird explizit in neun der untersuchten Lehrbuchreihen thematisiert. Dabei wird dieser durchgehend als grausam und sehr negativ geschildert. Die Ablehnung des Sklavenhandels, die in den Schulbüchern

⁵³⁶ *Kaindlstorfer*, *Erdkunde* 4, 60.

vertreten wird, stimmt mit der offiziellen Haltung Österreichs überein. Im Zuge des Wiener Kongresses wurde der Sklavenhandel mit afrikanischen Sklaven formell abgeschafft.⁵³⁷ Auch Österreich vertrat offiziell diese Position, somit ist die negative Beurteilung des Sklavenhandels durch die Autoren wenig überraschend. Ursachen, Hintergründe und Profiteure werden in den Schulbüchern jedoch nicht thematisiert, sondern die negative Haltung wird sehr oberflächlich und teilweise tragisch dargestellt.

Die Darstellungsweise der Autoren suggeriert, dass der Sklavenhandel „irrtümlich“ trotz bester Absichten von einer Person, dem Dominikanermönch Las Casas, initiiert worden wäre. Auf die Verantwortung der europäischen Länder wird dabei nicht eingegangen. Auch deutsche Wirtschaftstreibende profitierten vom Sklavenhandel,⁵³⁸ auf die jedoch kein Bezug genommen wird. Auch wenn die offizielle Einstellung des Deutschen Reiches eine den Sklavenhandel ablehnende war, so waren deutsche Akteure der Plantagenwirtschaft sowie Geldgeber und Händler aus den deutschen Gebieten zumindest indirekt am Sklavenhandel beteiligt.⁵³⁹ Weber zeigt durch die deutsche Beteiligung am atlantischen System vom 15. bis zum 19. Jahrhundert ein „[...] recht stimmiges Bild von den wirtschaftlichen Interessen, die den deutschsprachigen Raum über Jahrhunderte hinweg mit Sklavenhandel und atlantischer Plantagenwirtschaft verbanden.“⁵⁴⁰ Zu dieser Beteiligung deutscher Kaufleute und der Mitverantwortung der Plantagenwirtschaft am Sklavenhandel werden in den untersuchten Lehrbüchern keine Informationen von den Autoren zur Verfügung gestellt.

Um den Sklavenhandel zu beschreiben, werden sehr bildliche Vergleiche, etwa mit Tieren oder Waren, hergestellt. Auch wenn diese zur Kritik der Verhältnisse verwendet werden, vermitteln sie trotzdem ein Bild der indigenen Bevölkerung, das mit Entmenschlichung und damit Primitivismus und Andersartigkeit einhergeht.

⁵³⁷ Vgl. Reinhard *Stauber*, *Der Wiener Kongress* (Wien 2014), 243-5.

⁵³⁸ Vgl. Klaus *Weber*, *Deutschland, der atlantische Sklavenhandel und die Plantagenwirtschaft der Neuen Welt (15. bis 19. Jahrhundert)*. In: *Journal of Modern European History*, 7(1) 2009 37-67, online unter https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.17104/1611-8944_2009_1_37 (8.04.2019)

⁵³⁹ Vgl. ebd., 37-8.

⁵⁴⁰ Ebd., 39

8.5 Kolonialismus der europäischen Mächte

Bezüglich der Inhalte der Schulbücher zum Thema Kolonialismus werden autonome Bestrebungen der afrikanischen Gebiete und deren Recht auf Selbständigkeit in den Lehrbüchern nicht thematisiert. Afrika wird als, hauptsächlich passiver, Besitz der europäischen Großmächte präsentiert.

Dabei lässt sich feststellen, dass die Autoren der Lehrbücher für Geschichte das koloniale Vorgehen des Britischen Reiches und Frankreichs in Afrika wesentlich kritischer darstellen als dies in den Lehrbüchern für Erdkunde präsentiert wird. Ebenso verhält es sich mit dem Verlust der deutschen Kolonien, die in den Lehrbüchern für Geschichte wesentlich stärker als ungerechtfertigter Verlust thematisiert sind. In den Lehrbüchern für Erdkunde wird die Aufteilung Afrikas unter europäischen Mächten tendenziell neutraler dargestellt.

In einigen Lehrbüchern wird die Unabhängigkeit des Kaiserreich Abessinien erwähnt. Dies erfolgt im Zusammenhang mit der kolonialen Aufteilung Afrikas, wobei der europäische Besitz in Afrika in den Vordergrund gestellt wird und Abessinien als Ausnahme präsentiert wird. Wenn ein Grund für die Unabhängigkeit Abessinien angegeben ist, wird die Unzugänglichkeit des Gebietes angeführt. Nur ein Lehrbuch (Schier – LGÖH) erwähnt den Angriffskrieg Italiens durch Mussolini. Dies ist durch die Erscheinungsjahre der Lehrbücher zu erklären, die zeitlich zum Großteil vor der Intervention Mussolinis in Abessinien 1935 liegen.

Die Darstellung des Britischen Reiches als Kolonialmacht

Die Ausführungen der Autoren betreffen die Besitzverhältnisse und die Aufteilung sowie Gewinne bzw. Verluste afrikanischer Territorien wie auch Absichtspläne für Groß-Kolonialreiche, etwa die Kap-Kairo-Pläne des Britischen Reiches. Dabei ist, besonders in den Lehrbüchern für Geschichte, eine gewisse anti-britische Haltung einiger Autoren zu erkennen. Das Wirken des Deutschen Reiches wird von den Autoren positiv dargestellt, während die Kolonialaktivitäten des Britischen Reiches teilweise negativ bewertet werden, vor allem auch durch kritische Darstellungen des Vorgehens der Briten in Südafrika gegenüber den Buren und während der Machtübernahme in Ägypten.

Einen wesentlichen Untersuchungsgegenstand bildet dabei der Burenkrieg, weil dessen Darstellung Aufschluss über die ideologischen Haltungen der Autoren geben kann. Die Rezeption des Krieges war im Deutschen Reich von anglophoben Einstellungen und Solidarität für die Buren geprägt.⁵⁴¹ Die Thematisierung des Burenkrieges in den Lehrbüchern trägt zur Formierung eines kritischen bis negativen Bildes des Britischen Reiches bei. Die Erwähnung des Krieges durch die Autoren kann somit eine anti-britische Haltung zum Ausdruck bringen. Gleichzeitig kann diese Art der Darstellung des Burenkriegs als eine Manifestierung deutschnationaler Ideen bewertet werden.

Der Burenkrieg wird in AVGLA (Arbeitsgemeinschaft) LGÖMH (Janeschitz-Kriegl) und ZMLE (Lang, Janhuber, Prüger) besonders betont und dabei das Britische Reich kritisiert.

In AVGLA ist die Kritik sehr direkt ausgesprochen, indem vom „offenen Bruch der deutschenglischen Freundschaft“⁵⁴² die Rede ist und dem Britischen Reich Gewalt und Brutalität gegenüber den Buren vorgeworfen wird, auch durch die Erwähnung von Sammellagern. Janeschitz-Kriegl (LGÖMH) übt ebenso klare Kritik an den Briten und erzeugt dadurch anti-britische Stimmung, wodurch es ihm gelingt, deutschnationale Aussagen zu verstärken. Bezüglich des Burenkrieges thematisiert er die Kriegsverbrechen der Briten. Janeschitz-Kriegl greift die Briten zusätzlich bezüglich deren Verhalten in Ägypten an, indem er die Briten als gierig darstellt und die Situation der einheimischen Bevölkerung emotional schildert. In der Lehrbuchreihe ZMLE (Lang, Janhuber, Prüger) wird der Ausgang des Burenkriegs als „Raub“⁵⁴³ der Freiheit der Buren bezeichnet und Rücksichtslosigkeit der Briten suggeriert. Auch in ANZ (Arbeitsgemeinschaft von Geschichtslehrern) werden die Motive des Britischen Reiches in Frage gestellt und kritisiert, wobei die Bewertung der Briten nicht so ablehnend als in den drei zuvor genannten Lehrbuchreihen ausfällt. Die Autoren präsentieren Sympathien für die Buren, was gleichzeitig auch Ablehnung gegenüber dem Britischen Reich ausdrückt.

⁵⁴¹ Vgl. Steffen Bender, Der Burenkrieg und die deutschsprachige Presse. Wahrnehmung und Deutung zwischen Bureneuphorie und Anglophobie 1899-1902 (Krieg in der Geschichte 52, Wien 2019), 14.

⁵⁴² *Arbeitsgemeinschaft, Vergangenheit und Gegenwart*, 101.

⁵⁴³ *Lang, Janhuber, Prüger, Zeiten* 4, 88.

Ebenso Erwähnung findet der Burenkrieg bei Kende und Hinner (LG), dieser von den beiden Autoren jedoch weniger kritisch dargestellt wird. Auch Brunner und Stöger (GTZ) und Rusch, Herdeggen, Köchl und Tiechl (E) nennen den Burenkrieg nur am Rande. In den übrigen Lehrbuchreihen wird der Burenkrieg nicht thematisiert.

Die Kritik am Britischen Reich kann auch darauf zurückgeführt werden, dass die Alliierten das Deutsche Reich im Ersten Weltkrieg besiegt und die deutschen Kolonien als Mandatsgebiete aufgeteilt hatten. Den Deutschen wurden die Kolonien auch unter dem Aspekt entzogen, dass sie aufgrund fehlender Kompetenz nicht in der Lage seien, Kolonien zu besitzen.⁵⁴⁴ Ein Vorgehen gegen die Verbreiter dieser Anschuldigungen durch teilweise negative Kommentare und Vorwürfen auf der anderen Seite scheint daher plausibel. Es wird von den Autoren suggeriert, dass das Britische Reich sowie andere europäische Konkurrenten aus habgierigen Motiven gehandelt hätten. Ihr Machtexpansionswille wird als Grund für den als unrechtmäßig bewerteten Verlust der Kolonien genannt.

Des Weiteren unterstützt eine negative Darstellung des Britischen Reiches das Vorhaben der Autoren, die Bestrebungen des Deutschen Reiches besser hervorzuheben. Somit lassen kritische Kommentare bezüglich der Briten auf deutschnationale Einstellungen der Autoren schließen.

Die Darstellung Frankreichs als Kolonialmacht

Tendenziell fallen die Erklärungen zu Frankreich weniger kritisch und nicht so ausführlich aus wie jene über das Britische Reich. Die Ausführungen konzentrieren sich hauptsächlich auf Gebietsansprüche, die auf Kosten des Deutschen Reiches realisiert werden sollten, und die Leistungen der Franzosen in den Kolonien.

In ANZ (Arbeitsgemeinschaft) wird auf Kämpfe der Franzosen bei der Eroberung Algeriens verwiesen. Bezüglich der Herrschaft in Tunis wird ein strenges und dominantes Bild Frankreichs gezeichnet. Außerdem berichten die Autoren über die Konkurrenz Frankreichs mit dem Britischen Reich bei der Gewinnung Ägyptens, wobei die Ansprüche Ägyptens selbst komplett ausgespart werden. In

⁵⁴⁴ Vgl. *Gründer*, Geschichte der deutschen Kolonien, 258-9.

ZMLE (Lang, Janhuber, Prüger) wird der Verlust der deutschen Kolonien in Verbindung mit dem Machtstreben der Franzosen nach einem afrikanischen Großreich gebracht, wodurch die Gebietsansprüche Frankreichs direkt mit dem deutschen Verlust gleichgesetzt werden.

Rusch, Herdegen, Köchl und Tiechl (E) zeichnen mit der Erwähnung der französischen Leistungen in den Kolonien ein positives Bild Frankreichs als Kolonialmacht, durch die sich etwa der Wohlstand in Tunis und Algerien verbessert hätte. Kaindlstorfer (LE) betont ebenso die Kulturarbeit der Franzosen.

In ZS (Arbeitsgemeinschaft) kommt keine direkte Kritik an den europäischen Kolonialmächten zum Ausdruck, die Autoren verweisen aber auf Kämpfe gegen die „Neger“ in Frankreich während des ersten Weltkrieges. Dies könnte als indirekte Kritik an Frankreich verstanden werden, da das Bild der Kolonialsoldaten durch die deutsche Propaganda negativ konnotiert war. Auch Schier in LGÖH verweist auf die Machtstellung und Kriegsbereitschaft Frankreichs und den Anteil schwarzer Soldaten, die für Frankreich kämpften.

Pro-deutsche Ausführungen/Deutschnationale Ausführungen

Ein interessantes Ergebnis dieser Arbeit ist die Identifizierung von Aussagen und Bewertungen, die von deutschnationalen Ideen beeinflusst sind. Die Kolonialaktivitäten des Deutschen Reiches werden von keinem Autor kritisiert, sondern neutral bzw. in den meisten Fällen positiv bewertet und gerechtfertigt.

Kein Lehrbuch für Geschichte oder Erdkunde übt Kritik an der Kolonialgeschichte des Deutschen Reiches. Dies ist auf den grundlegenden Deutschnationalismus in der Gesellschaft der Ersten Republik zurückzuführen.

Die Thematisierung des Deutschtums und der Kolonialbemühungen und Erfolge des Deutschen Reiches sowie die Betonung der Ungerechtigkeit bei Kriegsniederlage und dem Verlust der Kolonien zeigen eine positive und patriotische Einstellung zum deutschen Nachbarn. Die bewusste Positionierung Österreichs bleibt dabei bis auf wenige Ausnahmen aus. Es muss jedoch hier auch darauf hingewiesen werden, dass sich dieses Untersuchungsergebnis auf die Abschnitte in den Lehrbüchern bezieht, die sich mit Afrika beschäftigen, und nicht als Gesamturteil für die Lehrbuchreihen herangezogen werden kann.

In den untersuchten Schulbüchern können eine Reihe von pro-deutschen Aussagen identifiziert werden. Es sind auch positive Bewertungen des Deutschen Reiches sowie eine starke Orientierung an der deutschen Kolonialgeschichte in Lehrbüchern zu finden, deren Autoren laut Parteizugehörigkeit nicht deutschnational, sondern christlich-sozial waren, etwa bei Wilhelm Schier (LÖGH). Dieser Trend ist durch den untergründigen Deutschnationalismus in der Gesellschaft der Ersten Republik zu erklären, der den Diskurs in den Schulbüchern bestimmt. Die Zielgruppe der Deutschnationalen Partei waren „die höhere Bourgeoisie und die Intellektuellen, Beamte, Akademiker und insbesondere die Studenten“, oder einfacher ausgedrückt „Besitz und Bildung“.⁵⁴⁵ Laut Dachs dominierte auch während der Zeit des Austrofaschismus „[d]as Denken und Argumentieren im Rahmen gesamtdeutscher Kategorien.“⁵⁴⁶ Die in den Lehrbüchern verbreitenden positiven Einstellungen zum Deutschen Reich, ausgeprägt durch eine Glorifizierung des Deutschen Reiches im Allgemeinen und der deutschen Kolonialgeschichte im Speziellen, spiegeln diese Verbreitung deutschnationaler Grundhaltungen im Diskurs der Lehrerschaft der Ersten Republik wider, auch unter Lehrern, die nicht Mitglied der Großdeutschen Volkspartei waren.

Das Deutschtum und dessen Ausbreitung in den Kolonien wird von den Autoren hervorgehoben. Die kulturelle Erschließung der Kolonien bildet in diesem Zusammenhang ein weiteres Thema, das die Autoren präsentieren. Kolonialschulen in den deutschen Kolonien werden als Beispiel für erfolgreiche Kolonisation von den Autoren herangezogen. Kolonialmuseen und –vereine seien gegründet worden, um die Deutschen an ihr Vaterland zu binden, denn jeder Deutsche sollte sich „in den neuen Ländern als Deutscher fühlen“.⁵⁴⁷ Auch die Bekämpfung von Krankheiten wird als weitere positive Leistung angeführt. Somit werden neben positiven Aspekten für die Kolonialländer auch die Gewinne für die Kolonien und die dort lebenden Menschen angeführt. Der Ausbau der Infrastruktur ist hier ein weiteres Argument, das sich in den Lehrbüchern findet.

⁵⁴⁵ Karl Vocelka, *Geschichte Österreichs. Kultur – Gesellschaft – Politik* (München ⁶2000), 256.

⁵⁴⁶ Dachs, *Austrofaschismus*, 295.

⁵⁴⁷ Obendorfer, Herndl, Butz, *Vergangenheit* 4, 43.

Wie noch genauer in der Kategorie 8.7 *Kolonialrevisionismus* erklärt werden wird, weist die Erwähnung Lettow-Vorbeckes und Carl Peters nicht nur auf eine pro-kolonialistische Ideologie hin, sondern zeigt auch von dem deutschnationalen Hintergrund, in dem die Schulbücher entstanden sind. Die beiden deutschen Kolonialbefürworter spielten in der Rezeption der verlorenen Kolonien Deutschlands wie auch des verlorenen Weltkriegs eine wichtige, propagandistische Rolle und wurden zur Verkörperung deutscher Ideale hochstilisiert. Die Einbeziehung der beiden Namen in den Diskurs der Schulbücher mit einer starken Orientierung an der deutschen Kolonialgeschichte kann daher als Ausdruck deutschnationaler Grundtendenzen betrachtet werden.

Als Mittel der Positionierung des Deutschen Reiches wird auch die Kritik an den Konkurrenten, speziell dem Britischen Reich und Frankreichs, verwendet. In Zusammenhang mit dem Britischen Reich ist besonders die Thematisierung des Burenkrieges herauszufiltern, der bereits bei der *Darstellung des Britischen Reiches als Kolonialmacht* angesprochen wurde. Die Betonung des Burenkrieges in Verbindung mit der Kritik am Britischen Reich zeigt von deutschnationalem Interesse.

Bezüglich der Lehrbuchreihen für Geschichte finden die SchülerInnen eine neutrale und reduzierte Thematisierung des Deutschen Reiches im Zusammenhang mit Kolonialismus in KDGB (Uto von Melzer), ANZ (Arbeitsgemeinschaft von Geschichtslehrern) und ZS (Arbeitsgemeinschaft).

Aussagen, die man mit deutschnationalen Einstellungen in Verbindung bringen kann oder zumindest Begeisterung für die deutsche Kolonialgeschichte ausdrücken, können in den folgenden Lehrbuchreihen identifiziert werden: LGEH (Rusch, Alois Herdeggen, Franz Tiechl), AVGLA (Arbeitsgemeinschaft), LG (Kende, Hinner), AVG (Obendorfer, Fritz Herndl, Hans Butz, Rudolf Urban), ZMLE (Lang, Janhuber, Prüger), LGÖMH (Janeschitz-Kriegl), GTZ (Brunner, Stöger) und LGÖH (Schier).

Untersucht man die Lehrbücher für Erdkunde, können folgende Reihen identifiziert werden, die das Deutsche Reich als Kolonialmacht neutral und nur marginal thematisieren: ÖS (Heiderich, Güttenberger), LEB (Becker, J. Mayer), E (Rusch, Herdeggen, Köchl, Tiechl) und ALEH (Becker, Mayer, Hympan).

Hingegen stechen unter den Erdkundebüchern Kaindlstorfer (LE) und Fischer, Geistbeck, Kende (EFGK) mit ausführlichen und parteiischen Informationen zur deutschen Kolonialgeschichte heraus. Die Lehrbuchreihe ALEMH (Fuchs, Slanar) beleuchtet verschiedene Facetten der Kolonialmacht Deutschland, so wird etwa die Tüchtigkeit der Deutschen betont und der Verlust der Kolonien bedauert, aber auch die Konflikte der Deutschen mit den Herero angesprochen.

8.6 Bewertung des Kolonialismus

Die Lehrbuchreihen präsentieren durchgehend eine positive und überzeugte bis neutrale Bewertung des Kolonialismus insgesamt. Eine ablehnende Haltung gegenüber dem Kolonialismus lässt sich in keinem Lehrbuch identifizieren.

Es werden fast ausschließlich positive Aspekte des Kolonialismus für die besitzenden, europäischen Staaten genannt und somit die Wichtigkeit und Notwendigkeit von Kolonien für ein Land und dessen Machtausweitung propagiert. Negative Aspekte für die Kolonialmacht finden in den Ausführungen keinen Platz. Ebenso verhält es sich mit den Auswirkungen und Folgen für die kolonialisierten Territorien und deren indigene Bevölkerung. Eine Ausnahme findet man durch die Nennung indigener Aufstände in wenigen Lehrbuchreihen.

In LE (Kaindlstorfer) gibt es eine Aufgabenstellung, im Zuge dieser die SchülerInnen Vor- und Nachteile von Kolonialbesitz zuordnen sollen. In den Lehrbuchreihen KDGB (Uto von Melzer) und ALEMH (Fuchs, Kellner, Slanar) sind negative Folgen für indigene Gemeinschaften angeführt, wobei Aufstände gegen die Portugiesen bzw. der Herero-Konflikt der Deutschen kurz erwähnt werden, jedoch erfolgt dies ohne genauere Informationen.

In AVGLA (Arbeitsgemeinschaft), LGÖMH (Janeschitz-Kriegl) und ZMLE (Lang, Janhuber, Prüger) gibt es Ausführungen der Autoren, die das britische Handeln gegenüber den indigenen Gemeinschaften in den südafrikanischen Kolonien bzw. Ägypten negativ kommentieren. Wie in der vorigen Kategorie bereits erwähnt, steckt hier eher die Absicht der Autoren dahinter, negative Stimmung gegen das Britische Reich zu verbreiten als auf die fatalen Folgen für die indigenen Gemeinschaften detailliert einzugehen.

Bei der Bewertung des Kolonialismus konzentrieren sich die Autoren auch auf angebliche koloniale Errungenschaften, wie etwa die Bekämpfung von Krankheiten und den Bau von Schulen. Über die Verbrechen an der einheimischen Bevölkerung durch die Kolonialmächte erhalten die SchülerInnen keine Informationen. Widerstand und Aufstände werden (in den oben genannten Lehrbuchreihen) nur marginal und ohne Kontext erwähnt bzw. könnten sie von den SchülerInnen als Notwendigkeit der Machtübernahme angesehen werden, da das Recht autonomer Bestrebungen der indigenen Bevölkerung nicht thematisiert wird.

Generell kann festgehalten werden, dass die Autoren versuchen den Kolonialismus zu rechtfertigen oder diesen zumindest als gegeben annehmen. Dies geschieht durch die Selbstverständlichkeit, mit der die Aufteilung Afrikas präsentiert wird, der Betonung vermeintlich positiver, kolonialer Leistungen für die Kolonien und die Kolonialmächte sowie der Orientierung am Deutschen Reich und dessen Kolonialgeschichte. Keine Lehrbuchreihe stellt das Konzept des Kolonialismus in Frage bzw. lehnt den Kolonialismus ab.

8.7 Kolonialrevisionismus

Kolonialrevisionistische Ideen werden nicht direkt ausgesprochen, sondern von den Autoren durch die Thematisierung der Vorteile der Kolonien für die Kolonialländer indirekt übermittelt. Es wird hauptsächlich mit dem Argument gearbeitet, dass Deutschland eine Bezugsquelle für Rohstoffe wie auch neue Absatzmärkte benötige, um am Welthandel bestehen zu können. Außerdem wird der Verlust der Kolonien bedauert und teilweise angedeutet, dass diese von anderen europäischen Mächte ungerechtfertigt weggenommen worden wären, um deren eigene Herrschaftsansprüche in Afrika auszuweiten. Der Zweck der Kommentare besteht darin, die SchülerInnen an die verlorenen Kolonien zu erinnern und den Wunsch nach deren Rückgewinnung zu wecken.

Der Verlust der deutschen Kolonien wird als ungerecht bewertet und im Zusammenhang mit dem Machtstreben anderer europäischer Mächte, im speziellen des Britischen Reiches und Frankreichs, thematisiert und begründet. In einigen Lehrbuchreihen wird der Verlust der Kolonien sehr kritisch kommentiert

(etwa in ZMLE – Lang, Janhuber, Prüger). Es wird auf die These der Kolonialschuldlüge verwiesen, aufgrund dieser dem Deutschen Reich nach dem Ersten Weltkrieg unrechtmäßig auf Lügen basierend die Kolonien geraubt worden wären. Dieser Hinweis kann ebenso als Forderung nach den ehemaligen Kolonien verstanden werden.

Die Erwähnung Lettow-Vorbecks, der von Kolonialrevisionisten und Nationalsozialisten als Kriegsheld glorifiziert und als Paradebeispiel für den Widerstand gegen die alliierten Mächte herangezogen wurde, spiegelt eine pro-kolonialistische Stimmung wider.⁵⁴⁸ Sein Name wurde auch im Zusammenhang mit der kolonialrevisionistischen These verwendet, dass Deutschland die Kolonien unter falschen Beschuldigungen im Versailler Vertrag entzogen worden wären. Außerdem zeigt die Orientierung an dem deutschen Kriegshelden und damit am Deutschen Reich allgemein grundlegenden Deutschnationalismus auf, den die Autoren bewusst oder unbewusst an die SchülerInnen vermitteln wollen. Zwei Lehrbuchreihen (GTZ – Brunner, Stöger und LGÖH – Schier) verweisen auf den Widerstand Deutsch-Ostafrikas im Ersten Weltkrieg unter Lettow-Vorbeck.⁵⁴⁹

Dasselbe gilt auch für die Einbeziehung Carl Peters in den kolonialistischen Diskurs der Schulbücher, der trotz zwischenzeitlicher Kritik aufgrund seiner aggressiven Vorgehensweise gegenüber den indigenen Gemeinschaften von den Nationalsozialisten als Kolonialabenteurer bei der Gründung Deutsch-Ostafrikas gefeiert wurde.⁵⁵⁰ Die positive Erwähnung seiner Person ohne kritische Anmerkungen spiegelt pro-kolonialistische Züge der Autoren wider, da Carl Peters als nationalistisch und rassistisch geprägter „Kolonialabenteurer und Kolonialpropagandist“ bei der Gründung Deutsch-Ostafrikas wesentlichen Anteil hatte.⁵⁵¹ Für Nationalsozialisten und Deutschnationale galt er als Held, und er wurde zu einem Aushängeschild expansionspolitischer wie auch kolonialrevisionistischer Ideen.⁵⁵² Wird er von den Autoren erwähnt, könnte dies

⁵⁴⁸ Vgl. *Gründer*, Geschichte der deutschen Kolonien, 192, 259.

⁵⁴⁹ Vgl. *Gründer*, Geschichte der deutschen Kolonien, 192, 259.

⁵⁵⁰ Vgl. Winfried *Seitkamp*, Die deutschen Kolonien in Afrika. In: Horst *Gründer*, Hermann *Hiery* (Hg.), Die Deutschen und ihre Kolonien. Ein Überblick (Berlin-Brandenburg ²2018) 65-88, hier 66-67.

⁵⁵¹ Vgl. ebd., 66-67.

⁵⁵² Vgl. Joachim *Zeller*, Das schwierige Erinnern an die koloniale Vergangenheit. In: Horst *Gründer*, Hermann *Hiery* (Hg.), Die Deutschen und ihre Kolonien. Ein Überblick (Berlin-Brandenburg ²2018) 297-316, hier 299-300.

unter kolonialrevisionistischem Hintergrund passieren und gleichzeitig den grundlegenden deutschnationalen Einstellungen der Autoren gerecht werden.

8.8 Einteilung und Hierarchie der Rassen

Eine Einteilung der Weltbevölkerung auf Basis körperlicher Unterschiede in „Rassen“ findet sich als wesentlicher Bestandteil der Erdkunde-Lehrbücher. Grundsätzlich werden durchgehend, nach der Hautfarbe unterteilt, fünf „Rassen“ der Weltbevölkerung von den Autoren thematisiert. Es finden sich aber auch Hinweise auf „neuere Forschungen“ und zusätzliche Kategorien und Untergruppen, die eine genauere Einteilung der „Rassen“ erlauben (etwa in ZMLE von Lang, Janhuber, Prüger). Durch den Hinweis auf neueste Ergebnisse wird die wissenschaftliche Fundierung der Rasseneinteilung hervorgehoben. Es sind pseudowissenschaftliche Rassen-Theorien zu erkennen, die von der während der Zwischenkriegszeit dominanten Völkerkunde beeinflusst waren.

Durch die weitere Charakterisierung der afrikanischen Bevölkerung in den Büchern wird dieser Einteilung auch das Element der Rassenhierarchie hinzugefügt, die die Dominanz und Überlegenheit der „weißen Rasse“ bestätigen soll. Die genaue Beschreibung der afrikanischen Bevölkerung weist den biologischen Merkmalen auch soziale und kulturelle Eigenschaften zu und charakterisiert diese als rassentypisch. Die Ausführungen dazu finden sich beim Punkt 8.11 *Darstellung der indigenen Bevölkerung – Antithese, Hierarchie*.

Bei der Darstellung der Rassen wird die „weiße Rasse“ als die an der Spitze stehende Gemeinschaft charakterisiert. Diese Hierarchie wird etwa durch primitive und negative Beschreibungen der schwarzen Bevölkerung indirekt suggeriert, aber auch direkt von den Autoren ausgesprochen, etwa im Lehrbuch ÖS (Heiderich, Güttenberger).

Die „germanische Abstammung“⁵⁵³ der Kolonialmächte wird ebenfalls in ÖS (Heiderich, Güttenberger) betont. Die Autoren unterstreichen in dieser Lehrbuchreihe die Dominanz und herrschende Position der weißen Rasse, während die schwarze Bevölkerung nur dienende Funktion habe.

⁵⁵³ Heiderich, Güttenberger, Schulgeographie 4, 95-6.

8.9 Stadt – Land

Der Kontrast zwischen Stadt und Land wird nur in wenigen Lehrbüchern herausgearbeitet. Dabei wird die Stadt durch Beschreibungen als entwickelt und europäisch dargestellt und das Land als unzivilisiert und afrikanisch. Als wichtige Städte werden hauptsächlich Städte in Ägypten, Algerien sowie in den südafrikanischen Provinzen angegeben.

8.10 Das „Modernitätsnarrativ“

Die afrikanischen Gemeinschaften sind durch die Beschreibungen als „das Andere“ definiert. Arndt und Hornscheidt sprechen in diesem Zusammenhang von der Herstellung des Gegensatzes zwischen Natur und Kultur, der zur „Konstruktion von Afrika als unterlegener Gegenpol zu Europa“⁵⁵⁴ diene. Afrika wurde dabei als „Natur“ und Europa als „Kultur“ konstruiert, wobei letzteres als Norm definiert wurde und Afrika als „das Andere“.⁵⁵⁵ Mit „dem Anderen“ wird Chaos und Gefahr verbunden, die die eigene Ordnung und „weiße Lebensweise“ bedrohen. Die Darstellungen der Autoren dienen der Festigung der Annahme von Primitivität und Unterlegenheit in Bezug auf indigene Gemeinschaften Afrikas.

Das Modernitätsnarrativ wird von den Autoren auch durch eine Gegenüberstellung von Naturvölkern und Kulturvölkern vertreten. Bei den Schulbuchreihen für den Geschichtsunterricht finden sich zwei Schulbücher (LGEH – Rusch, Herdegen Tiechl; ZMLE – Lang, Janhuber, Prüger), die eine Gegenüberstellung von Naturvölkern und Kulturvölkern präsentieren. Dabei wird die Bevölkerung Afrikas klar degradiert und als kulturloses Volk oder „auf der untersten Stufe menschlicher Kultur“⁵⁵⁶ stehend definiert. Kulturvölker werden mit Bildung gleichgesetzt, wodurch die schwarze Bevölkerung als ungebildet dargestellt wird, die nicht zum Fortschritt der Menschheit beigetragen habe. Es wird dadurch eine klare Abgrenzung und Abwertung der afrikanischen Bevölkerung gegenüber der europäischen erzeugt. Es kann somit festgehalten werden, dass das Modernitätsnarrativ von den Autoren verwendet wird, um

⁵⁵⁴ Arndt, Hornscheidt, Sprache, 19.

⁵⁵⁵ Vgl. ebd., 20.

⁵⁵⁶ Rusch, Herdegen, Tiechl, Geschichte 1, 63.

Rassismus zu manifestieren. Zivilisation und Kultur werden dabei als lineare Prozesse dargestellt. Dabei stehe die schwarze Bevölkerung immer noch am Anfang dieser Evolution, während die Europäer bereits weiterentwickelt seien.

Über sozialgeschichtliche Aspekte der einzelnen Gemeinschaften finden sich wenige Informationen in den Büchern, die über einheimische Eliten und soziale Rangordnungen vor der Kolonialzeit Aufschluss geben würden. Die SchülerInnen lernen in AVG (Obendorfer, Herndl, Butz) über die übergeordnete Stellung der Tutsi gegenüber den Hutu in Ruanda. Diese wurde von den Europäern aufgrund rassistischer Unterschiede verstanden und interpretiert. Die Hamitentheorie, die den Tutsi eine europäische Abstammung aufgrund ihrer übergeordneten Stellung zuschreibt, führte zu einer rassistisch-begründeten Abwertung der Hutu und einer eurozentrischen Einteilung der Bevölkerungsgruppen in verschiedene Rassen.⁵⁵⁷ Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass hierarchische Gesellschaftsstrukturen in dem Lehrbuch nur aufgrund rassenbiologischer Merkmale präsentiert werden, die unterschiedliche Entwicklungsstände gemäß des Modernitätsnarrativs beeinflusst hätten, während sozialgeschichtliche Erklärungsmodelle ignoriert werden.

8.11 Darstellung der indigenen Bevölkerung – Antithese, Hierarchie

Ein großes Thema bei den Ausführungen zu Afrika, vor allem in den Erdkunde-Büchern, bildet die Beschreibung der indigenen Bevölkerung. Dabei ist der Versuch der Charakterisierung der Bevölkerung Afrikas auf Grundlage von pseudowissenschaftlichem Rassismus aufgebaut, der in allen untersuchten Erdkunde-Buchreihen zu finden ist. Um die „Negerrasse“ zu definieren, werden nicht nur äußerliche Merkmale beschrieben, sondern die Autoren gehen auch auf charakterliche und geistige Fähigkeiten ein. Diese Charakterisierung ist von Verallgemeinerungen äußerlicher und charakterlicher Merkmale geprägt sowie von Differenzierungen nach dem Siedlungsgebiet. Nach verschiedenen Gebieten Afrikas werden Unterkategorien der „Negerrasse“ charakterisiert. Dabei werden unterschiedliche Gemeinschaften als „Stämme“ dargestellt. Einerseits könnte

⁵⁵⁷ Vgl. Susanne Hajek, „Crush the cockroaches. Fight them, pound them“. Eine konfliktsoziologische Untersuchung des Genozids in Ruanda (Diplomarbeit Universität Wien, 2008), 44-5.

hier positiv angemerkt werden, dass nicht die gesamte indigene Bevölkerung Afrikas als eine homogene Einheit angesehen wird. Jedoch werden trotzdem verschiedene Gesellschaften mit unterschiedlichen sprachlichen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Merkmalen als homogene Einheiten zusammengefasst und stereotyp und klischeehaft dargestellt. Die Autoren konzentrieren sich nur auf wenige einheimische Bevölkerungsgruppen, obwohl es eine Vielzahl an afrikanischen Gemeinschaften und Sprachen gibt. Diese werden aufgrund biologischer Kriterien, Lebensweisen und geographischer Verbreitung eingeteilt. Die indigenen Gemeinschaften Afrikas werden teilweise auch untereinander verglichen und nach deren Entwicklungsstand bewertet und hierarchisch aufgestellt.

Für das Konstrukt der Afrikaner als „das Andere“ sind die aus europäischer Sicht abweichenden und als „anders“ definierten Vorstellungen benannt worden. Einerseits sind Beschreibungen gegeben, die die indigenen Gemeinschaften durch exotische, teils romantische Beschreibungen als die „edlen Wilden“ charakterisieren. Andererseits kreieren die Darstellungen der Autoren auch ein Konstrukt der „unzivilisierten, gefährlichen Wilden“.

Bei der Beschreibung des Aussehens und des Körpers sind zwei Tendenzen zu erkennen. Einerseits wird das Aussehen verachtend und negativ bewertet und als für den Europäer unansehnlich beschrieben. Im Gegensatz dazu wird auch auf gutgebaute Körper hingewiesen, die schwere, körperliche Arbeit verrichten können.

Die Glaubensvorstellungen der indigenen Gemeinschaften sind vereinfacht dargestellt und durch Begriffe wie „Fetische“ und „Zauberei“ herabgesetzt. Dabei wird von den Autoren eine klare europäisch-christliche Perspektive eingenommen. Bei den Beschreibungen der Religionen werden andersartige Elemente besonders stark betont. Durch die Konzentration auf diese Phänomene wird die Bedeutung des Glaubens im Vergleich mit der christlichen Religion abgewertet und als unterentwickelt und primitiv dargestellt. Dadurch wird einerseits die Rückständigkeit und Andersartigkeit der Menschen betont und gleichzeitig die Notwendigkeit der Missionsbestrebungen europäischer Länder von den Autoren legitimiert.

Was die Auswahl der Gemeinschaften betrifft, werden durchgehend dieselben Gruppen vorgestellt: Dabei wird den Khoisan („Hottentotten“ und „Buschmännern“) des südlichen Afrikas viel Raum gegeben. Diese Tatsache könnte dadurch erklärt werden, dass sie für die Darstellung eines exotischen, aber auch wilden, indigenen Bewohners von den Autoren „missbraucht“ werden. Diese Art der Charakterisierung dieser Gemeinschaften hat eine lange Tradition. Roger Meyer zeigt eine Entwicklung des Diskurses über die Khoisan und die „historische Herausbildung dieses Konstrukts, welches den Europäern über Jahrhunderte als Legitimation für Ausbeutung und Unterdrückung diente“.⁵⁵⁸

Zu Beginn der Khoisan-Rezeption im frühen 18. Jahrhundert wurde von Peter Kolb ein durchaus positives Bild der Khoisan gezeichnet.⁵⁵⁹ Dabei betont er die „Rohheit und Ursprünglichkeit ihrer Sitten“ und relativiert früher erschiene, abwertende Berichte.⁵⁶⁰ Durch weitere Reiseberichte wurde jedoch das Bild der Khoisan als typischen „Neger“ charakterisiert, das sie „als Halbmensch, ein minderwertiges vernunft-, geschichts- und kulturloses Wesen“ darstellte. Dabei konzentrierte man sich im Diskurs des 19. Jahrhunderts auf Beschreibungen des Körpers, die für Bewertungen des „Menschseins“ herangezogen wurden.⁵⁶¹ Auch in den vorliegenden Büchern ist diese Bewertung der Khoisan zu erkennen.

Die detaillierte Beschreibung der „Hottentotten“ und „Buschmänner“, die nur einen kleinen Teil der südafrikanischen Bevölkerung ausmachen, wird von den Autoren primär gewählt, um ein primitives Bild von Afrika und seinen BewohnerInnen zu zeichnen. Ein weiterer Grund kann darin gesehen werden, eine ehemals deutsche Kolonie und einen Teil der Bewohner in den Vordergrund zu stellen und somit auf die deutsche Kolonialgeschichte hinzuweisen bzw. den Anspruch des Deutschen Reiches auf Kolonien zu unterstreichen.

Die Bevölkerung Südafrikas wird durch die Konzentration der Informationen hauptsächlich mit den Khoisan, die in den Büchern meist als „Hottentotten“ und „Buschmänner“ bezeichnet werden, in Verbindung gebracht. Die Buren und Zulu

⁵⁵⁸ Roger Meyer, Afrikabilder in Kinder- und Jugendmedien: Das Beispiel der „Hottentotten“ und „Buschmänner“ (Khoisan) In: Kids+media, 2(2) (2012) 31-57, online unter <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/75759/1/meyer.pdf>, 34 (6.12.2018).

⁵⁵⁹ Vgl. Werner Jopp, Unter Hottentotten: 1705-1713. Die Aufzeichnungen von Peter Kolb (Tübingen 1979).

⁵⁶⁰ Vgl. Fiedler, 38-9.

⁵⁶¹ Vgl. ebd., 35.

werden auch thematisiert, jedoch im geringerem Ausmaß als die Khoisan, obwohl sie zahlenmäßig repräsentativer wären.

Die „Hottentotten“ finden in zwei Geschichtslehrbüchern Erwähnung. In LG (Kende, Hinner) wird die Gemeinschaft kurz im Zusammenhang mit der Kolonieerwerbung des Deutschen Reiches erwähnt und in ZMLE (Lang, Janhuber, Prüger) im Zuge der Rassenübersicht genannt.

Detaillierte Beschreibungen finden sich nur in den Erdkundeschulbüchern, da in diesen die Charakterisierung der Gemeinschaften verschiedener Länder und Kontinente einen wesentlichen Teil des Inhaltes ausmacht. In ÖS nennen Heiderich und Güttenberger „Hottentotten“ und „Buschmänner“ als die Bewohner Südafrikas, wobei ihnen eine primitive und teilweise menschenverachtende Beschreibung zugesprochen wird. So wird ihr Aussehen etwa mit einer Bürste verglichen. Becker und Mayer (LEB) lassen bei ihrer Beschreibung der „Hottentotten“ und „Buschmänner“ der eigenen Identität der Khoisan zumindest etwas Raum, da sie auch deren Selbstbezeichnung thematisieren. Für eine Abbildung wurde von den Autoren eine Hottentottenhütte ausgewählt. Auch in ALEH (Becker, Mayer, Hympan) wird darauf hingewiesen, dass die Namen „Hottentotten“ und „Buschmänner“ eine Fremdbezeichnung darstellen. Ebenso eine Abbildung eines Hottentottenkrals in Südwestafrika, jedoch ohne weitere Beschreibung der Hottentotten, findet man bei Kaindlstorfer (LE). Auch Rusch, Herdeggen, Köchl und Tiechl (E) zeichnen ein stark exotisches und klischeehaftes Bild der „Hottentotten“ und „Buschmänner“. Fischer, Geistbeck und Kende (EFGK) charakterisieren die Khoisan in Bezug auf die „Reste einer uralten Rasse“,⁵⁶² wodurch diesen Gemeinschaften ein Element der Primitivität zugewiesen wird.

Die Zulu hingegen werden in drei Lehrbuchreihen für Erdkunde angeführt und generell entwicklungstechnisch höher bewertet als die Khoisan. Becker und Mayer (LEB) erwähnen die Zulu im Zusammenhang mit Kämpfen mit Briten. Die Bantu werden als bevölkerungsstärkste Gemeinschaft Südafrikas angeführt und die Zulu als kriegsgeübteste Untergruppe charakterisiert. In dieser Lehrbuchreihe verweisen die Autoren auch auf die Selbstbezeichnung der Khoisan. In E (Rusch,

⁵⁶² Fischer, Geistbeck, Kende, Erdkunde 4, 97.

Herdegen, Köchl, Tiechl) werden ebenfalls Informationen zu den kriegerischen Auseinandersetzungen der Briten mit den Zulu zur Verfügung gestellt. Die Zulu werden als vorgeschrittene Untergruppe der Bantuneger beschrieben. In EFGK (Fischer, Geistbeck, Kende) werden die „Zulukaffer“ im Zuge einer Übersicht über verschiedene, in Afrika lebende Gemeinschaften erwähnt, wobei hier nicht klar benannt wird, dass diese in Südafrika zu finden seien, sondern wieder die zahlenmäßig unterlegenen „Hottentotten“ und „Buschmänner“ betont werden.

Im direkten Verhältnis werden die Khoisan häufiger und detaillierter beschrieben als die zahlenmäßig überlegenen Zulu, wodurch die Khoisan durch die LeserInnen als typisch und repräsentativ für Südafrika bewertet werden. Die Zulu werden als kriegerisch und entwicklungshierarchisch fortgeschrittener als die Khoisan charakterisiert, wobei letzteren mehr Aufmerksamkeit durch die Autoren zukommt, da sie für die Zeichnung eines primitiven Bildes herangezogen werden können.

8.12 Geschichtslosigkeit Afrikas

Generell werden in den untersuchten Lehrbüchern Inhalte zur Geschichte Afrikas nur dort thematisiert, wo sie mit Europa in Berührung kommen. Dies bedeutet, dass das Bild Afrikas als eigenständiger Agent aktiv gestalteter Geschichte komplett ausgespart wird. Stattdessen wird ein auf europäische Handlungen reagierender bzw. sogar passiver Kontinent präsentiert. Durch dieses Fehlen der eigenständigen Geschichte wird ein passives Bild von Afrika erzeugt und somit die Notwendigkeit bzw. Selbstverständlichkeit des Kolonialismus durch Europa unterstrichen. Diese Geschichtslosigkeit Afrikas und seiner Gemeinschaften unterstützt somit die pro-kolonialistische Ideologie der Autoren.

Durchgehend in allen untersuchten Schulbüchern wird auf vorkoloniale Geschichte und Herrschaftsstrukturen Afrikas nicht eingegangen (mit Ausnahme des Alten Ägyptens). Die erste Erwähnung Afrikas erfolgt in Zusammenhang mit der „Entdeckung“ durch die europäischen Seefahrer, jedoch werden in diesem Zusammenhang keine realistischen Darstellungen geboten, sondern stereotype und klischeehafte afro-romantische oder afro-pessimistische Beschreibungen präsentiert. Auch bei den weiteren Ausführungen zur Kolonialisierung und

Aufteilung Afrikas finden sich durchgehend nur Inhalte, die aus eurozentrischer Perspektive dargestellt sind. Durch das bewusste Auslassen der eigenen, selbstständigen Geschichte wird der afrikanischen Bevölkerung ihre eigene Identität verneint.

Eine Ausnahme bildet das Alte Ägypten, dessen Beschreibung sich im Zuge der Hochkulturen in fast allen Schulbüchern für Geschichte findet. Es wird jedoch als eine der ersten Hochkulturen als Teil des europäisch-asiatischen Kulturraums präsentiert und somit vom „klassischen und unzivilisierten“ Afrika abgegrenzt. Die Kapitel zu Ägypten werden, wie schon zuvor erklärt, somit in dieser Arbeit nicht näher analysiert, da diese zum Afrikabild der Zeit nicht beitrugen.

Eine einzelne Ausnahme und damit ein Beispiel vorkolonialer Geschichte bildet die Erzählung über den Sultan von Ruanda. Im Kapitel „Bei den Negern Zentralafrikas“ (Obendorfer, Herndl, und Butz – AVG) findet der Leser einen Ausschnitt des Reiseberichtes des Herzogs Adolf Friedrich von Mecklenburg, wo ein Besuch beim Sultan von Ruanda thematisiert wird.⁵⁶³ Aussagekräftig bzw. lehrreich für die vorkoloniale Geschichte Afrikas kann diese Geschichte jedoch nicht angesehen werden, da sie keine relevanten Informationen enthält, sondern klischeehafte Inhalte thematisiert. Somit kann diese Schilderung als Referenz vorkolonialer Geschichte angesehen werden, die jedoch als nicht entscheidend für ein objektives, vorkoloniales Bild Afrikas bewertet werden kann.

8.13 Rassismus durch Sprache

Rassismus wird durch Sprache als Mittel der Diskriminierung hergestellt und manifestiert. Problematische Formulierungen auf sprachlicher Ebene finden sich in allen Lehrbüchern. Viele der verwendeten Begriffe sind kolonialistisch geprägt und spiegeln eine rassistische Gesinnung wider. Arndt und Hornscheidt erklären dazu: „Durch Benennungen werden Dinge, Sachverhalte, Emotionen und Menschen – zugeordnet zu verschiedenen Gruppen und eingeordnet nach diversen Kriterien wie Aussehen, Tätigkeiten, Alter usw. – überhaupt erst sichtbar und wahrnehmbar.“⁵⁶⁴ Verschiedene Begriffe für denselben Sachverhalt

⁵⁶³ Vgl. Obendorfer, Herndl, Butz, Vergangenheit 1, 17 – 20.

⁵⁶⁴ Arndt, Hornscheidt, Sprache, 7.

repräsentieren unterschiedliche Perspektiven und Bewertungen und können somit Menschen aufwerten oder diskriminieren, als Norm definieren oder ausgrenzen. Sprache kann somit als „Macht- und potentiell Gewaltsmittel funktionieren“.⁵⁶⁵ Sprache ist folglich kein neutrales Medium, sondern konstruiert – bewusst oder unbewusst – Wirklichkeit. Arndt und Horschneidt präsentieren anhand verschiedener Konzepte zu Sprache und Rassismus die „Macht von Sprache“. Zu über 30 durch Kolonialismus und Rassismus geprägten Begriffen wie „Buschmänner“ findet man die kolonialistische Entstehungsgeschichte und den Verwendungskontext. In den vorliegenden Büchern finden sich viele der Begriffe, die die Autoren als problematisch ansehen.

Sprache spielte auch bei der Legitimation der europäischen Expansionsoffensive eine wichtige Rolle: „Im Kontext des Kolonialismus war Sprache ein wichtiges Medium zur Herstellung und Vermittlung des Legitimationsmythos, Afrika sei das homogene und unterlegene ‚Andere‘ und bedürfe daher der ‚Zivilisierung‘ durch Europa.“⁵⁶⁶ Afrikanische Bezeichnungen wurden dabei ignoriert und stattdessen neue Begriffe geschaffen, die sich vom europäischen Kontext unterscheiden sollten, wie etwa „Häuptling“ oder „Hottentotten“.⁵⁶⁷ Ebenso drücken die Begriffe oft Primitivität aus. Mit der Verwendung des Wortes „Stämme“ wird einerseits die Vielfalt der Gesellschaften in Afrika verneint und andererseits bezieht sich das Wort auf eine frühere Epoche, wobei die „Stämme“ als primitiv charakterisiert werden.⁵⁶⁸ Afrika wird durch das Verwenden einer Vielzahl von Wörtern wie „Hütten“ als primitiv und unterlegen charakterisiert.⁵⁶⁹ Viele solcher sprachlichen Benennungen entstanden im kolonialen Kontext und haben die koloniale Herrschaft gefestigt, indem sie durch die Verwendung von Wörtern, die sich im europäischen Sprachgebrauch in dieser Form nicht finden, unbekannte Subjekte und Objekte in Afrika als das „Andere“ konstruierten.

Das vermittelte Wissen durch die Autoren ist von der Verwendung kolonialer Fremdbenennungen geprägt, die sich heute noch oft unreflektiert im alltäglichen Sprachgebrauch und Diskurs finden.

⁵⁶⁵ Ebd., 7.

⁵⁶⁶ Ebd., 18.

⁵⁶⁷ Vgl. ebd., 18.

⁵⁶⁸ Vgl. ebd., 19.

⁵⁶⁹ Vgl. ebd., 45.

Die Bezeichnung „Hottentotten“ findet sich bei allen Ausführungen und Beschreibungen dieser indigenen Gemeinschaft. Nur zwei Lehrbuchreihen (Becker J. Mayer – LEB und Becker, W Mayer, A. Hympan – ALEH) reflektieren über den Gebrauch dieses Begriffes und weisen darauf hin, dass dieser eine Fremdbezeichnung durch die Europäer sei. Sie präsentieren Information zur Geschichte und Entstehung dieses Begriffes sowie die Eigenbezeichnung.

Der Begriff „Neger“ wird in allen untersuchten Lehrbuchreihen verwendet. Der alleinige Gebrauch dieses Begriffes muss jedoch nicht auf eine grundlegende, rassistische Gesinnung hinweisen. In Verbindung mit anderen problematischen Bezeichnungen und rassistisch-geprägten Ideologien wird der Begriff jedoch von den Autoren oft negativ behaftet.

8.14 Bildanalyse

Es ist festzuhalten, dass in den untersuchten Schulbüchern für Geschichte wenige Abbildungen zu finden sind. Nur in drei Büchern finden sich bildliche Ergänzungen zum Text (Janeschitz-Kriegl – LGÖMH; Janhuber, Prüger, Lang – ZMLE; Obendorfer, Herndl, Butz – AVG). Dabei handelt es sich um vier Abbildungen, die einen Bezug zu kolonialen Themen haben (Kolonialkarte, Kolonialsoldaten, Kolonialflagge, Kolonialwarenhandlung) sowie eine Zeichnung der „Negerrasse“.

Hingegen finden sich in den Lehrbüchern für Erdkunde eine größere Zahl von Fotos und Illustrationen. Es werden verhältnismäßig viele Fotos von nordafrikanischen und südafrikanischen Gebieten gezeigt. Die Darstellungen der Wüste, die Teile Afrikas als unbewohnbaren Ort definieren, scheinen ein dominantes Motiv der Abbildungen auszumachen. Häufig finden sich auch Abbildungen zu Südafrika, wobei hier der Tafelberg Kapstadts als beliebtes Objekt dominiert. Des Weiteren sind Motive der ehemaligen Kolonien des Deutschen Reiches in den Abbildungen zu finden. Dabei handelt es sich oft um Siedlungsweisen der indigenen Bevölkerungen („Negerdorf“, „Negersiedlung“) oder wirtschaftliche Aspekte wie deutsche Faktoreien und Plantagen. Außerdem zeigen die Fotos exotische Pflanzen.

Zusammenfassend kann bei der Darstellung der indigenen Bevölkerung auf Fotos bzw. in Zeichnungen festgehalten werden, dass die Menschen spärlich und einfach bekleidet oder mit besonderem Schmuck und Kleidungsstücken abgebildet sind. Des Weiteren werden sie in Verbindung mit exotischen Produkten wie Elfenbein dargestellt.

Bei Abbildungen, die zur Veranschaulichung der Rasseneinteilung dienen, sind angeblich typische, körperliche Merkmale für die schwarze Bevölkerung stark betont dargestellt. Diese sind auch bei den Textpassagen hervorgehoben und prägen sich somit bei den Jugendlichen besonders ein.

Bezüglich Landschaften und Anbauprodukten wurden von den Autoren Fotografien ausgewählt. Zeichnungen hingegen scheinen hauptsächlich bei der genaueren Darstellung der indigenen Gemeinschaften verwendet zu werden. Prinzipiell ist festzuhalten, dass die verwendeten Bilder und Graphiken von den Autoren ausgewählt werden, um schriftliche Inhalte visuell zu unterstützen, und somit werden ebenso stereotype Inhalte in den Fotos widergegeben. Die Fotos zeigen ein fremdes und exotisches Bild von Afrika. Während bei den schriftlichen Ausführungen wichtige Städte teilweise angegeben sind, finden städtische Strukturen auf den Fotos kaum Platz. Die Autoren haben durch die Auswahl der Bilder versucht, fremdartige und als „anders“ definierte Elemente für die SchülerInnen zu visualisieren. Es finden sich auch Darstellungen von Häusern und Siedlungsanlagen. Diese scheinen ein realistisches und authentisches Bild zu zeichnen.

Ein wesentlichster Teil der Abbildungen zeigt auch Fotografien aus den ehemaligen deutschen Kolonien. Einerseits waren diese sicherlich leichter zugänglich für die Autoren, andererseits verweisen sie auch auf ehemalige Kolonien des Deutschen Reiches und thematisieren somit wiederum den Verlust und eine mögliche Rückführung derselben. Einige dieser Bilder thematisieren kolonialistische Inhalte und präsentieren etwa Elfenbeinkarawanen, Plantagen und andere wirtschaftliche Elemente. Die kolonialen Machtverhältnisse werden durch visuelle Inhalte unterstrichen, so werden etwa arbeitende Afrikaner unter der Aufsicht europäischer Kolonialherren gezeigt. Die unterschiedliche Stellung wird dabei auch durch die Darstellung der Personen, vor allem der Kleidung, definiert.

8.15 Verhältnis zwischen politischer Ideologie der Autoren und vermittelten Inhalten

Die Quellenangaben und Erklärungen bezüglich des politischen oder ideologischen Hintergrundes der Autoren sind als letzter Punkt *Information zu Autor(en)* bei der Analyse der jeweiligen Lehrbuchreihe zu finden. Wird in dem vorliegenden Kapitel darauf Bezug genommen, werden die Quellen nicht nochmals angeführt. Im Folgenden werden einige Beispiele herangezogen, die zeigen sollen, ob es möglich ist, einen eventuellen Zusammenhang zwischen Parteizugehörigkeit bzw. ideologischer Ausrichtung und präsentierten Inhalten zu Afrika erkennen zu können.

Die politische Orientierung der Autoren spiegelt sich teilweise in den Inhalten der Lehrbücher wider, ist aber nicht unbedingt direkt für die Interpretation der Inhalte zu Afrika heranzuziehen. Dies bedeutet, dass der politische Hintergrund keine Garantie für eine gewisse Ausrichtung bzw. ein Weglassen spezieller Inhalte darstellt. So sind etwa rassentheoretische Überlegungen auch in Lehrbüchern enthalten, deren Autoren der Sozialdemokratischen Partei zugeschrieben werden konnten und zeigen nicht von einer nationalsozialistischen Gesinnung. Auch eine pro-kolonialistische Ausrichtung findet sich generell in allen Lehrbüchern, die dieses Thema aufgreifen, und ist nicht auf eine spezielle politische oder ideologische Ausrichtung zurückzuführen. Diese Beobachtung zeigt, dass diese Themen, wie rassentheoretische Ansätze und pro-kolonialistische sowie deutschorientierte Sichtweisen während der Zwischenkriegszeit parteiübergreifend Teil des wissenschaftlichen Diskurses und allgemeingültigen Wissenskanons dieser Zeit waren.

Jedoch lassen sich Tendenzen erkennen, dass die Intensität und Betonung gewisser Themenkreise durch die Parteizugehörigkeit erklärt werden kann. Die genaueste Darstellung zur Rassenlehre mit Verweisen auf neuste Forschungen, der Nennung Blumenbachs und einer weit genaueren Unterteilung als in den anderen Lehrbuchreihen findet sich etwa in der Lehrbuchreihe ZMLE, deren Autoren Lang, Janhuber und Prüger nationalsozialistische Werke verfassten und somit dieser politischen Ideologie zugeordnet werden können. Der Verlust der Kolonien wird in diesem Lehrbuch als „Raub“ bezeichnet und die Ausbeutung der

Kolonien zugunsten des Mutterlandes gefordert. Diese kolonialrevisionistische Bezeichnung stellt auch einen Unterschied zu den anderen untersuchten Lehrbuchreihen dar, wo der Verlust der Kolonien nicht als Raub formuliert wird. Ebenso wird in dieser Lehrbuchreihe das Modernitätsnarrativ thematisiert, indem eine Gegenüberstellung von Naturvölkern und Kulturvölkern präsentiert bzw. die Kulturlosigkeit der „Neger“ beschrieben wird.

Ein anderes Beispiel für das Verhältnis zwischen politischer Einstellung und gewählter Lehrbuchinhalte lässt sich anhand der Bezeichnung der indigenen Gemeinschaften finden. Die beiden Lehrbuchreihen des Sozialdemokraten Beckers (Becker und J. Mayer – LEB und Becker, W. Mayer, Hympan – ALEH) thematisieren im Zuge der indigenen Gemeinschaften der „Hottentotten“ und „Buschmänner“ diese Fremdbezeichnungen der Europäer und gehen auf Eigenbezeichnungen ein, was durchaus als ein den eurozentrischen Blickwinkel aufbrechendes Element angesehen werden kann und sich in den anderen Lehrbuchreihen nicht findet. Dies bedeutet jedoch nicht, dass in diesen Lehrbüchern eine konträre Ausrichtung der übrigen Themen zu finden ist. So wird ebenso eine fundierte Rassenübersicht präsentiert und generell eine pro-kolonialistische Ideologie vertreten.

Da sich durchgehend den Kolonialismus befürwortende Aussagen in den Lehrbüchern finden, können auch kolonialkritische Stellen Aufschluss darüber geben, ob ein Zusammenhang zwischen politischem Hintergrund der Schulbuchautoren und negativen Kommentaren zu kolonialistischen Absichten besteht.

In der Lehrbuchreihe LE von Kaindlstorfer sind auch „Nachteile des Kolonialbesitzes“, wie „Unterdrückung der Eingeborenen“⁵⁷⁰ angeführt. Kaindlstorfer war Sozialdemokrat und seine ideologischen Einstellungen könnten erklären, warum er auch negative Aspekte anführt. Ansonsten ist diese Lehrbuchreihe jedoch eher als pro-kolonialistisch zu bewerten, die eine starke pro-deutsche Haltung aufweist, und stellt keine Manifestation sozialdemokratischer Kolonialkritik dar. Die Lehrbuchreihe enthält auch Reiseberichte über Afrika, wo etwa Kannibalen und andere klischeehafte

⁵⁷⁰ Kaindlstorfer, *Erdkunde* 3, 15.

Aussagen erwähnt werden. Einige Nachteile der Kolonialpolitik zu nennen kann jedoch zumindest eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema erlauben, bedeutet aber nicht, dass der Autor eine Ablehnung gegen die Kolonisationspolitik vermitteln wollte.

Die Erwähnung negativer Auswirkungen auf indigene Gemeinschaften durch europäische Einwanderer findet man in KDGB (Uto von Melzer) in Verbindung mit den Portugiesen und in ALEMH (Fuchs, Kellner, Slanar), wo der Herero-Konflikt kurz erwähnt wird. Uto von Melzer war ein Verfechter deutschvölkischer und antisemitischer Ideologien, jedoch kein Anhänger der Nationalsozialisten. Die Erwähnung negativer Folgen für indigene Gemeinschaften scheint hier nicht unbedingt durch seine ideologische Prägung beeinflusst zu sein. Slanar hingegen war Sozialdemokrat und bereiste Afrika selbst. Somit könnte die Erwähnung des Herero-Konfliktes in diesem Zusammenhang erklärt werden. Jedoch zeigen die übrigen Ausführungen der Lehrbuchreihe eine pro-kolonialistische Tendenz, der Verlust der Kolonien wird explizit bedauert und es werden Kulturstufen der Völker thematisiert, sodass in diesem Lehrbuch keine Kolonialkritik vorherrscht.

In AVGLA (Arbeitsgemeinschaft), LGÖMH (Janeschitz-Kriegl) und ZMLE (Lang, Janhuber, Prüger) wird das britische Vorgehen in den südafrikanischen Kolonien bzw. Ägypten gegenüber den Bewohnern negativ kommentiert. Janeschitz-Kriegl war Teil des Vereins „Südmark“, der eine rassistisch, deutschnational und antisemitisch geprägte Ideologie vertrat. Rusch, Herdeggen und Tiechl scheinen durch ihre veröffentlichte Literatur Anhänger des Nationalsozialismus gewesen zu sein. Somit kann die Angabe der negativen Folgen des Handelns des Britischen Reiches in Südafrika bzw. Ägypten eher als Kritik an dem britischen Konkurrenten und nicht als generelle Kolonialkritik verstanden werden.

Janeschitz-Kriegls Erwähnung Carl Peters unterstreicht seine pro-kolonialistische Einstellung, die sich in vielen Textpassagen und Abbildungen widerspiegelt. Auch Rusch, Herdeggen und Tiechl beziehen sich auf Carl Peters wie auch auf die Berliner Konferenz bei ihren Kolonialausführungen in LGEH. Ebenso präsentieren sie eine Unterscheidung zwischen Natur- und Kulturvölkern. Zu diesen Autoren sind keine näheren Informationen bzgl. Parteizugehörigkeit oder Ideologienähe zu finden.

In ÖS (Heiderich, Güttenberger) findet sich eine primitive und negative Beschreibung der „schwarzen“ Bevölkerung. Ebenso wird die „germanische Abstammung“⁵⁷¹ der Kolonialmächte betont. Bei Güttenberger kann aufgrund seiner Funktion als Landesschulinspektor in Niederösterreich von einer Christlichsozialen Parteiangehörigkeit ausgegangen werden. Heiderich war Professor und Rektor an der Wiener Exportakademie. Die christliche Missionstätigkeit wird ebenso in dieser Lehrbuchreihe betont, was mit dem politischen Hintergrund übereinstimmt, diese wird aber auch in anderen Lehrbuchreihen thematisiert. Prinzipiell basiert die Lehrbuchreihe ÖS auf rassistischen, hierarchischen und pro-kolonialistischen Ideologien.

In der Lehrbuchreihe AVG (Obendorfer, Herndl, und Butz) sind einige Elemente enthalten, die sich so in den anderen Lehrbuchreihen nicht unbedingt finden. Der Leser findet ein Gedicht über den „Mohr“ sowie mit dem Text „Bei den Negern Zentralafrikas“ einen Ausschnitt des Reiseberichtes des Herzogs Adolf Friedrich von Mecklenburg, wo ein Besuch beim Sultan von Ruanda thematisiert wird. Obendorfer, Herndl, und Butz präsentieren auch Hinweise auf die übergeordnete Stellung der Tutsi gegenüber der Hutu in Ruanda. Obendorfer und Butz waren Mitglieder der Christlichen Lehrgewerkschaft. Ob diese Darstellungen in Verbindung mit der christlich-sozialen Einstellung der Autoren zu sehen sind, ist jedoch schwer zu beurteilen und erscheint nicht unbedingt eingehend.

Der christliche bzw. theologische Hintergrund ist auch bei Schiers Lehrwerk nicht direkt erkennbar. In seinen Ausführungen in LÖGH kommt eine positive Bewertung des Kolonialismus zum Vorschein. Im speziellen betont er auch die Vorteile für die Wissenschaften. Trotz seines theologischen Hintergrundes gibt es keine speziellen Kritikpunkte zu der Behandlung der indigenen Gemeinschaften, sondern die Darstellungsweise reiht sich in die der meisten untersuchten Lehrbücher ein. Die Erwähnung Lettow-Vorbeckes, der als deutscher Kriegsheld verherrlicht wurde und auch Ausdruck deutschnationaler Tendenzen sein kann, überrascht etwas. Jedoch lässt sich hier auch erkennen, dass eine solche Aussage nicht unbedingt Rückschlüsse über die politische Ideologie des Autors erlauben muss bzw. die Orientierung am Deutschen Reich,

⁵⁷¹ Vgl. Heiderich, Güttenberger, Schulgeographie 4, 95-6.

wie schon zuvor angesprochen, auch unter christlich-sozialen Autoren zu finden ist.

Im Gegensatz dazu finden sich trotz deutschnationalen Hintergrundes der Autoren Köchl und Rusch in deren Lehrbuchreihe (Rusch, Herdegen, Köchl, Tiechl – E) wenige Informationen zur deutschen Kolonialgeschichte und auch keine betont-positive Bewertung des Deutschen Reiches. Ebenso sind anti-britische Kommentare nicht angeführt und die französische Kolonialherrschaft wird positiv bewertet. Der Fokus liegt hingegen auf der Darstellung der indigenen Gemeinschaften.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass einzelne präsentierte Punkte in den Lehrbüchern nicht unbedingt Aufschluss über einen möglichen Ausdruck der politischen Ausrichtung der Autoren geben, sondern die Gesamtheit der Darstellung erlaubt es, eine Verbindung zwischen Lehrbuchinhalten und ideologischen Ideen herzustellen. Jedoch ist auch zu erkennen, dass die in wenigen Lehrbüchern präsentierten Themenkreise, die sich in anderen Lehrbuchreihen nicht finden bzw. nicht in solcher Intensität oder Ausrichtung, doch auch durch die politische bzw. ideologische Orientierung der Autoren nachvollziehbar sind. Generell sind die Lehrbücher ziemlich gleich gestaltet und enthalten dieselben Themenkreise und Positionen zu Afrika, aber es scheint, dass besonders liberale Ansätze oder stark rassistisch geprägte Aussagen sowie unterschiedliche Bewertungen der europäischen Kolonialmächte durch die Parteizugehörigkeit und die dort vermittelte Ideologie geprägt waren.

8.16 Fazit

Die aufgestellten Hypothesen haben sich durch die Analyse der Lehrbücher bestätigt. Viele Vorurteile, Klischees und Stereotypen, die heutzutage das Bild Afrikas prägen, wurden durch das vermittelte Wissen in der Zwischenkriegszeit geprägt, verstärkt und an junge Generationen weitergegeben.

Grundsätzlich sind die Ausführungen mit der Absicht verfasst, europäische Besitzungen am afrikanischen Kontinent zu rechtfertigen und die Überlegenheit der Europäer zu betonen. Die Lehrbücher zeigen durchgehend eine pro-koloniale Positionierung der Autoren, welche sich darin manifestiert, dass die Autoren den

Kolonialismus mit diversen Argumenten rechtfertigen oder diesen zumindest als gegeben erachten. Eine anti-koloniale Positionierung eines Autors, die sich durch ernsthafte Kritik am Kolonialismus oder sogar der Forderung Afrikas nach Unabhängigkeit zeigen würde, kann in keinem Buch identifiziert werden. Stattdessen versuchen die Autoren durch ihre Beschreibungen eine pro-kolonialistische, teilweise revisionskolonialistische Stimmung zu erzeugen. Die unterlegene Darstellung der Bevölkerung dient dazu, die Kolonialismus-Ansprüche zu legitimieren. Die Abbildungen unterstützen die Aussagen im Text und zeigen Inhalte, die von Motiven wirtschaftlicher Bedeutung, exotischer Merkmale und ehemaliger Kolonien dominiert werden.

Verschiedene Gemeinschaften werden sehr oberflächlich charakterisiert und aufgrund angeblicher rassentheoretischer Merkmale voneinander unterschieden. Dadurch werden gleichzeitig aber auch viele indigene Gemeinschaften gleichgesetzt und zusammengefasst. Die Darstellung der afrikanischen Gebiete und der dort lebenden Menschen erfolgt aus eurozentrischer Sicht und ist voll von stereotypen Annahmen, die teilweise bis heute fortdauern. Dabei werden die indigenen Gemeinschaften vielfach primitiv, als „anders“ und im Gegensatz zu den europäischen Bewohnern als unzivilisiert dargestellt.

Die Unterschiede in der Darstellungsweise der Inhalte bezüglich der erstellten Kategorien zwischen den einzelnen Lehrbuchreihen fallen gering aus. Teilweise können sie durch den ideologischen und parteipolitischen Hintergrund der Autoren interpretiert werden, teilweise kreieren sie ein widersprüchliches Bild und weisen nicht unbedingt auf ideologische Absichten der Autoren hin. Besonders auffallend ist die Orientierung der Autoren am Deutschen Reich, die in der Mehrheit der analysierten Bücher festzustellen ist und durch den grundlegenden Deutschnationalismus in der Gesellschaft der Ersten Republik zu erklären ist. Die Begeisterung für die deutsche Kolonialgeschichte wird teilweise von einer anti-britischen Ausrichtung der Ausführungen ergänzt. Die Positionierung Österreichs erfolgt hingegen bei der Thematisierung Afrikas nur marginal bzw. wird auf diese von den Autoren in den meisten Fällen komplett verzichtet.

Wie in Kapitel 2 *Ausgewählte Studien zum Afrikabild in Schulbüchern* erwähnt, sind auch in aktuellen Lehrbüchern teilweise noch fragliche Inhalte und Darstellungen zu Afrika gegeben, die sowohl von Lehrpersonen als auch

SchülerInnen unreflektiert übernommen und verinnerlicht werden. Eventuell könnte auch eine aktive Analyse alter Afrikadarstellungen in Schulbüchern, wie etwa aus der Zwischenkriegszeit, den SchülerInnen helfen, diese Tradition der Vorurteile und Stereotype besser zu verstehen und zu hinterfragen, um diese anschließend zu dekonstruieren und auch in aktuellen Diskursen zu erkennen.

9 LITERATURVERZEICHNIS

Primärliteratur

Hilde *Böhmer*, Mit 14 PS durch Afrika. Das Buch der Motorradexpedition Kapstadt – Kairo (Wien 1936).

Adolf *Friedrich*, Ins innerste Afrikas (Leipzig 1909).

Egon Freiherr von *Eickstedt*, Rassenkunde und Rassengeschichte der Menschheit (Stuttgart 1934).

Hans F. K. *Günther*, Rassenkunde des deutschen Volkes. (München 1922).

Heinrich *Kerp*, Die Außereuropäischen Erdteile nebst den Deutschen Kolonien (Trier 1904).

Leopold *Lang*, Karl *Janhuber* und Josef *Prüger*, Adolf Hitler und Österreich. Die Geschichte der Heimkehr Österreichs ins Dritte Reich (Wien, Leipzig 1938).

Josef *Prüger*, Heim ins Reich!: Kampf und Sieg der nationalsozialistischen Freiheitsbewegung in der Ostmark (Wien 1941).

Wilhelm *Volz*, Im Dämmer des Rimba: Sumatras Urwald und Urmensch (Breslau ³1925).

Anlage zur Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht vom 1. Juni 1928 (B. G. Bl. Nr. 137), In: Volkserziehung. Nachrichten des Bundesministeriums für Unterricht, 128, Nr. 45.

Verordnungsblatt des Österreichischen Landesschulrates, Z. 1517/4. Nr. 269 Buchanzeige. In: Amtliche Linzer Zeitung Nr. 40 (1.07.1938), 9.

Zeitungen (der Zwischenkriegszeit)

„Plan zum deutschen Jugendführerkurs in Reichenberg“, In: Deutsches Nordmährerblatt Nr. 57 (10.12.1913).

„25. ordentliche Hauptversammlung des Vereins Südmark.“, In: Freie Stimmen. Deutsche Kärntner Landes-Zeitung Nr. 139 (24.06.1919).

„Die heutige Gemeinderatswahl“, In: Grazer Tagblatt Nr. 325 (26.11. 1913).

„Der Schatz der Erinnerungen“, In: Kleine Volkszeitung Nr. 1 (1.01.1929).

„Gegen die ‚Freie Schule‘. Volksversammlungen – Eine Gegenflugschrift“, In: Reichspost Nr. 440 (22.09.1912).

„Hauptversammlung der christlich-deutschen Lehrerschaft“, In: Reichspost Nr. 32 (2.02.1927).

„Christlich-deutsche Lehrerschaft – Landesverband Wien des Kath. Lehrerbundes“, In: Reichspost Nr. 84 (27.03.1923), 8.

„Zentralverband der christlich-deutschen Lehrerschaft Wiens“, In: Reichspost Nr. 101 (12.04.1930).

„Lehrer- und Erzieherwoche in Wiener Neustadt“, In: Triestingtaler u. Piestingtaler Wochen-Blatt Nr. 36 (5. September 1936).

„Dritte heimatkundliche Oster-Studienfahrt ins Reich. (15 Tage.)“, In: Verordnungsblatt für das Schulwesen in Steiermark Nr. 24 (15. Dezember 1927).

Lehrbücher für Erdkunde

Anton *Becker*, Walter *Mayer*, Albert *Hympan*, Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde für Hauptschulen, 1. Teil (4., vollständig umgearb. Aufl. Wien 1929).

Anton *Becker*, Walter *Mayer*, Albert *Hympan*, Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde für Mittelschulen und Hauptschulen, 2. Teil (4., vollständig umgearb. Aufl. Wien 1929).

Anton *Becker*, Julius *Mayer*, Lernbuch der Erdkunde für Bürgerschulen, 3. Teil (Wien ³1927).

Heinrich *Fischer*, Michael *Geistbeck*, Oskar *Kende*, Erdkunde, 1. Teil (für die 1. Klasse), Ausgabe B für die Bundesländer Tirol, Salzburg, Vorarlberg (Wien 1932).

Heinrich *Fischer*, Michael *Geistbeck*, Oskar *Kende*, Erdkunde. 4. Teil (für die 4. Klasse) (Wien 1932).

Heinrich *Fischer*, Michael *Geistbeck*, Oskar *Kende*, Erdkunde. 2. Teil (für die 2. Klasse) (Wien 1931).

Hans *Fuchs*, Hans *Slanar*, Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde für die 4. Klasse der Mittelschule und die 4. Klasse der Hauptschule (Wien 1933).

Hans *Fuchs*, Hans *Slanar*, Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde für die 2. Klasse der Mittelschule und die 2. Klasse der Hauptschule (2., bearb. Aufl. Wien 1930.).

Hans *Fuchs*, Heinrich *Kellner*, Hans *Slanar*, Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde für die 1. Klasse der Mittelschule und die 1. Klasse der Hauptschule. (2. bearb. Aufl. Wien 1929).

Franz *Heiderich*, Heinrich *Güttenberger*, Österreichische Schulgeographie, 1. Teil, Ausgabe A, für die Schulen in Wien und Niederösterreich (Wien ¹⁰1929).

Franz *Heiderich*, Heinrich *Güttenberger*, Österreichische Schulgeographie, 2. Teil (Wien ⁷1929).

Franz *Heiderich*, Heinrich *Güttenberger*, Österreichische Schulgeographie, 4. Teil (Wien ⁶1929).

Hans *Kaindlstorfer*, Lernbuch der Erdkunde. 2. Teil (Wien 1930).

Hans *Kaindlstorfer*, Lernbuch der Erdkunde. 3. Teil (Wien 1927).

Hans *Kaindlstorfer*, Lernbuch der Erdkunde für Hauptschulen. 1. Teil (Wien 1929).

Hans *Kaindlstorfer*, Lernbuch der Erdkunde. 4. Teil (Wien 1930).

Gustav *Rusch*, Alois *Herdeggen*, Karl *Köchl*, Franz *Tiechl*, Erdkunde, 1. Teil, Ausgabe A für die Bundesländer Wien, Niederösterreich und Oberösterreich (Wien 1929).

Gustav *Rusch*, Alois *Herdeggen*, Karl *Köchl*, Franz *Tiechl*, Erdkunde, 2. Teil: Asien, Afrika und Südeuropa (Wien 1929).

Lehrbücher für Geschichte

Arbeitsgemeinschaft, Arbeits- und Lernbuch für einen zeitgemäßen Sachunterricht an Volksschulen, 2. Teil, Geschichte und Bürgerkunde (Wien ³1936).

Arbeitsgemeinschaft, Aus Vergangenheit und Gegenwart. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für den Geschichtsunterricht an österreichischen Bürgerschulen, 3. Teil (Wien 1927).

Arbeitsgemeinschaft von Geschichtslehrern, Aus alter und neuer Zeit. Ein Geschichtsbuch für die vierte Klasse der Hauptschulen und der Mittelschulen, 4. Band (Wien 1932).

Arbeitsgemeinschaft von Geschichtslehrern, Aus alter und neuer Zeit. Ein Geschichtsbuch für die erste Klasse der Hauptschulen und der Mittelschulen, 1. Band (Wien 1929).

Arbeitsgemeinschaft von Geschichtslehrern, Aus alter und neuer Zeit. Ein Geschichtsbuch für die dritte Klasse der Hauptschulen und der Mittelschulen, 3. Band (Wien 1930).

Josef *Brunner*, Ludwig *Stöger*, Geschichte in Tafelbildern und Zusammenfassungen (2. verbesserte und erw. Aufl. Wien 1936).

Karl *Czerwenka*, Alfred *Bohmann*, Lehrbuch der Geschichte für Hauptschulen. 1. Teil. Geschichtliche Vorschulung, Bilder aus der Geschichte des alten Morgenlandes. (Wien 1931).

Josef *Froschauer*, Im Wandel der Zeit. Ein Geschichtsbuch für Hauptschulen. 1. Teil (Wien 1930).

Robert *Janeschitz-Kriegl*, Lehrbuch der Geschichte, 4. Teil: Geschichte der neuesten Zeit in Bildern und Österreichische Bürgerkunde (Wien 1932).

Robert *Janeschitz-Kriegl*, Lehrbuch der Geschichte, 1. Teil: Geschichtliche Vorschulung und Bilder aus der Geschichte des alten Morgenlandes (Wien 1930).

Oskar *Kende*, Alois *Hinner*, Lehrbuch der Geschichte für österreichische Hauptschulen, 3. Teil für die dritte Klasse (Wien ⁶1937).

Oskar *Kende*, Lehrbuch der Geschichte, 4. Teil für die vierte Klasse (Wien ³1934).

Oskar *Kende*, Lehrbuch der Geschichte. 1. Teil für die erste Klasse (Wien, im wesentl. unverändert. Aufl. ⁴1933).

Leopold *Lang*, Karl *Janhuber*, Josef *Prüger*, Zeiten und Menschen, Lebensvolle Erzählungen für den Geschichtsunterricht in der Hauptschule, 1. Teil. Einführung in das geschichtliche Denken (Geschichtliche Vorschulung) und Bilder aus der Geschichte des alten Morgenlandes (Wien 1929).

Leopold *Lang*, Karl *Janhuber*, Josef *Prüger*, Zeiten und Menschen. Lebensvolle Erzählungen aus Vorzeit, Altertum, Mittelalter und Neuzeit für den Geschichtsunterricht in der Hauptschule. 3. Teil. Bilder aus der Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit vom Zwischenreich bis zum Wiener Kongreß (Wien 1930).

Leopold *Lang*, Karl *Janhuber*, Josef *Prüger*, Zeiten und Menschen. Lebensvolle Erzählungen aus Vorzeit, Altertum, Mittelalter und Neuzeit für den Geschichtsunterricht in der Hauptschule. 4. Teil. Geschichte der Neuzeit in Bildern vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart (Wien ²1932).

Leopold *Lang*, Karl *Janhuber*, Josef *Prüger*, Zeiten und Menschen. Lebensvolle Erzählungen aus Vorzeit, Altertum, Mittelalter und Neuzeit für den Geschichtsunterricht in der Hauptschule. Einführung in das geschichtliche Denken (Geschichtliche Vorschulung) (Wien 1928).

Uto von *Melzer*, Kurze Deutsche Geschichte für Bürgerschulen, 2. Teil. Von der kaiserlosen Zeit bis zum Westfälischen Frieden (Graz ³1926).

Heinz *Obendorfer*, Fritz *Herndl*, Hans *Butz*, Rudolf *Urban*, Aus Vergangenheit und Gegenwart. Bilder aus der Geschichte für österreichische Hauptschulen, 4. Teil (Wien 1931).

Heinz *Obendorfer*, Fritz *Herndl*, Hans *Butz*, Aus Vergangenheit und Gegenwart. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für den Geschichtsunterricht an österreichischen Hauptschulen, 1. Teil (Wien ²1933).

Gustav *Rusch*, Alois *Herdegen*, Franz *Tiechl*, Lehrbuch der Geschichte, neu bearb. von Alois *Herdegen*. Ausgabe in 8 Heften, 7. Heft (Wien, 1928).

Gustav *Rusch*, Alois *Herdegen*, Franz *Tiechl*, Lehrbuch der Geschichte. In vier Teilen. 1. Teil: Geschichtliche Vorschulung, Bilder aus der Geschichte des Morgenlandes (Wien 1929).

Gustav *Rusch*, Alois *Herdegen*, Franz *Tiechl*, Lehrbuch der Geschichte, Ausgabe in 2 Teilen. 2. Teil (Wien 1922).

Wilhelm *Schier*, Lehrbuch der Geschichte für österreichische Hauptschulen. 2. Teil: Aus alter Zeit (2., umgearb. Aufl. Wien 1935).

Wilhelm *Schier*, Lehrbuch der Geschichte für österreichische Hauptschulen. 3. Teil: Von Fürstenmacht und Bürgerstreben (Wien ²1936).

Wilhelm *Schier*, Lehrbuch der Geschichte für österreichische Hauptschulen. 4. Teil: Um Freiheit und Weltgeltung (Wien ³1938).

Hans Leo *Schleicher*, Leopold *Lang*, Karl *Janhuber*, Josef *Prüger*, Zeiten und Menschen. Handbuch der Geschichte für Hauptschulen, 2. Teil für die zweite Klasse (4., umgearb. Auflage Wien 1936).

Hans Leo *Schleicher*, Leopold *Lang*, Karl *Janhuber*, Josef *Prüger*, Zeiten und Menschen. Handbuch der Geschichte für Hauptschulen, 3. Teil für die dritte Klasse (4., umgearb. Auflage Wien 1936).

Hans Leo *Schleicher*, Leopold *Lang*, Karl *Janhuber*, Josef *Prüger*, Zeiten und Menschen. Handbuch der Geschichte für Hauptschulen, 4. Teil für die vierte Klasse (3., umgearb. Auflage Wien 1936).

Sekundärliteratur

Susan *Arndt*, Antje *Hornscheidt*, Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk (Münster ³2018).

Kodjo *Attikpoe*, Von der Stereotypisierung zur Wahrnehmung des ‚Anderen‘. Zum Bild der Schwarzafrikaner in neueren deutschsprachigen Kinder- und Jugendbüchern (1980-1999) (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik 24, Frankfurt am Main 2003).

Steffen *Bender*, Der Burenkrieg und die deutschsprachige Presse. Wahrnehmung und Deutung zwischen Bureneuphorie und Anglophobie 1899-1902 (Krieg in der Geschichte 52, Wien 2019).

Alfred *Bergmiller*, Peter *Feldbauer* (Hg.), Kolonialismus, Imperialismus, Dritte Welt 1 (Geschichte und Sozialkunde 1/2, Salzburg 1978).

Claudia *Böhler-Wüstner*, Das Vorarlberger Lesebuch in der Zeit des Austrofaschismus. In: Monfort 48 (1996) 145-169.

Herbert *Dachs*, „Austrofaschismus“ und Schule. In: Emmerich *Tálos*, Wolfgang *Neugebauer* (Hg.), Austrofaschismus. Politik – Ökonomie – Kultur 1933 – 1938 (Politik und Zeitgeschichte 1, Wien ⁷2014).

Elisabeth *Dulko*, Anke *Namgalies*, „Repräsentationen“ Afrikas in deutschen Schulbüchern am Beispiel des Schulfachs Geschichte (Sek I und II) – eine Stichprobenanalyse. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 37 (4), 9-14, online unter https://www.waxmann.com/index.php?elD=download&id_artikel=ART101626&u id=frei (6.12.2018).

Klaus *Edel*, Eduard *Fuchs*, Margot *Fuchs* u.a., Imperialismus in den Geschichtsbüchern. In: Jean-Paul *Lehners*, (Hg.), Kolonialismus, Imperialismus: Dritte Welt 2: Materialien (Geschichte und Sozialkunde 2/2, Salzburg 1978) 228-242.

Walter *Ehmeir*, Das Südliche Afrika in Österreichischen Unterrichtsmaterialien. Eine Dokumentation der Anti-Apartheid-Bewegung (Dokumentationen der Anti-Apartheid-Bewegung 8, Wien 1990).

Viktor *Fadrus*, Österreichs Schulbücher im Wandel zweier Jahrhunderte. In: Egon *Loebenstein* (Hg.), 100 Jahre Unterrichtsministerium. Festschrift des Bundesministeriums für Unterricht in Wien (Wien 1948) 194-222.

Matthias *Fiedler*, Zwischen Abenteuer, Wissenschaft und Kolonialismus. Der deutsche Afrikadiskurs im 18. und 19. Jahrhundert (Köln 2005).

Eckhardt *Fuchs*, Inga *Niehaus*, Almut *Stoletzki*, Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis (Eckert. Expertise 4, Göttingen 2014).

Eckhardt *Fuchs*, Steffen *Sammler*, Schulbücher zwischen Tradition und Innovation. Ein Streifzug durch die Geschichte des Georg-Eckert-Instituts (Braunschweig 2015) 2, online unter http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/institut/Schulbuecher_zwischen_Tradition_und_Innovation.pdf (10.04.2019).

Gesellschaft für Salzburger Landeskunde, Gesellschaftsnachrichten für das Vereinsjahr 1960/61, 344, online unter https://www.zobodat.at/pdf/MGSL_101_2_0341-0364.pdf (10.05.2019).

Doris *Griesser*, Hüterinnen der "deutschen Identität". In: Der Standard (2.01.2008), online unter derstandard.at/3167824/Hueterinnen-der-deutschen-Identitaet (18.04.2019).

Horst *Gründer*, Geschichte der deutschen Kolonien (7., akt. und erw. Aufl. Paderborn u. a. 2018).

Karin *Guggeis*, Der Mohr hat seine Schuldigkeit noch nicht getan. Afrika und seine Bewohner in zeitgenössischen Schulbüchern aus ethnologischer Sicht. In:

Eva *Matthes* und Carsten *Heinze* (Hg.), Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Bad Heilbrunn 2004) 251-269.

Susanne *Hajek*, „Crush the cockroaches. Fight them, pound them“. Eine konfliktsoziologische Untersuchung des Genozids in Rwanda (Diplomarbeit Universität Wien 2008).

Kathrin *Henne*, Schulbücher zwischen Tradition und Innovation. Ein Streifzug durch die Geschichte des Georg-Eckert-Instituts (Braunschweig 2015) 12, online unter https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/221/Schulbuecher_zwischen_Tradition_und_Innovation_GEIkorr.pdf?sequence=3&isAllowed=y (10.04.2019).

Werner *Jopp*, Unter Hottentotten: 1705-1713. Die Aufzeichnungen von Peter Kolb (Tübingen 1979).

Walter *Kissling*, „...Die Jugend aus keinen anderen als den vorgeschriebenen Büchern unterweise“ – Das Hilfsmittel Schulbuch als historisches Medium staatlicher Unterrichtskontrolle. In: Richard *Olechowski* (Hg.), Schulbuchforschung (Schule-Wissenschaft-Politik. Reihe des Ludwig Boltzmann-Instituts für Schulentwicklung und international-vergleichende Schulforschung 10, Frankfurt/Main 1995) 116-174.

Denis *Kofler*, Africa Orientale Italiana – Die faschistische Kolonialpolitik Italiens in Ostafrika 1935-1941 (Masterarbeit Universität Wien 2018).

Christian *Koller*, „Von Wilden aller Rassen niedergemetzelt“. Die Diskussion um die Verwendung von Kolonialtruppen in Europa zwischen Rassismus, Kolonial- und Militärpolitik (1914–1930) (Beiträge zur Kolonial- und Überseegeschichte 82, Stuttgart 2001).

Wilfried *Kowarik*, P. Wilhelm Schier (1880 – 1956), Autor des „Schier-Atlases“. In: Harald Hitz u.a. (Hg), Waldviertler Biographien 3 (Waidhofen an der Thaya 2010) 189-198.

Robert *Kriechbaumer*, Die großen Erzählungen der Politik. Politische Kultur und Parteien in Österreich vor der Jahrhundertwende bis 1945 (Wien 2001).

Peter *Lintner*, Das Afrikabild in gegenwärtigen österreichischen Geographieschulbüchern. Eine ideologiekritische Analyse der Unterrichtswerke der HS und der AHS-Unterstufe des Schuljahres 2007/2008 (Diplomarbeit Universität Wien 2012).

Simon *Loidl*, „Europa ist zu enge geworden“. Kolonialpropaganda in Österreich-Ungarn 1885 bis 1918 (Wien 2017).

Christa *Markom*, Heidi *Weinhäupl*, Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern (Sociologica 11, Wien 2007).

Elina *Marmer*, Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (2), 25-31, online unter https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART101308&uid=frei (6.12.2018).

Elina *Marmer*, Papa Sow, African history teaching in contemporary German textbooks: From biased knowledge to duty of remembrance. In: Yesterday&Today 10, 2013, 49-76, online unter http://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2014/02/E_MARMER_P_SOW.pdf (6.12.2018).

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

Eva *Matthes*, 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: Eva *Matthes* und Carsten *Heinze* (Hg.), Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Bad Heilbrunn 2004) 231-249.

Philipp *Mayring*, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (11. akt. und überarb. Aufl. Weinheim 2015).

Roger *Meyer*, Afrikabilder in Kinder- und Jugendmedien: Das Beispiel der "Hottentotten" und "Buschmänner" (Khoisan) In: Kids+media, 2(2) (2012) 31-57, online unter <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/75759/1/meyer.pdf> (6.12.2018).

Wolfgang *Nieke*, Ethnozentrismus und Eurozentrismus. In: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag (Schule und Gesellschaft 4, 2., überarb. und erg. Aufl. Opladen 2000) 93-116.

Kirsten *Reiher*, Afrikabild-Repräsentationen in Schulbüchern im zeitgeschichtlichen Vergleich. In: Iris *Dzudzek*, Paul *Reuber*, Anke *Strüver* (Hg.), Die Politik räumlicher Repräsentationen. Beispiele aus der empirischen Forschung (Forum Politische Geographie 6, Berlin 2011) 233-255.

Katharina *Hummer*, Die Darstellung Afrikas in Schulbüchern für Geschichte und Geografie (Diplomarbeit Universität Wien 2014).

N. *Rastegar*, Walter *Slaje*, Uto von Melzer (1881-1961). Werk und Nachlaß eines österreichischen Iranisten. In: Manfred *Mayrhofer* (Hg.), Veröffentlichungen der Iranischen Kommission 20 (Wien 1987), online unter https://www.academia.edu/16271494/Uto_von_Melzer_1881-1961_ (7.03.2019).

Gisbert *Rischede*, Geographiedidaktik (Grundriss Allgemeine Geographie, 3. völlig neu bearb. und erw. Aufl. Paderborn u. a. 2007).

Joachim *Rohlfes*, Geschichte und ihre Didaktik (Göttingen ²1997).

Adolf *Rüger*, Das Streben nach kolonialer Restitution in den ersten Nachkriegsjahren. In: Helmut *Stoecker* (Hg.), Drang nach Afrika (2., überarb. Aufl. Berlin 1991) 262-283.

Gustav *Rusch*, Schule und Staatsgesinnung. Erinnerungen an die Entwicklung der Schulbücher in Österreich. In: Monatshefte für pädagogische Reform 68 (1918), S. 324-403, hier S. 329, 399, 402. Zit. in Alexander *Pinwinkler*, Der Geschichts- und Geographieunterricht im Ersten Weltkrieg – das Beispiel Salzburg, in: Ernst *Bruckmüller* et al. (Hg.), Kindheit und Schule im Ersten Weltkrieg, (Wien 2015) 137-158, 151.

Walter *Sauer*, Rassen, Stämme, Steinzeitmenschen. Anmerkungen zum Afrika-Bild der Schulbücher für Geschichte und Sozialkunde. In: Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte Universität Wien (Hg.), Wiener Wege zur Sozialgeschichte. Themen - Perspektiven - Vermittlungen. Michael Mitterauer zum 60. Geburtstag (Wien 1997) 423-440, online unter https://homepage.univie.ac.at/walter.sauer/Publikationen-Dateien/Rassen_Staemme_Steinzeitmenschen.pdf (7.8.2018).

Walter *Sauer*, Schwarz-Gelb in Afrika. Habsburgermonarchie und koloniale Frage. In: Walter *Sauer* (Hg.), k. u. k. kolonial. Habsburgermonarchie und europäische Herrschaft in Afrika (Wien² 2007).

Walter *Sauer*, Expeditionen ins Afrikanische Österreich: Ein Reisekaleidoskop (Studien zum Südlichen Afrika 12, Wien 2014).

Josef *Scheipl*, Helmut *Seel*, Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750-1938 (2. erg. und erw. Aufl. Graz 1985).

Winfried *Seitkamp*, Die deutschen Kolonien in Afrika. In: Horst *Gründer* Hermann *Hiery* (Hg.), Die Deutschen und ihre Kolonien. Ein Überblick (Berlin-Brandenburg ²2018) 65-88.

Christian *Sitte*, Das Geographie- (GW)- Schulbuch - heute verändert in neuen Konstellationen (2013 online nachbearb. Artikel), online unter http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/artikel/chsSCHULBUCH_erg_2013.htm (3.01.2019).

Edith *Soura*, Das Bild Afrikas und des Afrikaners im Jugendbuch des wilhelminischen Zeitalters: Eine imagologische Annäherung (Diplomarbeit Universität Wien 1996).

Reinhard *Stauber*, Der Wiener Kongress (Wien 2014).

Anna *Steinbauer*, Das Afrikabild in österreichischen GW-Schulbüchern der fünften und achten Schulstufe: Über die Darstellung eines Kontinents und die daraus resultierende Wahrnehmung von politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen (Diplomarbeit Universität Wien 2017).

Lukas Sylvester *Sternik*, Retten wir die Welt zu Tode?. Über die Geschichte der Entwicklungszusammenarbeit vom Zweiten Weltkrieg bis zur Jahrtausendwende mit besonderem Fokus auf Österreich (Diplomarbeit Universität Wien 2017).

Emmerich *Tálos*, Florian *Wenninger*, Das austrofaschistische Österreich (Politik und Zeitgeschichte 8, Wien 2017).

Emmerich *Tálos*, Das austrofaschistische Herrschaftssystem. Österreich 1933 – 1938 (Politik und Zeitgeschichte 8, Wien ²2013).

Josef *Thonhauser*, Das Schulbuch im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Ideologie. In: Richard *Olechowski* (Hg.), Schulbuchforschung (Schule – Wissenschaft – Politik 10, Frankfurt am Main 1995) 175-194, 176.

Karl *Vocelka*, Geschichte Österreichs. Kultur – Gesellschaft – Politik (München ⁶2000).

Klaus *Weber*, Deutschland, der atlantische Sklavenhandel und die Plantagenwirtschaft der Neuen Welt (15. bis 19. Jahrhundert). In: Journal of Modern European History, 7(1) 2009 37-67, online unter https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.17104/1611-8944_2009_1_37 (8.04.2019)

Peter *Weinbrenner*, Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Richard *Olechowski* (Hg.), Schulbuchforschung (Schule – Wissenschaft – Politik 10, Frankfurt am Main 1995) 21-45.

Heinz *Weiss*, Die Pädagogen des Schönbrunner Kreises. Katalog zur Ausstellung im Österreichischen Staatsarchiv 23. Mai – 5. Oktober 2007, online unter http://www.samstaginderstadt.at/images_soz/schoenbrunner%20schule_ausstellung_folder.pdf (8.08.2019).

Joachim *Zeller*, Das schwierige Erinnern an die koloniale Vergangenheit. In: Horst *Gründer*, Hermann *Hiery* (Hg.), Die Deutschen und ihre Kolonien. Ein Überblick (Berlin-Brandenburg ²2018) 297-316.

Internetquellen

„Anton Becker“, In: Stadt Wien, online unter https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Anton_Becker (26.04.2019).

„Heinrich Güttenberger“, In: Verlag der ÖAW, online unter https://www.biographien.ac.at/oeb1/oeb1_G/Guettenberger_Heinrich_1886_1946.xml (10.04.2019).

„Franz Heiderich“, In: Stadt Wien, online unter https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Franz_Heiderich (3.04.2019).

„Johann Kaindlstorfer“, In: Stadt Wien, online unter https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Johann_Kaindlstorfer (10.04.2019).

„Hans Slanar“, In: Austria-Forum, das Wissensnetz, online unter https://austria-forum.org/af/AEIOU/Slanar,_Hans, 25. März 2016 (2.05.2019).

„Georg-Ecker-Institut Leibniz – Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI)“, online unter <http://www.gei.de/de/home.html> (10.04.2019).

„Glossar“, In: Medienregal (2016), online unter <https://medienregal.wixsite.com/medienregal/glossar> (30. Juli 2019).

„Standorte und Sondersammlungen“, In: Pädagogische Hochschule Wien, online unter <https://www.phwien.ac.at/service/campusbibliothek/standort-sonder> (3.04.2019).

Tamara *Tanasijevic*, Diskriminierung in Schulbüchern: Es geht uns alle an! (M-MEDIA Diversity Mediawatch Austria 2014), online unter <http://www.m-media.or.at/gesellschaft/diskriminierung-in-schulbuchern-es-geht-uns-alle-an/2014/01/14/> (13.08.2019)

<https://www.facebook.com/SchulbuecherOsterreich> (13.08.2019).

10 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: „Kolonialwarenhandlung“	72
Abbildung 2: „Die deutsche Kolonial-Flagge“	81
Abbildung 3: „Neger (Schwarze Rasse)“	82
Abbildung 4: „Farbige Kolonialtruppe: Sudanneger, Inder und Senegalneger. Aus E. Jünger, „Das Antlitz des Weltkrieges“	93
Abbildung 5: „Die Ausbreitung der Kolonialmächte vor dem Ausbruch des Weltkrieges. Aus Ad. Rein, „Die europäische Ausbreitung über die Erde“	93
Abbildung 6: „Mongole (Japaner)“, „Malaie (Javane)“, „Indianer (Nordamerika)“, „Neger (Sudanneger)“	109
Abbildung 7: „Zuckerrohrmarkt im Sudan“	110
Abbildung 8: „Kongogebiet, Dorf in Ruanda“	111
Abbildung 9: „Landschaft aus Südwestafrika“	118
Abbildung 10: „Europäische Handelsniederlassung (Faktorei) an der Guineaküste (Kamerun)“	119
Abbildung 11: „Gruppe von Schlafkranen in Uganda, Bananenpflanzung“	130
Abbildung 12: „Urwald im Kamerun“	131
Abbildung 13: „Ein Weg durch eine Steppe mit Elefantengras“	132
Abbildung 14: „Häuptling der Ruanda (Ostafrika) mit zwei Hofleuten“	133
Abbildung 15: „Elfenbeinkarawane“	134
Abbildung 16: „Diamantenfeld in Südwestafrika“	135
Abbildung 17: „Hottentottenkral in Südwestafrika. Beachte die Kleidung der Neger!“	135
Abbildung 18: „Mayogos, ein Volksstamm Ostafrikas, im Kriegsschmuck“	136
Abbildung 19: „Dinka-Neger“	143
Abbildung 20: „Neger von der Guineaküste“	144
Abbildung 21: „Der Kilima-Ndscharo (Nach Eschner, Deutschlands Kolonien.)“	145
Abbildung 22: „Dar-es-Salaam. (Nach Eschner, Deutschlands Kolonien.)“	146
Abbildung 23: „Dorf in Kamerun, im Hintergrund der Kamerunberg (Nach Eschners, Deutschlands Kolonien.)“	147
Abbildung 24: „Kaffernkraal in Südafrika (Nach einem Gemälde des Naturhistor. Staatsmuseums. Die Hütten sind im Kreise angeordnet. Die Mitte ist für das Vieh freigelassen.)“	148
Abbildung 25: „Aus den ehemaligen Deutsch-Südwest-Afrika. Ochsenzug in der Grassteppe. (Nach Eschner, Deutschlands Kolonien.)“	149
Abbildung 26: „Negersiedlung in Ostafrika“	154
Abbildung 27: „Zeichnung Trägerkarawane“	161
Abbildung 28: „Frauen und Kinder in einem Kafferndorfe Südafrikas“ (Quelle: <i>Fuchs, Slanar, Erdkunde 1, Bildteil 41.</i>)	162
Abbildung 29: „Negerdorf am Senegal“	163
Abbildung 30: „Deutsche Faktorei an der Guineaküste“	164
Abbildung 31: „Negerdorf im ostafrikanischen Hochland“	164
Abbildung 32: „Diamantengruben an der Lüderitzbucht, Südwestafrika“	165
Abbildung 33: „Britischer und französischer Kolonialbesitz in Afrika“	165
Abbildung 34: „Neger vor der Guineaküste“	174
Abbildung 35: „Eingeborene beim Erklettern einer Ölpalme zur Erne der Früchte“	175

Abbildung 36: „Pflanzung in Ostafrika“	176
Abbildung 37: „Trägerkarawane in einer Steppe Ostafrikas“	176
Abbildung 38: „Kegeldachhütte der Sudanneger“	177
Abbildung 39: „Urwalddorf im Kongogebiet“	178
Abbildung 40: „Negerdorf in Ostafrika“	179
Abbildung 41: „Kaffernniederlassung in Südafrika“	180

11 ANHANG

11.1 Abstract Deutsch

Die vorliegende Arbeit macht das vermittelte Afrikabild an der Pflichtschule der Zwischenkriegszeit Österreichs zum Gegenstand der Analyse. Ausführungen zu Schulbuchforschung und post-kolonialen Begriffen sowie der Schulorganisation der Ersten Republik und des Austrofaschismus bilden den theoretischen Rahmen der Arbeit. Als Primärquellen dienen Lehrbücher für Erdkunde und Geschichte für die Pflichtschule von 1919 bis 1938. Anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring werden relevante Textstellen mit Hilfe eines Kategorienrasters herausgefiltert und analysiert, wodurch grundlegende Ideologien aufgedeckt werden sollen.

Die Untersuchungen zeigen eine Manifestation der Rassismusthesen „Modernitätsnarrativ“, „Antithetische Konstruktion der Anderen“, „Afrikas Geschichtslosigkeit“ und „Hierarchie der Rassen“ in den Schulbüchern basierend auf einer eurozentrischen Darstellungsweise. Die Kolonialansprüche durch die europäischen Mächte und des Deutschen Reiches werden durch die Ausführungen unterstützt und legitimiert. Es kann konkludiert werden, dass die Verneinung aktiver bzw. vorkolonialer Geschichte Afrikas und die Charakterisierung der afrikanischen, indigenen Gemeinschaften aufgrund pseudowissenschaftlicher, biologisch-rassistischer Merkmale den Autoren helfen, ein untergeordnetes Bild Afrikas zu präsentieren und Herrschaftsansprüche zu rechtfertigen. Die Bildanalyse kommt zu dem Schluss, dass die Darstellungen die schriftlichen Behauptungen unterstützen und kolonialistische und rassistische Absichten verstärken. Die politische bzw. ideologische Ausrichtung der Autoren spiegelt sich durch Unterschiede in der Darstellung bzw. der Betonung einzelner Themengebiete teilweise in den Inhalten der Lehrbücher wider, kann aber nur bedingt für die Interpretation der Inhalte zu Afrika herangezogen werden. Grundsätzlich kann eine starke Orientierung an der Kolonialgeschichte des Deutschen Reiches identifiziert werden, die sich durch deutschnationale Einstellungen der Gesellschaft der Zwischenkriegszeit erklären lässt. Kritik gegenüber europäischen

Kolonialmächten und Konkurrenten des Deutschen Reiches ergänzen dieses Bild.

11.2 Abstract English

This thesis deals with the image of Africa portrayed at Austrian compulsory schools during the interwar period. Post-colonial terms as well as school organization during the First Republic and Austrofascism form the theoretical background. The primary sources are schoolbooks for geography and history for compulsory schools from 1919 to 1938. Applying Mayer's qualitative content analysis, relevant text passages are identified and analyzed. Thereby, basic ideologies can be revealed.

The analysis shows manifestation of the racism theses "Modernist Narrative", "Antithetic Construction of the Others", "Africa's Lack of History" and "Hierarchy of Races" in the schoolbooks based on a Eurocentric presentation. Colonial demands of European states and the German Empire are supported and legitimized by the books' content. It can be concluded that the denial of active and pre-colonial African history as well as the characterization of African indigenous communities based on pseudoscientific and biological-racist characteristics help the authors present a subordinate image of Africa and legitimize claims to power. Image analysis shows that the pictures in the schoolbooks help support the claims and reinforce colonial and racist intentions. The authors' political and ideological attitudes can be examined by the difference in presentation of topics. However, they can only be partially used for the interpretation of the content about Africa. In general, a heavy orientation towards the colonial history of the German Empire can be identified, which can be explained by German Nationalism prevalent in Austrian society during the interwar period. Criticism of European colonial powers and competitors of the German Reich add to this picture.