pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Dulko, Elisabeth; Namgalies, Anke

"Repräsentationen" Afrikas in deutschen Schulbüchern am Beispiel des Schulfachs Geschichte (Sek I und II). Eine Stichprobenanalyse

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 37 (2014) 4, S. 9-14

Quellenangabe/ Reference:
Dulko, Elisabeth; Namgalies, Anke: "Repräsentationen" Afrikas in deutschen Schulbüchern am Beispiel des Schulfachs Geschichte (Sek I und II). Eine Stichprobenanalyse - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 37 (2014) 4, S. 9-14 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-120878 - DOI: 10.25656/01:12087

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-120878
https://doi.org/10.25656/01:12087

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep/profil

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Editorial

„Wie muss man sich als Afrikaner oder Afrikanerin vorkommen, wenn man in Europa nur vom Krisenkontinent Afrika in den Zeitungen liest und im Fernsehen nur Exotismus und Hungerbäuche präsentiert werden?" Mit dieser Frage beginnt das Editorial einer ZEP-Ausgabe aus dem Jahre 1996 zum Thema *Afrika* oder genauer: *„Good News from Africa"*. Ausgangspunkt bildete damals die vielgelobte Jugendaktion von Misereor und dem BDKJ (Bund der Deutschen Katholischen Jugend), mit demselben Titel, in der die krisen- und kriegsfixierte Medienberichterstattung über Afrika kritisch durchleuchtet wurde. Das ist nun fast 20 Jahre her und doch immer noch aktuell, denn an den medialen Darstellungen in Bezug auf Afrika und den damit oftmals verbundenen exotistischen, kulturalistischen und latent oder offen rassistischen Tendenzen hat sich bisher wenig Grundlegendes geändert. Demgegenüber hat sich allerdings der fachliche kultur- und rassismussensible Diskurs in Bezug auf Bildungsprozesse in den vergangenen 20 Jahren deutlich weiterentwickelt. Vor diesem Hintergrund versuchen wir in der vorliegenden ZEP einige Aspekte dieses jüngeren Diskurses aufzugreifen und für afrikabezogenes Globales Lernen fruchtbar zu machen: *Norbert Frieters-Reermann* und *Claudia Bergmüller* führen aus ethnopsychoanalytischer Perspektive in die Thematik ein. Sie skizzieren in ihrem Beitrag das Potenzial dieser theoretischen Perspektive für die Thematisierung Afrikas und den Umgang mit (eigenen) Afrikabildern im Kontext Globalen Lernens. *Elisabeth Dulko* und *Anke Namgalies* richten ihren Blick auf Afrika-Darstellungen in deutschen Schulbüchern des Faches Geschichte der Sekundarstufe I und II. In der Fortführung der Studie von Anke Poenicke aus dem Jahr 2001 untersuchen die beiden Autorinnen, was sich von damals auf heute in Bezug auf das, was Schüler/-innen aus diesen Schulbüchern über Afrika lernen, verändert hat. Sie legen den Fokus ihres Beitrages somit auf den Aufbau theoretischen Wissens im Rahmen formaler Bildungsprozesse und ziehen am Ende ihres Beitrages Konsequenzen für die Rolle von Pädagog/inn/en. *Susanne Krogull* untersucht demgegenüber das Entstehen von Afrikabildern im Rahmen internationaler Jugendbegegnungen. Sie fokussiert somit erfahrungsbasiertes Lernen im non-formalen Bildungskontext. Auch sie leitet aus ihren Untersuchungsergebnissen Empfehlungen für die Praxis ab. *Susanne Timm* präsentiert in ihrem Beitrag zwei Lehrbeispiele aus dem Hochschulkontext, in denen – einmal im Rahmen eines Bachelor- und einmal im Rahmen eines Masterseminars – Bildungsverhältnisse in Afrika behandelt wurden. In den von ihr skizzierten didaktischen Vorüberlegungen einerseits und der Schilderung der darauf bezogenen Lehrerfahrungen andererseits wird deutlich, wie unterschiedlich Studierendengruppen die ihnen präsentierten Inhalte rezipieren und welche Konsequenzen daraus für den Umgang mit deren vorgefassten Vorstellungen von Afrika-bezogenen Zusammenhängen resultieren können. *Raymond Olusesan Aina* stellt abschließend Überlegungen dazu an, wie es zur Entstehung negativer Bilder über „Afrika" überhaupt kommen kann und welche Beweggründe mit der Produktion dieser Bilder verbunden sein können. Dabei macht er deutlich, dass das Entstehen dieser Bilder nicht nur in Industrieländern, sondern auch in afrikanischen Ländern selbst provoziert wird.

Wir haben die vorliegende Ausgabe der ZEP mit dem Titel Afrikabilder versehen. Dass es das Afrika und somit auch darauf bezogene Bilder eigentlich nicht gibt, ist uns bewusst. Doch der sehr vereinfachende und provozierende Titel Afrikabilder verweist bereist auf den Kern der Problematik, die wir mit dieser Ausgabe der ZEP bearbeiten und diskutieren wollen. Denn irgendwo kommen sie ja doch her, diese Vorstellungen, dass es „Afrikabilder" gibt. Und wenn dem so ist, welche Herausforderungen ergeben sich dann für das Globale Lernen, um mit dieser vereinfachenden Sicht zu brechen und einen differenzierten Blick zu ermöglichen?

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre und darauf aufbauende intensive und produktive Auseinandersetzungen über ihre Bilder von Afrika.

Claudia Bergmüller und
Norbert Frieters-Reermann

Bamberg, im Januar 2015

Impressum
ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:
Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug/ Claudia Bergmüller

Redaktionsanschrift:
ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

Verlag:
Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Redaktion:
Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Rudolf Tippelt, Susanne Timm

Technische Redaktion:
Sabine Lang (verantwortlich) 0951/863-1832, Sarah Lange (Rezensionen), Markus Ziebarth (Infos)

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

Titelbild: Addis Abeba © Daniel Kassa/Fotoausstellung „Sichtwechsel" s. S. 39 in diesem Heft

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,–, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischen Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

37. Jahrgang, Heft 4, 2014
ISSN 1434-4688

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

4'14

Themen 4 **Norbert Frieters-Reermann/Claudia Bergmüller**
Afrikabilder aus ethnopsychoanalytischer Perspektive

9 **Elisabeth Dulko/Anke Namgalies**
„Repräsentation" Afrikas in deutschen Schulbüchern am Beispiel des Schulfachs Geschichte (Sek I und II) – eine Stichprobenanalyse

15 **Susanne Krogull**
Arm aber gemütlich – Afrikabilder deutscher Jugendlicher

20 **Susanne Timm**
Universitäre Lehre im Spannungsfeld globaler Kontexte – exemplarische Befremdungen beim Lernen über Afrika

25 **Raymond Olusesan Aina**
Images of Africa and the Resilience of Ignorance

Kommentar 31 Globales Lernen und die Debatte um Postkolonialität/ Die Komplexität der Stärkung mündiger Subjekte

VIE 34 Neues aus der Kommission/Nachruf für Alfred K. Treml/ Nachruf für Heiner Rudersdorf/Konferenz „Transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung"/ Fotoausstellung „Sichtwechsel"

40 Rezensionen

43 Informationen

WAXMANN

Elisabeth Dulko/Anke Namgalies

„Repräsentationen" Afrikas in deutschen Schulbüchern am Beispiel des Schulfachs Geschichte (Sek I und II) – eine Stichprobenanalyse

Zusammenfassung

Dieser Artikel befasst sich mit der Repräsentation Afrikas in schulischen Geschichtsbüchern. Am Beispiel von drei aktuellen Lehrwerken zeigen die Autorinnen sowohl negative Darstellungsweisen als auch positive Entwicklungen in Bezug auf den Umgang mit dem Kontinent, seiner Geschichte und Bevölkerung auf. In einem abschließenden Teil stellen sie einen Zusammenhang zwischen den Analyseergebnissen und dem Bewusstsein über bis in die heutige Zeit reproduzierte Diskurse und über Alltagsrassismen dar.

Schlüsselworte: *Schulbücher, Afrika, Repräsentation, Bilder, Alltagsrassismen*

Abstract

This article explores the representation of Africa in history textbooks for secondary schools. Based on the analysis of three contemporary textbooks, the authors demonstrate negative depictions of Africa, but also point out positive developments concerning the presentation of the continent, its history and population. In their conclusion they relate the results of their analysis to an awareness of discourses that have been reproduced until the present day and of forms of everyday racism.

Keywords: *History textbooks, Africa, Representation, Depictions, Everyday Racism*

Einstieg

Was und wie lernen Schüler/-innen in Deutschland über die Geschichte Afrikas? Diese Frage war der Ausgangspunkt einer Untersuchung von Schulbüchern, die wir anlässlich der 2012 in Bremen stattgefundenen Tagungsreihe zum Alltagsrassismus in Deutschland „AfrikaBilder. Zum AfrikaDiskurs in deutschen Medien" durchführten und präsentierten. Darin betrachteten wir einen kleinen Korpus aus sechs aktuellen Geschichtsbüchern für die Sekundarstufe I und II und arbeiteten die darüber transportierten Afrikabilder und diskursiven Strukturen heraus. Ziel dieser Stichprobenanalyse war es, hervorzuheben, in welcher Form Afrika, seine Geschichte und Menschen in den ausgewählten Unterrichtsmaterialien repräsentiert werden.

Im vorliegenden Artikel stellen wir unsere Analyse am Beispiel von drei Lehrwerken vor. Die Ergebnisse repräsentieren jene der ursprünglichen Stichprobenanalyse. Wir möchten somit ein umfassenderes Bild vom Umgang mit dem Themenkomplex Afrika in Lehrmaterialien geben und des Weiteren auf die Verantwortung bei der Materialkonzeption hinweisen, Schüler/-inne/n einen Blick auf Afrika zu ermöglichen, der sich von einer tradierten, ausschließlich eurozentristischen Sicht differenziert.

Fragestellung und Methodik

Als Ausgangspunkt unserer damaligen Stichprobe diente Anke Poenickes Arbeit „Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern" (2001).[1] Die Erziehungswissenschaftlerin analysierte darin Lehrbücher u.a. für die Fächer Geschichte und Politik. Insbesondere ihre Arbeit zu schulischen Geschichtsbüchern liefert eine umfangreiche Analyse über die Darstellung Afrikas mit überwiegend negativen Ergebnissen: Afrikanische Geschichte wurde darin meist nur knapp und fast ausschließlich aus eurozentristischer Sicht erzählt. Damit verbunden wurden koloniale (sprachliche) Muster transportiert. Diese blieben oft unhinterfragt, zumal v.a. Aufgabenstellungen Schüler/inne/n selten Raum der kritischen Reflexion boten.

Vor diesem Hintergrund vollzog sich unsere Schulbuchauswahl im Zusammenhang mit zwei Interessensaspekten: Zum einen erneut Lehrwerke dieses Schulfachs und zum anderen möglichst aktuelle Auflagen nach 2001 zu betrachten. In diesem Kontext untersuchten wir, was sich bei der Darstellung Afrikas bis heute verändert hat.

Aus jenem Konzept ergaben sich Kategorien, anhand derer wir die ausgewählten Schulbücher analysierten. Innerhalb der Kategorien werden sowohl positive Entwicklungen als auch Verbesserungsbedarf der Geschichtsdidaktik in Schulbüchern deutlich. Im Anschluss an die Erläuterungen der Kategorien werden wir die Ergebnisse unserer Stichprobenanalyse am Beispiel der drei Lehrwerke Historisch-politische Weltkunde. Die europäische Expansion (1993, unveränderter Druck bis 2008), Trio 7/8. Geschichte/Erdkunde/Politik (2009) und Entdecken und Verstehen 2. Von der Reformation bis zur Weimarer Republik (2009)[2] im Detail vorstellen.

Kategorien

Umfang/Kontext

Der Untersuchungsschwerpunkt liegt hier auf der Ausführlichkeit an Informationen über den Themenkomplex Afrika sowie auf der Qualität der kontextuellen Einbettung.

Perspektive der Geschichtsschreibung

Darunter fällt die Frage nach dem Umgang mit afrikanischer Geschichte, insbesondere die Fragen danach, aus wessen Perspektive beschrieben wird und inwiefern unterschiedliche Quellen enthalten sind, die einen differenzierten Blick auf ein Ereignis sowie die Beurteilung dessen durch die Lesenden ermöglichen.

Begrifflichkeiten

Diese Kategorie leitet sich von der vorangegangenen ab, da in den analysierten Werken eine eurozentristische Sichtweise auf Geschichte auch eine bestimmte Ausdrucksweise im Erklärtext impliziert.

Raum für Reflexion

Wir untersuchten die Lehrwerke auf Anlässe für die Schüler/-innen, Gelesenes und Gelerntes zu reflektieren. Der Bezug der thematisierten geschichtlichen Phänomene zur Aktualität oder zu den Lebenswelten der Schüler/-innen seien hier Beispiele für Reflexionsmöglichkeit.

Analyse

Historisch-politische Weltkunde: Die europäische Expansion (1993, unveränderter Druck bis 2008)

Das Lehrwerk ist für die Sekundarstufe II vorgesehen und beschäftigt sich insgesamt mit dem „Kolonialismus und Imperialismus 1492–1918“.

In Bezug auf den Kolonialismus in Afrika beschränkt sich das Werk auf das ehemalige Kolonialgebiet „Deutsch-Südwestafrikas“, das heutige Namibia, als Beispiel für deutschen Kolonialismus. Dem Kapitel geht eine kurze Einleitung voran, in der die im genannten Gebiet lebenden Gemeinschaften der Nama und Herero als „Opfer der Deutschen“ (Pandel/Rohlfes 1993, S. 103) sowie die Beweggründe der deutschen Kolonialisten – Regierungsgewalt über die Bevölkerung (im Buch: „über Farbige“, ebd., S. 103) und Lebensraum für deutsche Siedler – vorgestellt werden. In dieser kurzen Einleitung wird das Bild des passiven Opfers und aktiven Verursachers von „Konflikten, die auf Dauer nur zu Lasten der dort lebenden Eingeborenen gelöst werden konnten“, vermittelt. Mehr als die Opferrolle lernen die Lesenden über die Nama und Herero nicht kennen. Auch die Zusammenfassung der Beweggründe der Kolonialisten unterstützt die Täter-Opfer-Dichotomie. Wohl kaum war der primäre Beweggrund, die einheimische Bevölkerung unterzuordnen, sondern sich in erster Linie an Bodenschätzen und Gütern zu bereichern. Um diese Ziele zu erreichen, wurde die Diskriminierung und Schändung afrikanischer Bevölkerungsgruppen in Kauf genommen und durch rassistische Überlegenheitsgefühle gerechtfertigt.

Zum Schluss der Einleitung wird nochmals versichert, dass die deutsche Kolonialherrschaft des damaligen Südwestafrikas „unlösbar verbunden“ sei „mit einem der blutigsten und grausamsten Kapitel der Kolonialgeschichte: der fast völligen Ausrottung der Herero“(ebd., S. 103). Die Worte „grausam“, „blutig“ und „Ausrottung“ schockieren, jedoch kann mit dieser Information ohne kontextuelle Einbettung nicht viel angefangen werden. Die Formulierung gleicht hier dem Versuch einer kritischen Auseinandersetzung, während im Folgenden hingegen u.a. dieses „Kapitel der Kolonialgeschichte“ verharmlost wird. Durch die Passivkonstruktion des Satzes ist außerdem nicht klar, wodurch oder durch wen die Ausrottung veranlasst wurde. Dies widerspricht sich mit der Intention, auf eine Gräueltat aufmerksam zu machen. Die Formulierung, dass es einer der schlimmsten Kapitel der Kolonialgeschichte generell gewesen sei, vermittelt zudem den Anschein eines Einzelfalles und ignoriert, dass in den meisten weiteren Kolonialgebieten unter national unterschiedlicher Herrschaft laufend Kriege stattfanden und auf Rassismus zurückzuführende Gräueltaten durch die Kolonialisten begangen wurden.

In Bezug auf den Umfang des Themas über Kolonialismus in Afrika generell ist das Kapitel des deutschen Kolonialismus in Anbetracht der begründeten Einschränkung auf ein Beispiel verhältnismäßig ausführlich beschrieben. Eine Einführung in die Geschichte Afrikas vor der Kolonialzeit wird nicht gegeben. Als Einblick in die gesellschaftliche Situation im Südwesten Afrikas, bevor die Kolonialisten in das Gebiet kamen, werden Verhältnisse und Kriege zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen angerissen. Ausdrücke wie „Buschleute“, die von den Nama und Herero verdrängt worden seien, und „Bantu“, eine Gruppe, zu der die Herero gehörten, werden genauso wie die Herero und Nama nicht erklärt. Dabei ist gerade die heutige Verwendung des Begriffs „Buschleute“ als Sammelbezeichnung für südafrikanische Bevölkerungsgruppen unterschiedlicher Sprachen und Kulturen sehr fragwürdig. Durch das Ausbleiben der Erklärung werden dort lebende Gemeinschaften eher exotisiert. Dass zudem Herero von „Häuptlingen mit priesterlichen Funktionen“ (ebd., S. 103) geleitet wurden, sie in „Runddörfern, den sogenannten ‚Werften‘“ lebten und die Nama „mit ihrem zierlichen Körperbau und der eher rötlichen Hautfarbe den Buschleuten verwandt“ waren (ebd., S. 103), sind für den Kontext irrelevante Informationen, die wiederum schlicht die Lebensweise der Gemeinschaften exotisieren und im Zusammenhang mit dem letzten Beispiel das Thema der Genetik öffnen, welches bei ausbleibender Diskussion darüber an rassenideologische Begründungen erinnert. Die unkommentierte Erklärung, dass Nama „auch Hottentotten […] genannt“ werden(!), verdeutlicht die in diesem Buch verwendeten, aus rassenideologisch geprägter Zeit stammenden Begrifflichkeiten.

In den weiteren Erzähltexten wird ausschließlich aus eurozentristischer Perspektive erzählt, was die Kolonialherrschaft in Südwestafrika verharmlost dargestellt wirken lässt. Beispielsweise wird die Täuschung der afrikanischen Bevölkerung seitens der Kolonialherren beim Kauf von Land anhand eines einzigen Beispiels knapp erwähnt (ebd., S. 104 f.). Christlichen Missionaren wird eine große Rolle als Vermittler im Handel und des Friedens zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen zugesprochen (ebd., S. 104). Zudem soll der Gouverneur Theodor Leutwein mit seiner humanistischen Politik primär für ein friedliches Zusammenleben zwischen Weißen[3] Siedlern und der einheimischen Bevölkerung sowie für Vertrauen der Häuptlinge gesorgt haben (ebd., S. 105 u. S. 107). Gerade das letzte Beispiel weist auf eine personenzentrierte Erzählung hin und verhindert dadurch die Darstellung unterschiedlicher Sichtweisen. Einerseits gilt Leutweins Politik des friedlichen Zusammenlebens als liberal. Dennoch sollten ebenfalls seine Beweggründe in Betracht gezogen werden, nämlich die Erwägung der einheimischen Bevölkerung als Arbeits-

kräfte und somit „als wichtigen Faktor zur wirtschaftlichen Ausbeutung des Landes“ (Wegmann 2006, o. S.).[4]

Auch bei der Erzählung des Krieges zwischen Herero und Kolonialisten, auf den der Völkermord an den Herero durch die Kolonialisten folgte, werden Ursachen kaum beschrieben. Zum einen wird wiederum allein aus Sicht europäischer Generäle erzählt. Des Weiteren ist die Erzählung ereigniszentriert. Im Lehrwerk wird dargestellt, dass der „Oberhäuptling der Herero“, Samuel Maharero, befürchtete, den Machenschaften der deutschen Siedler ausgeliefert zu sein, nachdem sich das Gerücht verbreitet haben soll, dass der Vertrauensmann Leutwein in einem Kampf gefallen sei. Daraufhin habe der Häuptling den „Aufstand“ gegen die Kolonialisten begonnen. Abgesehen davon, dass die Geschichte so dargestellt wird, als ob der Krieg zwischen den Kolonialisten und den Herero durch ein Missverständnis angefangen habe, werden die Ursachen des Krieges – die Verdrängung der Einheimischen aus ihrem Lebensraum und die Ausnutzung und Diskriminierung durch die Siedler/-innen – nicht deutlich. Die „Befürchtung“ Mahareros mag wohl der Auslöser für seinen Entschluss gewesen sein, aber nicht die Ursache des Krieges der Herero und nachfolgend der Nama gegen die Weißen Siedler/-innen. Zwar sind die Maßnahmen der Vernichtung der Herero im Schulbuch beschrieben. Jedoch wird die Verantwortung der Kolonialisten dadurch relativiert, dass Maharero als Kriegsinitiator dargestellt wurde.

In der Bilanz wird in diesem Lehrwerk Kolonialgeschichte überwiegend aus Sicht deutscher Kolonialherren und ereigniszentriert erzählt. Am Ende des Kapitels werden viele Primärquellentexte angeboten, jedoch wenig Möglichkeiten der Reflexion über das Gelernte gegeben.

Trio 7/8. Geschichte/Erdkunde/Politik (2009)

Das Werk ist für das Fach Gesellschaftswissenschaften konzipiert und beinhaltet geschichtliche, geographische und politische Themen. Es wird für den 7. und 8. Jahrgang einer Real- und Hauptschule bzw. einer Gesamtschule empfohlen.

Über 17 Seiten wird versucht, einen Blick auf Afrika durch drei Teilbereiche zu werfen, die sowohl vorkoloniale Geschichte als auch Kolonialgeschichte, Handel, Länderbeziehungen und aktuelle Politik einbeziehen. Dabei werden die untergliederten Themen unterschiedlich ausgeprägt behandelt. Sie vermitteln je unterschiedliche Bilder von Afrika, wie im Folgenden deutlich wird.

Hinsichtlich der Erzählperspektive können auch Illustrationen eine bestimmte Sichtweise auf die Thematik des Dargestellten vermitteln. Allgemein sind Illustrationen für Lernende in dem Sinne empfehlenswert, als geübt werden kann, die Bildsprache zu verstehen und Informationen aus den dargestellten Situationen zu ziehen. Daher ist die Auswahl der Bilder als Informationslieferanten ausschlaggebend für bestimmte intendierte Rückschlüsse. Bezüglich unseres Themas besteht wie im Schriftlichen jedoch die Gefahr einer ausschließlich eurozentristischen Darstellung und der Bedienung von Stereotypen.

Die erste Doppelseite des Buches unter der Überschrift „Afrika – von der Kolonie zur Globalisierung – Längsschnitt“ beinhaltet zwei Illustrationen. Im rechten, unteren Bildbereich wurde ein unkommentiertes Foto auf die Seite integriert, das ein dem Anschein nach fast verhungertes, von Fliegen umgebenes und trüb blickendes Kind zeigt. Heutige Hungersnöte in vielen Gebieten sind in der Tat nicht zu verleugnen, jedoch wird hier das stereotypische Bild bedient, welches aktuelle Lebensverhältnisse ausschließlich auf Hungersnöte reduziert. Des Weiteren ist eine große Zeichnung abgebildet, die Europäer und Afrikaner zur Kolonialzeit gemeinsam als Bergarbeiter in einer Goldgrube, der Bezeichnung nach in Südafrika, zeigt. Zwar mochte es Situationen wie diese in den Kolonien gegeben haben. Jedoch vermittelt diese eurozentristisch geprägte Darstellung gemeinsamer Arbeit eine Verharmlosung der gängigen Verhältnisse für die Bevölkerung und der Intentionen der Kolonialisten. Die Frage nach der Glaubwürdigkeit solcher Szenen stellt sich im Zusammenhang mit der Quellenherkunft auch im folgenden Beispiel: Ein Kupferstich wird gezeigt, der den Text über die Begegnung portugiesischer Seeleute und des Herrschers im Gebiet des Kongo unterstützen soll. Zu sehen ist ein prunkvoll geschmückter und gekleideter Herrscher mit Beratern und Gefolge um sich. Portugiesen nehmen am Geschehen Teil, deren vermutlicher Anführer vor dem Herrscher kniet. Wir können hier nicht sicher über den Repräsentationswert des Bildes sein, da der Herrscher gekleidet, geschmückt, gethront und dem Antlitz nach wie ein europäischer Herrscher dargestellt ist. Die eurozentristische Darstellung ist aus Sicht des europäischen Künstlers, Theodor de Bry, nachvollziehbar, da er nie in das entsprechende Gebiet gereist ist, sondern auf Erzählungen basiert gearbeitet hat. Das sich hier aufdrängende Thema der Sichtweise auf Ereignisse wird in diesem Zusammenhang allerdings nicht behandelt.

Als Einstieg in das Thema wird die Geschichte vor der Kolonialisierung angesprochen. In diesem Zusammenhang werden die Beispiele des Königreichs im Gebiet der Kongomündung und des Königreichs Mali herangezogen. So erfahren die Lesenden von der Existenz verschiedener Reiche und Kulturen vor dem Zeitalter des Imperialismus. Das Klischeebild von Afrika als ein Land, in dem überall gleichsam ein paar ‚Stämme‘ afrikanischer Menschen lebten, die sich die Natur mit wilden Tieren teilten, wird aufgebrochen. Es wird auch erklärt, dass Historiker/-innen neben mündlichen Erzählungen auf Schriften Reisender anderer Kontinente und Nordafrikas angewiesen sind, da keine schriftlichen Dokumente aus dem subsaharischen Afrika übermittelt sind. Somit wird die Beschreibung aus Sicht fremder Reisender verständlich. Nur die Formulierung, dass sich in „keinem afrikanischen Gebiet“ (Eichhorn et al. 2009, S. 52) eine Schrift entwickelt habe, lässt die Schriftentwicklung in Gebieten nördlich der Sahara wie bspw. Ägypten außer Acht.

Hinsichtlich des Aspektes der Wirtschaft lernen die Schüler/-innen über frühen Handel zwischen Europa, Afrika und Amerika. Das Thema der Wirtschaft wird später um den aktuellen Handel bzw. den Export von Lebensmitteln erweitert. Die Beispiele der Wirtschaftsentwicklung Malis und allgemein des Exportguts des Kakaos veranschaulichen das Thema.

Positiv zu vermerken ist in Bezug auf den Handel mit Europäer/inne/n die ausführliche Behandlung des Themas des Sklavenhandels. Die Situation für die Zwangsarbeiter/-innen, die Situation auf den Schiffen und Dimensionen in Form von Zahlen werden unverblümt und sachlich beschrieben. Illustra-

tionen von einem angetriebenen Marsch der Sklaven, von Grundrissen des Schiffes bzw. der Unterbringung an Bord, von einem Sklavenmarkt und von einem Plakat, welches einen Sklavenverkauf ankündigt, verdeutlichen die Informationen glaubwürdig.

Auch innerhalb des Themas der Kolonialisierung werden an einigen Stellen sachlich das Hauptinteresse der wirtschaftlichen Ausbeutung durch die Kolonialisten, die unmenschliche Behandlung und die herabwürdigende Einstellung der Europäer/-innen gegenüber der afrikanischen Bevölkerung dargestellt. Jedoch sind die Informationen in diesem Kapitel so knapp gehalten, dass sie Situationen und Ereignisse ohne genügend Erklärung lediglich andeuten. Dadurch erscheinen die Auswirkungen der Kolonialisierung verharmlost. Ein schockierendes Foto mit drei kongolesischen Bürger/-innen mit abgeschlagenen Händen wurde mit der Erklärung, dass in Belgisch-Kongo die Hände abgeschlagen wurden, wenn die ‚Einheimischen' nicht genügend Kautschuk ablieferten, auf die Seite integriert. Reflexionsmöglichkeit hierzu wird aber nicht gegeben, sodass diese Darstellung der damaligen Verhältnisse neben ihrer Schockwirkung schlicht plakativ wirkt. Dieser Eindruck verstärkt sich dadurch, dass dieses Bild auf einen Textabschnitt über europäische Forscher und Missionare in Afrika folgt, die laut der Buchautor/inn/en die Bevölkerung nicht mehr als „gottlose Wilde" (ebd., S. 58) und Ware betrachten würden, sondern als Menschen. Die Schüler/-innen werden hier demnach mit zwei sehr unterschiedlichen Perspektiven zugleich konfrontiert, ohne aber nähere geschichtliche Zusammenhänge zu erfahren. Die Knappheit der Erzählung könnte demnach eher zu Unverständnis als zu einem Überblick über die Kolonialgeschichte führen.

Im Buch wird der Versuch eines Bezugs zu Folgen der Kolonialisierung und zur aktuellen politischen Situation der ehemaligen Kolonien unternommen. Jedoch führt auch hier die Knappheit des Themas zu einem eher oberflächlichen Eindruck. Beispielsweise wird der Weg der Kolonien „in die Freiheit" in vier Sätzen abgehandelt. Hier wird beschrieben, dass „meistens […] öffentliche Massendemonstrationen oder vereinzelte Unruhen der afrikanischen Bevölkerung" (ebd., S. 60) genügten, um unabhängig zu werden – blutige Auseinandersetzungen, Kriege und Widerstand der Kolonialmächte außer Acht lassend.

Allgemein wird in diesem Buch versucht, eine differenzierte Sichtweise auf die aufgeführten Themenaspekte Afrikas zu geben, auch, wenn durch eine knappe Erzählung an einigen Stellen und teilweise durch die Bildauswahl ein eurozentristischer Blick dominiert. Zu den meisten Unterthemen werden nichtsdestotrotz Möglichkeiten der Reflexion über das entsprechend Gelernte gegeben. Was diesen Eindruck hemmt, sind vereinzelt auftretende veraltete Begriffe. So ist heute der Ausdruck „Schwarzafrika" (ebd., S. 52), der aus der Kolonialzeit stammt, nicht mehr angebracht. Durch den Begriff wird das subsaharische Afrika als wilder, unzivilisierter, von Schwarzen Menschen bewohnter Teil des Kontinents beschrieben, wie es das Gedankengut der Kolonialisten war, die diesen Ausdruck entwickelten. Auch der Begriff „Mulatte" (ebd., S. 55) ist heikel, da er sich auf das rassenideologische Konzept der Einteilung von (Weißen und Schwarzen) Menschen in ‚Rassen' bzw. auf deren ‚Mischung' bezieht. Zudem sind Wirtschaftsformen bei der Bearbeitung von Feldern wohl kaum „primitiv" (ebd., S. 63), wenn den Bauern altbewährte Gerätschaften genügen, um die Stadtbewohner/-innen und sich selbst ausreichend zu versorgen (ebd., S. 63).

Entdecken und Verstehen 2. Von der Reformation bis zur Weimarer Republik (2009)

Das Lehrwerk ist für den 7. und 8. Jahrgang der Real- und Oberschule vorgesehen.

Abgesehen von vereinzelten rassenideologisch geprägten Begriffen wie „Stämme" (Berger-v.d. Heide/Oomen 2009, S. 9) sowie von einer Geschichtsschreibung, die – außer eines knappen Einführungstextes über Afrikas Geschichte vor dem Zeitalter des Imperialismus – von der europäischen Kolonialherrschaft ausgeht, sind der Aufbau des Schulbuchs sowie die Auswahl an Materialien zum Thema in der Bilanz positiv zu bewerten: Intentionen einer differenzierten und reflektierten Aushandlung der Schulbuchautor/inn/en mit dem Themenkomplex werden deutlich.

Insbesondere wird die Schulbuchkonzeption der Komplexität des Themas, v.a. afrikanischer Geschichtsschreibung, insofern gerecht, als dass diese in zwei separaten und umfangreichen Kapiteln behandelt wird: Bereits in „1. Von der Kolonialisierung zur Globalisierung" und darauffolgend in „6. Imperialismus und Erster Weltkrieg". In diesen Kapiteln finden außerdem jeweils andere Stimmen Gehör. So fließen in Kapitel 1 Perspektiven afrikanischer Menschen ein. Sie werden als die ersten im Zusammenhang mit der Aushandlung mit dem Themenkomplex herangezogen und mit Hilfe einer Vielzahl von Texten und Abbildungen hörbar bzw. sichtbar gemacht. Anhand jener ersten Differenzierung wird deutlich, dass das Zeitalter des Kolonialismus nicht nur ein Teil europäischer Geschichte, wie es anhand des 6. Kapitels zur europäischen Perspektive auf den Imperialismus verdeutlicht wird, sondern gleichsam ein Teil afrikanischer Geschichte ist. Das Einbeziehen von afrikanischen Stimmen in diesem Zusammenhang ist somit unabdingbar für das Verständnis von Kolonialgeschichte und ihren Folgen für das heutige Afrika, wie auch Entdecken und Verstehen 2 deutlich macht.

Das Lehrwerk stellt in einem separaten Abschnitt des ersten Kapitels Zusammenhänge zwischen der heutigen politischen und wirtschaftlichen Lage Afrikas und der Zeit des Kolonialismus her: So werden heutige Defizite Afrikas bspw. die einseitige landwirtschaftliche Ausrichtung explizit als Folgen der Kolonialherrschaft aufgeführt und gleichsam u.a. die wirtschaftliche Ausbeutung Afrikas durch die Kolonialmächte explizit benannt (ebd., S. 10f.). Auch werden in diesem Kontext das vorherige Territorium Afrikas und die von Europa gemachten Grenzen in der Kolonialzeit thematisiert. Erst im Zuge jenes Kontextes werden die Unterkapitel „Hunger in Afrika" und „Afrika – ein Globalisierungsverlierer?" behandelt (ebd., S. 24f.), eingeleitet von Berichten über Demonstrationen und Hungeraufstände u.a. in Kamerun, Guinea und Burkina Faso aufgrund ansteigender Weltmarktpreise für Grundnahrungsmittel (ebd., S. 24f.). Dank der Informationen über etwaige Verbindungen zwischen der Kolonialisierung und der heutigen Situation Afrikas sind Schüler/innen in der Lage, die Themenaspekte differenziert zu betrachten und Zusammenhänge korrekt zu deuten.

Der Bezug zur Aktualität und das Hervorheben afrikanischer Stimmen spielen im ersten Kapitel eng zusammen. So beinhaltet bspw. das Kapitel „Hilfe für Kleinbauern: Fairtrade" einen anschaulichen Erfahrungsbericht, der das Leben einer Bürgerin aus Ghana hervorhebt und damit eine mögliche Form des heutigen Alltagslebens in einem afrikanischen Land[5] beschreibt. Hier berichtet die Ghanaerin Comfort Kumeah, wie sie ihren Arbeits- und Lebensalltag als Landwirtin und kommunalpolitisch engagierte Bürgerin bestreitet (ebd., S. 20f.). Anhand der Erzählung aus afrikanischer Perspektive liefert das Lehrwerk ein wirklichkeitsnahes und v.a. positives Beispiel: Das Potenzial, die Selbstbestimmtheit und Aktivität der in Afrika lebenden Menschen wird anhand dieses Beispiels aufgezeigt und fokussiert (ebd., S. 20f.). Dem Bild eines ‚passiven, machtlosen und andersartigen Afrikas und seinen Menschen' wird damit entgegengesteuert.

In Bezug auf die Perspektive der Geschichtsschreibung werden koloniale und auf Rassenideologien beruhende Denkmuster, durch die Machtansprüche, Ausbeutung und Gewalt legitimiert wurden, bereits zu Anfang des ersten Kapitels aufgebrochen: Es wird explizit erwähnt, dass von vielen Europäer/inne/n „Afrika als ein herrenloses Land ohne Kultur" und „afrikanische Völker [...] als primitiv abgetan" (ebd., S. 8) wurden: „Sie waren der Überzeugung, dass das eigene Volk bedeutender sei als andere Völker". „Diese Überheblichkeit führte zu der Ansicht, dass das eigene Land auch auf Kosten anderer Länder zu einer Weltmacht werden müsse" (ebd., S. 10 u. S. 189). Im Lehrwerk erfolgt also eine deutliche Trennung zwischen kolonialem Zeitgeist und kritischem Erklärtext für Schüler/-innen. Diese dient Schüler/inne/n der Hilfe, geschichtliche Ereignisse besser einzuschätzen und kritisch zu hinterfragen. Zum Schluss wird im Schulbuch eine Quelle aus der damaligen Zeit herangezogen, anhand der „Rassismus" explizit benannt und als Fachbegriff erläutert wird (ebd., S. 189).

In der „Werkstatt Geschichte: Kolonialismus und Rassismus" folgt ein weiterer Bezug zur Aktualität, der zudem den Themenaspekt (Alltags-)Rassismen behandelt (ebd., S. 192f.). In diesem Zusammenhang werden Aufgabenstellungen eingeleitet, die den Schüler/inne/n erneut Raum für Reflexion bieten: „Sammelt aktuelle Berichte über Reisen nach Afrika in Zeitungen, Zeitschriften und Reisekatalogen. Untersucht dabei kritisch das Verhältnis zwischen Touristen und Einheimischen? […]" (ebd., S. 192). Die Aufgabenstellung hat mitunter zum Ziel, Schüler/-innen anhand von Werbematerialien auf unterschwellige, bis in die heutige Zeit getragene koloniale Muster und Dichotomien aufmerksam zu machen und ferner eine Auseinandersetzung mit der Subjektivität und Fehlbarkeit von Werbung und Medien zu ermöglichen. Zum Ende der Werkstatt wird ein aktuelles Beispiel zum Alltagsrassismus gegeben: Es handelt von einem Vorfall, bei dem der Fußballspieler Gerald Asamoah durch rassistische Zurufe diskriminiert wurde. In der dazugehörigen Aufgabenstellungen sollen die Schüler/-innen den Vorfall kritisch reflektieren (ebd., S. 193). Darauf folgt ein kurzer allgemeiner Abschnitt zu Rassismus in Deutschland heute. Schüler/-innen werden darin aufgefordert, über eigene Erfahrungen in diesem Zusammenhang zu berichten (ebd., S. 193). Mit Hilfe des wirklichkeitsnahen Bezugs – der Nähe zu den Lebenswelten der Lernenden, dem Fußball als dominierender Nationalsport – wird zum einen Raum für persönliche Erzählungen über Diskriminierungserfahrungen geboten, in die alle Schüler/-innen einbezogen werden können. Darüber hinaus werden die Lernenden für Alltagsrassismen sowie für den Umgang mit rassistisch diskriminierten Mitmenschen sensibilisiert.

In der Bilanz weist das Lehrwerk einen differenzierten Umgang mit dem Themenkomplex Afrika auf. Durch eine Vielzahl an Quellen (insbesondere in Form von direkten, afrikanischen), einer multiperspektivischen Geschichtsschreibung sowie durch vielseitige Lehrmethoden, die Raum für Reflexion bieten, werden die Lesenden für die Geschichte Afrikas bzw. ausgewählter afrikanischer Länder, für die Problematiken der Geschichtsschreibung in diesem Kontext sowie für die Themen Kolonialisierung, Globalisierung und (Alltags)Rassismus sensibilisiert. Auf diese Weise schafft es das Lehrwerk Afrikabilder (wie den auf der Hierarchie eines ‚Weißen, zivilisierten Wir über einem Schwarzen, primitiven Anderen' beruhenden Rassismus) aufzubrechen und damit Vorurteilen und Stereotypen entgegenzuwirken.

Fazit und Ausblick

Als Bilanz unserer Analyse können wir eine positivere Darstellung Afrikas und seiner Geschichte in deutschen Schulbüchern feststellen je aktueller deren Erscheinungsdatum ist. Nichtsdestotrotz sind Ungereimtheiten im Zusammenhang mit der Darstellung Afrikas in allen drei Schulbuchausgaben zu verzeichnen: So sind in den Lehrwerken Trio 7/8 (2009) und Entdecken und Verstehen 2 (2009) einerseits reflektierte und postkoloniale Ansätze, die tradierte und stereotype Darstellungen Afrikas neu denken, zu beobachten. Perspektiven afrikanischer Bürger/-innen in Form von direkten Erzählungen über das heutige Afrika fließen in jene Lehrwerke mit ein. Andererseits sind in diesen Ausgaben und v.a. im Lehrwerk Historisch-politische Weltkunde (1993) Kolonialdiskurse erhalten geblieben. Diese äußern sich zum einen in der Verwendung rassistischer Begriffe, welche mitunter die Konstruktion des Anderen/Fremden gegenüber dem Eigenen aufrecht erhalten. Jene Gegenüberstellung beruht auf der hierarchischen Trennung des ‚zivilisierten, Weißen Wir über dem wilden, Schwarzen Anderen'. Schüler/-innen sind so mit jenem Bild des Anderen/Fremden konfrontiert. Neben dem Aspekt des Sprachgebrauchs wird zum anderen afrikanische Geschichte überwiegend aus eurozentristischer Perspektive und meist ausgehend von der Ankunft der Europäer vermittelt. Dabei könnte das Einbeziehen afrikanischer Geschichte auch vor dem Zeitalter des Imperialismus den Eindruck eines zuvor inexistenten Afrikas verhindern und einen differenzierten Umgang mit der Kolonialgeschichte fördern. In diesem Zusammenhang schlägt die Neuauflage von Entdecken und Verstehen 2 durch ihre postkolonialen Ansätze eine klare positive Richtung ein. Darüber hinaus bietet das Lehrwerk angemessenen Raum für Reflexion, was den Unterricht mit ihm zusätzlich befürwortet.

Die Frage ist, weshalb wir immer noch auf Lehrwerke wie Historisch-politische Weltkunde, die weiterhin unverändert aufgelegt und verwendet werden, treffen? Eine Begründung könnte sein, dass rassistische Begrifflichkeiten und über die Jahrhunderte gesellschaftlich verinnerlichte Afrikabilder von uns und damit eingeschlossen auch von Schulbuchautor/inn/en nicht auf den ersten Blick als solche entlarvt werden.

Auf diese Weise schaffen sie es, weiterhin als koloniale Wahrheiten zu gelten. Für den kritischen Umgang mit dem Thema Afrika im Unterricht gilt es generell ein Bewusstsein für tief verankerte unterschwellige Kolonialbilder und Rassismen sowie generell für gesellschaftliche Diskursmechanismen zu schaffen. Denn Ziel ist es negative Darstellungsmuster zu erkennen und so den Weg für ein Neudenken von Kolonialdiskursen zu ebnen. In Bezug auf die Rolle von Pädagog/inn/en könnte für diese in jenem Erkenntnisprozess gelten, den Prozess des Neudenkens zu initiieren. Auch wenn durch veraltete Schulbuchkonzeptionen koloniale Diskurse unzureichend hinterfragt werden, so liegt die Verantwortung bei den Lehrkräften, im Unterricht (gerne auch in Workshops im Sinne von Reflexionswerkstätten) Zusammenhänge und Problematiken für Schüler/-innen deutlich zu machen. Bliebe jene Sensibilisierung aus, bestätigten sich die stereotypischen Bilder über Afrika und seine Menschen. Das Wissen der Schüler/-innen in diesem Zusammenhang bliebe ein undifferenziertes „(Schein-)" Wissen, weil auf Pauschalisierungen beruhend. Die Gefahr bestünde, dass in den Lehrwerken reproduzierte Hierarchien von den Schüler/inne/n auf alltägliche Situationen übertragen und so auch diskriminierende Verhaltensweisen unterstützt werden könnten.

Anmerkungen:

1 Eine Broschüre aus der Reihe Zukunftsforum Politik, die Anke Poenicke in ihrer Arbeit „Afrika realistisch darstellen. Diskussionen und Alternativen zur gängigen Praxis – Schwerpunkt Schulbücher –" (2003) erweitert.

2 Mit Ausnahme der Überschriften werden die Titel im Folgenden verkürzt, also ohne Untertitel, sowie nach Erstnennung in jedem Abschnitt ohne Jahreszahl wiedergegeben.

3 In Anlehnung an Eggers et al. (2005) setzen wir im vorliegenden Artikel im Kontext von Hautfarbe Schwarz und Weiß auch in adjektivischer Bedeutung mit Großbuchstaben, um den Konstruktionscharakter zu verdeutlichen, dass Menschen innerhalb von Mehrheitsgesellschaften aufgrund ihres Äußerlichen zu ‚Anderen/Fremden' gemacht werden.

4 Siehe Unterkapitel: „Zur Einschätzung Leutweins" – Leutweins Argumentation gegen Lothar von Trothas Vernichtungspolitik gegenüber den Herero.

5 Gehen doch die wenigsten der von uns (2012) betrachteten Schulbücher auf das Alltagsleben in afrikanischen Ländern ein. Die meisten davon fokussieren die Geschichte des europäischen Kolonialismus und dadurch fälschlicherweise ein jenseits der (Geschichte der) Europäer inexistentes (Leben in) Afrika.

Literatur

Analysierte Schulbücher

Berger-v.d. Heide, T./Oomen, H.-G. (Hg.) (2009): Entdecken und Verstehen 2. Von der Reformation bis zur Weimarer Republik. Berlin (1. Aufl.): Cornelsen. (verwendet für die 7./8. Schuljahre niedersächsischer Real- und Oberschulen)

Eichhorn, F. et al. (Hg.) (2009): Trio 7/8. Geschichte/Erdkunde/Politik. Braunschweig (1. Aufl.): Schroedel. (verwendet für die 7./8. Schuljahre in Haupt-, Real- und integrierten Gesamtschulen Bremens, Hamburgs, Niedersachsens und Schleswig Holsteins)

Pandel, H.-J./Rohlfes, J. (Hg.) (1993): Historisch-Politische Weltkunde. Die europäische Expansion – Kolonialismus und Imperialismus 1492–1918. Leipzig (1. Aufl., unveränderter Druck bis 2008): Klett. (verwendet für die Oberstufe, keine konkreten Empfehlung in Bezug auf das Bundesland)

Sekundärtexte

Eggers, M. et al. (Hg.) (2005): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster.

Poenicke, A. (2001): Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern; (Online im Internet unter: http://www.kas.de/wf/doc/kas_177-544-1-30.pdf?040415180721, [01.09.2014]).

Poenicke, A. (2003): Afrika realistisch darstellen. Diskussionen und Alternativen zur gängigen Praxis – Schwerpunkt Schulbücher; (Online im Internet unter: http://www.kas.de/wf/doc/kas_2019-544-1-30.pdf?040415181719, [01.09.2014]).

Wegmann, H. (2006): Freiburg und der Gouverneur von „Deutsch-Südwestafrika" Theodor Leutwein; (Online im Internet unter: http://www.freiburg-postkolonial.de/Seiten/leutwein.htm, [01.09.2014]).

Elisabeth Dulko

studierte Französisch, Linguistik und Transkulturelle Studien in Paris und Bremen. Aufbauend auf der Tagungsreihe „AfrikaBilder", die sie mitkonzipierte und -durchführte, erschien 2013 unter ihrer Mitherausgeberschaft die gleichnamige Dokumentation. Sie arbeitete als Projektassistentin beim Afrikanischen Dachverband Norddeutschland e.V. in Hannover. Ehrenamtlich ist sie in der Stadtteilkulturarbeit Hannovers aktiv, in deren Rahmen sie ein interkulturelles, generationsübergreifendes Projekt koordiniert.

Anke Namgalies

ist Studienrätin in Niedersachsen mit den Fächern Französisch und Kunst. Im Rahmen der Tagungsreihe „AfrikaBilder" in Bremen wirkte sie als Referentin mit. Bei ihrer Vermittlungsarbeit greift sie auf interkulturelle Kompetenzen zurück, die sie durch praxisorientierte, mehrsemestrige Auslandsaufenthalte in den USA, in Frankreich und Luxemburg sowie durch ihr Lehramtsstudium erlangte.