



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„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“

verfasst von / submitted by

Anna Steinbauer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

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

A 190 456 353

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

Lehramtsstudium UF Geographie und
Wirtschaftskunde UF Spanisch UniStG

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Christiane Hintermann

Eidesstaatliche Erklärung

Ich, Anna Steinbauer, erkläre hiermit eidesstattlich, dass ich die vorgelegte Diplomarbeit selbstständig verfasst habe. Alle verwendeten Hilfsmittel und fremden Gedankengänge, die wörtlich oder sinngemäß aus anderen Veröffentlichungen entnommen wurden, sind als solche gekennzeichnet und mit Quellen belegt. Ebenso habe ich mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient. Des Weiteren versichere ich, dass ich diese Arbeit nicht bereits an einem anderen Institut oder Studiengang weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe. Zudem versichere ich, dass diese Arbeit mit der von der Begutachterin beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, am 24.04.2017

Ort, Datum

Unterschrift

Danksagung

Das größte Dankeschön gilt meiner korrekturlesenden Mutter, die mich nicht nur bei der Diplomarbeit, sondern während meines gesamten Studiums unterstützt und geholfen hat, wo sie nur konnte. Ihr gebührt mindestens der Aufschwung des „M“s meines hoffentlich erlangten Magistra-Titels. Auch ihren Wichteln in letzter Minute, Raphi und Jasi, möchte ich hierbei danken. Ebenso möchte ich mich bei meinem Vater bedanken, der sich immer wieder danach erkundigt hat, wie es mir geht und wann endlich die Sponsion stattfindet. Das hat bestimmt auch zu einem schnelleren Schreiben beigetragen hat.

Ein großes Dankeschön gilt zudem meiner Betreuerin, Frau Mag. Dr. Hintermann, die auf meine Fragen und E-Mails immer Antworten und Hilfestellungen parat hatte. Die Zeit und Mühe, die sie in das Korrekturlesen und in Anmerkungen investiert hat, haben diese Arbeit deutlich verbessert.

Vielen Dank auch an meine Geschwister und die dazugewonnenen Anhängsel, die mit ihren Persönlichkeiten mein Leben bereichern und mich immer unterstützen.

Herzlich bedanken möchte ich mich auch bei den DirektorInnen, LehrerInnen und insbesondere SchülerInnen des BG/BRG G11 in Wien und G/RG Sachsenbrunn in Kirchberg am Wechsel für ihre Entgegenkommen, ihre Mithilfe und die unkomplizierte Abwicklung der Befragungen.

Zu guter Letzt möchte ich mich bei meinen Studienkollegen und -kolleginnen bedanken, durch die das Studentenleben erst seine Form annehmen konnte: ein Dankeschön an die Geo-Mädels für ihre jahrelange Freundschaft und an die durch die Auslandsexkursion und Schottlandreise neu gewonnen Freunde und Freundinnen. Abschließend hervorgehoben bleibt ein großes Dankeschön an meine Bibliotheksstützen Cathi und Katja zu sagen: Ohne euch hätte der ganze Spaß vielleicht noch um einiges länger gedauert. Außerdem wären die Pausen und Bibliotheksphasen, in denen meistens eher weniger geschrieben wurde, mit Sicherheit langweiliger gewesen.

Dankeschön!

« Geradeaus kann man nicht sehr weit kommen. »

– *Antoine de Saint-Exupéry, « Der kleine Prinz »*

Inhaltsverzeichnis

A. Einleitung	5
1. Einleitung	5
1.1. Aufgabenstellung und Forschungsfragen	6
1.2. Aufbau der Forschungsarbeit	6
B. Theoretische Einführung in die Thematik	8
2. Das Schulbuch: Eine Einführung	8
2.1. Funktionen von Schulbüchern	10
2.2. Bedeutung der Schulbuchforschung	14
2.3. Schulbuchapprobation	16
3. Der vielfältige Einfluss der Schulbücher	20
4. Das „Fremde“ in Schulbüchern	25
5. Über das Exotisieren Afrikas	29
5.1. Studien über das Exotisieren Afrikas	31
5.2. Studien zum Afrikabild in Schulbüchern	36
5.3. Befragungen zum Afrikabild von SchülerInnen	40
6. Forschungslücke und Begründung der Forschungsmethoden	42
C. Empirischer Teil	46
7. Schulbuchanalyse	46
7.1. Die Qualitative Inhaltsanalyse	47
7.2. Methodisches Vorgehen	52
7.3. Präsentation der Schulbücher	56
7.4. Ergebnisse der Schulbuchanalyse nach Kategorien	61
7.4.1. Kategorie „Privates Leben/Gesellschaft I“	61
7.4.1.1. SUBKATEGORIE „PRIVATLEBEN“	61
7.4.1.2. SUBKATEGORIE „WOHNEN“	66
7.4.2. Kategorie „Öffentliches Leben/Gesellschaft II“	68
7.4.2.1. SUBKATEGORIE „BILDUNG UND SCHULWESEN“	68
7.4.2.2. SUBKATEGORIE „SPRACHE“	70
7.4.2.3. SUBKATEGORIE „DEMOGRAPHIE“	71
7.4.2.4. SUBKATEGORIE „GESUNDHEIT“	73
7.4.3. Kategorie „Wirtschaft“	76
7.4.3.1. SUBKATEGORIE „ARBEIT UND EINKOMMEN“	76
7.4.3.2. SUBKATEGORIE „ENTWICKLUNGSSTAND UND ENTWICKLUNGSHILFE“	79
7.4.3.3. SUBKATEGORIE „VERSCHULDUNG“	82
7.4.3.4. SUBKATEGORIE „HANDEL, EXPORT UND IMPORT“	83

7.4.3.5.	SUBKATEGORIE „LANDWIRTSCHAFT“	86
7.4.3.6.	SUBKATEGORIE „MIGRATION“	88
7.4.4.	Kategorie „Krisen und Problematiken“	91
7.4.4.1.	SUBKATEGORIE „KRISEN, KONFLIKTE UND GEWALT“	91
7.4.4.2.	SUBKATEGORIE „KRIEGE UND KATASTROPHEN“	94
7.4.4.3.	SUBKATEGORIE „FLUCHT UND MIGRATION“	96
7.4.5.	Kategorie „Infrastruktur“	97
7.4.5.1.	SUBKATEGORIE „TRANSPORTWEGE UND FORTBEWEGUNGSMITTEL“ ...	98
7.4.5.2.	SUBKATEGORIE „INFORMATIONSTECHNOLOGIE“	99
7.4.5.3.	SUBKATEGORIE „ENERGIE“	101
7.4.6.	Kategorie „Stadt/Land“	102
7.4.6.1.	SUBKATEGORIE „LÄNDLICHES LEBEN“	102
7.4.6.2.	SUBKATEGORIE „STÄDTISCHES LEBEN“	102
7.4.6.3.	SUBKATEGORIE „UNTERSCHIED ZWISCHEN STÄDTISCHEN UND LÄNDLICHEN GEBIETEN“	104
7.4.7.	Kategorie „Politik“	104
7.4.7.1.	SUBKATEGORIE „STAATSFORM“	105
7.4.7.2.	SUBKATEGORIE „POLITISCHE MAßNAHMEN, REGULIERUNGEN, EINGRIFFE“	106
7.4.8.	Kategorie „Natur“	108
7.4.8.1.	SUBKATEGORIE „ROHSTOFFE UND RESSOURCEN“	108
7.4.8.2.	SUBKATEGORIE „KLIMAZONEN“	110
7.4.8.3.	SUBKATEGORIE „LANDSCHAFT“	112
7.4.8.4.	SUBKATEGORIE „FAUNA“	114
7.5.	Conclusio und Beantwortung der Forschungsfragen	115
8.	Befragungen von Schülern und Schülerinnen zu ihrem Afrikabild	121
8.1.	Methodisches Vorgehen und Aufgabenstellungen	121
8.2.	SchülerInnengruppe 1: 6. Schulstufe (2. Klasse AHS)	123
8.2.1.	Erster Teil der Befragung: Zeichnung	123
8.2.1.1.	AUSWERTUNG	123
8.2.1.2.	BESONDERHEITEN	125
8.2.1.3.	INTERPRETATION DER ERGEBNISSE UND CONCLUSIO	127
8.2.2.	Zweiter Teil der Befragung: E-Mail	128
8.2.2.1.	AUSWERTUNG	128
8.2.2.2.	BESONDERHEITEN	132
8.2.2.3.	INTERPRETATION DER ERGEBNISSE UND CONCLUSIO	132
8.3.	SchülerInnengruppe 2: 9. Schulstufe (5. Klasse AHS)	133

8.3.1.	Erster Teil der Befragung: Zeichnung.....	134
8.3.1.1.	AUSWERTUNG.....	134
8.3.1.2.	BESONDERHEITEN	137
8.3.1.3.	INTERPRETATION DER ERGEBNISSE UND CONCLUSIO.....	140
8.3.2.	Zweiter Teil der Befragung: E-Mail	141
8.3.2.1.	AUSWERTUNG	141
8.3.2.2.	BESONDERHEITEN	145
8.3.2.3.	INTERPRETATION DER ERGEBNISSE UND CONCLUSIO.....	146
8.4.	Auswertung der Hintergrundfragen in Verbindung mit den Interviews der GW-LehrerInnen.....	147
8.4.1.	SchülerInnengruppe 1A: 6. Schulstufe, G11	147
8.4.2.	SchülerInnengruppe 1B: 6. Schulstufe, Sachsenbrunn	149
8.4.3.	SchülerInnengruppe 2A: 9. Schulstufe, G11	150
8.4.4.	SchülerInnengruppe 2B: 9. Schulstufe, Sachsenbrunn	152
8.5.	Vergleich der Schulstandorte und der Klassen	154
8.5.1.	Erster Teil der Befragung: Zeichnung.....	154
8.5.1.1.	SchülerInnengruppe 1: 6. Schulstufe (2. Klasse AHS).....	154
8.5.1.2.	SchülerInnengruppe 2: 9. Schulstufe (5. Klasse AHS).....	155
8.5.2.	Zweiter Teil der Befragung: E-Mail	155
8.5.2.1.	SchülerInnengruppe 1: 6. Schulstufe (2. Klasse AHS).....	155
8.5.2.2.	SchülerInnengruppe 2: 9. Schulstufe (5. Klasse AHS).....	157
8.5.3.	Conclusio.....	158
8.6.	Conclusio und Beantwortung der Forschungsfragen	159
D.	Conclusio und Ausblick	165
E.	Verzeichnisse	168
9.	Literaturverzeichnis	168
9.1.	Primärquellen.....	168
9.2.	Sekundärquellen	168
9.3.	Nachschlagewerke zu kritischen Begrifflichkeiten.....	175
9.4.	Abbildungsverzeichnis	176
F.	Anhang	177
	Kodierleitfaden	177
	Fragebogen für SchülerInnen	186
	Interviewleitfaden für GW-LehrerInnen	188
	Zusammenfassung.....	189
	Abstract.....	190

A. Einleitung

1. Einleitung

Wenn Afrika, der große Kontinent südlich Europas, in meiner Schulzeit (1999-2011) im Unterricht behandelt wurde, dann waren oft die Schlagwörter „Armut“, „Krankheit“ und „Unterentwicklung“ präsent. Die Themengebiete, die Bezug auf Afrika nahmen, waren oft verknüpft mit Katastrophenberichten und Hilfsprojekten, in denen wiederum das Leid der afrikanischen Bevölkerung im Mittelpunkt stand. Wenn abseits solcher Projekte und Berichte im Unterricht über Afrika gesprochen wurde, dann ging es dabei insbesondere um Klimazonen, um die Sahara-Wüste und um Stämme, die „traditionell afrikanisch“ waren. Selten wurden „modernere“ afrikanische Kulturen behandelt, afrikanische Städte fanden kaum Eingang in den Unterricht.

Afrika ist ein vielfältiger Kontinent mit unterschiedlichsten Kulturen und Sprachen, verschiedenen Vegetations- und Klimazonen, ländlichen und städtischen Siedlungsräumen, mit über 50 Staaten mit unterschiedlichen politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen – aber werden die aktuellen österreichischen Geographie- und Wirtschaftskunde-Bücher¹ dieser Vielfalt gerecht?

Diese Forschungsarbeit soll einen Beitrag zur Feststellung der aktuellen Darstellungs- und Aufbereitungsqualität in ausgewählten Schulbüchern in Bezug auf den Kontinent Afrika leisten und zwei Hauptforschungsfragen beantworten:

- Welches Bild von Afrika wird in ausgewählten aktuellen österreichischen GW-Schulbüchern der fünften und achten Schulstufe dargestellt und vermittelt?

Dieser Frage wird im Rahmen einer Schulbuchanalyse nachgegangen. Die folgende Forschungsfrage wird mithilfe von SchülerInnenbefragungen beantwortet:

- Stimmen die Vorstellungen und Bilder von SchülerInnen mit den Darstellungen in den Schulbüchern überein?

¹ In weiterer Folge wird anstelle von „Geographie und Wirtschaftskunde“ die Abkürzung GW verwendet.

Die Hypothese lautet, dass die befragten SchülerInnen einseitige Afrikabilder präsentieren, wenn sie im Unterricht mit GW-Lehrwerken arbeiten, die stereotype Darstellungen bieten.

Ziel dieser Diplomarbeit ist es, mithilfe einer Schulbuchanalyse die aktuelle Präsentation des afrikanischen Kontinents in österreichischen GW-Schulbüchern zu eruieren. Durch die Befragungen der SchülerInnen werden deren Afrikabilder erhoben und analysiert und mit den Darstellungen in den Lehrwerken verglichen. Dadurch soll sich zeigen, ob die soeben vorgestellte Hypothese, der in dieser Forschungsarbeit nachgegangen werden soll, bestätigt oder verworfen werden kann.

1.1. Aufgabenstellung und Forschungsfragen

Den Schwerpunkt dieser Arbeit bildet die Beantwortung der beiden bereits vorgestellten Hauptforschungsfragen, welche aufeinander aufbauen.

Zusätzlich gibt es drei Nebenfragen, die in dieser Forschungsarbeit beantwortet werden und zur Aufklärung der Hauptforschungsfrage beitragen sollen:

- Wie beeinflussen Schulbücher die Bewusstseinsbildung von SchülerInnen? Diese Frage soll anhand von Sekundärliteratur beantwortet werden.
- Findet in Schulbüchern ein Exotisieren Afrikas statt? Hier sollen ebenfalls Erkenntnisse aus der Literatur, sowie aus der durchgeführten Schulbuchanalyse eingearbeitet werden.
- Ist die Aufbereitung österreichischer GW-Schulbücher geeignet, um ein differenziertes Bild Afrikas zu vermitteln? Finden sich stereotypisierende Inhalte?

Wie schon angeführt, werden die Hauptforschungsfragen, sowie die beiden letztgenannten Nebenforschungsfragen mithilfe folgender Methoden beantwortet: einer Schulbuchanalyse und einer SchülerInnenbefragung.

1.2. Aufbau der Forschungsarbeit

Diese Forschungsarbeit gliedert sich in drei Teile: Zu Beginn wird in einem theoretischen Teil der vielfältige Einfluss von Schulbüchern erläutert, sowie auf das „Fremde“ und das Exotisieren Afrikas in Schulbüchern eingegangen, wobei unter anderem Studien von Christa MARKOM und Heidi WEINHÄUPL herangezogen werden.

Daran anschließend werden der aktuelle Forschungsstand und vorangegangene Arbeiten vorgestellt und die sich daraus ergebende Forschungslücke, sowie die Auswahl der Forschungsmethoden begründet.

Im zweiten Teil wird anhand einer Analyse ausgewählter, aktueller GW-Schulbücher die Darstellungs- und Aufbereitungsweise der Themen, die sich mit dem afrikanischen Kontinent beschäftigen, beleuchtet. Herangezogen werden dazu die gängigsten Schulbücher der fünften und achten Schulstufe in österreichischen Gymnasien, sowie die verwendeten GW-Bücher der befragten Klassen (falls jene von den zuvor behandelten Büchern abweichen sollten), da in diesen beiden Schulstufe laut Lehrplan eine Beschäftigung mit dem afrikanischen Kontinent naheliegt.

Im dritten Teil wird das Afrikabild von SchülerInnen, welches im Rahmen einer Befragung erhoben wurde, präsentiert. Da Afrika im Lehrplan der fünften und achten Schulstufe vorgesehen ist, werden SchülerInnen der sechsten und neunten Schulstufe befragt, damit gewährleistet ist, dass bereits über bestimmte Aspekte dieses Kontinents gesprochen wurde. Methodisch wurde folgendermaßen vorgegangen: Die SchülerInnen wurden gebeten, ihr Afrikabild mittels einer Skizze zu Papier zu bringen, sowie anschließend ihre Vorstellungen geleitet durch Impulsfragen zu verschriftlichen. Des Weiteren wird mittels eines Kurzfragebogens eruiert, ob sie sich auch außerhalb der Schule mit dem afrikanischen Kontinent beschäftigen.

Zusätzlich wird in einem Gespräch mit den jeweiligen GW-LehrerInnen der befragten SchülerInnen deren persönliche Meinung zur Präsentation Afrikas in Schulbüchern eingeholt, sowie über deren didaktische Herangehensweise an diesen Lehrinhalt gesprochen.

B. Theoretische Einführung in die Thematik

Dieses Kapitel bildet die theoretische Grundlage für die in Abschnitt C folgenden empirischen Untersuchungen. Das Medium Schulbuch wird definiert, dessen Funktionen erläutert und eine Einführung in die Schulbuchforschung gegeben. Zudem wird die Schulbuchapprobation in kurzer Form erklärt und mit Ausschnitten eines Expertinneninterviews vervollständigt. Schwerpunkte dieses Kapitels sind die Thematisierung des Einflusses, den Schulbücher auf die Bewusstseinsbildung von SchülerInnen haben können. Die Erläuterungen zum Phänomen des Exotisierens in Schulbüchern schließen an grundlegende theoretische Überlegungen zum Aspekt des „Fremden“ in Lehrwerken an. Abschließend werden vorangegangene Studien und der aktuelle Forschungsstand präsentiert, sowie die sich daraus ergebende Forschungslücke begründet.

2. Das Schulbuch: Eine Einführung

Da die Schulbuchanalyse ein wesentlicher Teil in dieser Diplomarbeit und grundsätzlich in der Fachdidaktik ist, soll zuerst der Frage nachgegangen werden, was genau unter dieser Bezeichnung zu verstehen ist: Welche Werke werden unter dem Begriff „Schulbuch“ zusammengefasst?

„Unter Schulbüchern werden hier überwiegend die für den Unterricht **verfassten** Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschüreform und Loseblattsammlungen, sofern sie einen systematischen Aufbau des Jahresstoffs enthalten, verstanden (Schulbücher im engeren Sinn).“ (BAMBERGER et al. 1998: 7)

„Unter Schulbüchern im engeren Sinne versteht man Druckschriften, die für die Hand des Schülers bestimmt sind und in der Regel den Stoff eines Faches für eines oder mehrere Schuljahre enthalten. Sie müssen mit dem Lehrplan des Faches der jeweiligen Schulart und des Schultyps übereinstimmen und entsprechende fachliche und didaktische Gesichtspunkte berücksichtigen.“ (WILKE und ESCHENAUER 1981: 89)

WILKE und ESCHENAUER (1981), sowie BAMBERGER et al. (1998) unterscheiden Schulbücher im engeren Sinne von Schulbüchern im weiteren Sinne. Zu Letzteren zählen Lesebücher, Arbeitshefte, Formelhefte, Atlanten und sonstiges ergänzendes Material für den Unterricht. In den folgenden Ausführungen sind unter dem Begriff „Schulbücher“ stets „Schulbücher im engeren Sinne“ zu verstehen.

RAUCH und WURSTER fügen eine weitere wichtige Eigenschaft von Lehrwerken hinzu und erklären, dass Schulbücher „unabhängig von Raum und Zeit einsetzbar“ und jederzeit verfügbar sind (1997: 26). Das heißt, dass Bücher nicht an den Klassenraum gebunden sind und den SchülerInnen jederzeit auch außerhalb des Unterrichts zur Verfügung stehen.

Auch WIATER nimmt die gleiche Unterscheidung von Schulbüchern im engeren und weiteren Sinne vor (vgl. 2003: 12) und erläutert zusätzlich, dass Lehrwerke als „Politikum, Informatorium und Paedagogicum“ verstanden werden müssen (vgl. STEIN 1977, zit. nach WIATER 2003: 12), das heißt „eingebettet in einen politischen, pädagogisch-didaktischen und gesellschaftlich-ökonomischen Kontext“ (WIATER 2003: 12). Erklärt wird durch diese Begriffe, welche Aufgaben Schulbücher zu erfüllen haben und dass sie nicht getrennt vom gesellschaftlichen Umfeld der jeweiligen AutorInnen betrachtet werden können, sowie dass der historische Hintergrund, in dem die Bücher verfasst wurden, nicht außer Acht gelassen werden darf. Ohne diese Zusammenhänge können Werke nicht umfassend verstanden werden.

Eine grundlegende Bedingung für die Einsetzbarkeit im Unterricht besteht darin, dass die Lehrwerke für die SchülerInnen der jeweiligen Schulstufe passend aufbereitet sein müssen:

„Das Schulbuch ist gekennzeichnet durch den Schülerbezug in der inhaltlichen Anpassung an die kognitiven Voraussetzungen des Schülers und durch die methodische Aufbereitung der Texte, welche die Aufnahme des Inhalts erleichtern und bestmögliche Wirkungen erzielen soll.“ (BAMBERGER 1995: 47)

Zuletzt wird noch jene Begriffsdefinition angeführt, die im österreichischen Schulunterrichtsgesetz verankert ist. Hier werden Unterrichtsmittel, zu denen Schulbücher ebenfalls zählen, als „Hilfsmittel, die der Unterstützung oder der Bewältigung von Teilaufgaben des Unterrichts und zur Sicherung des Unterrichtsertrages dienen“ (Schulunterrichtsgesetz 2017: § 14, Abschnitt 1), bezeichnet.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass unter dem Begriff „Schulbuch“ Lehrwerke zusammengefasst werden, die sowohl für den Unterricht als auch, aufgrund ihrer einfachen Transportierbarkeit, für ein mögliches außerschulisches

Lernen der SchülerInnen konzipiert werden. Sie dienen unter anderem als Hilfs- und Arbeitsmittel eines bestimmten Unterrichtsfaches einer oder mehrerer Schulstufen und müssen dabei lehrplankonform sein. Die Funktionen, die sie erfüllen sollen, werden im folgenden Unterkapitel angeführt.

2.1. Funktionen von Schulbüchern

Bereits geklärt wurde, welche Werke unter dem Begriff „Schulbuch“ zu verstehen sind. Diese Lehrwerke haben mehrere Funktionen zu erfüllen. Eine gute Übersicht bietet eine Tabelle von BAMBERGER aus einer vergleichenden Studie, in welcher die Schulbuchfunktionen von WissenschaftlerInnen der damaligen BRD, DDR und UdSSR angeführt werden:

HACKER (BRD 1980)	SUJEW (UdSSR 1983)	SCHULBUCH- GESTALTUNG (DDR 1984)	BEJLINSON (UdSSR 1986)	SORINA (UdSSR 1986)
Repräsentation	Information Transformation	Information	Information Transformation	Information Transformation
Steuerung		Steuerung	Prozeßorientierung	Steuerung
Übungs- und Kontrollfunktion	Festigung/Selbstkontrolle	Ergebnissicherung	Festigung/Selbstkontrolle	
Strukturierung	Selbstbildung Koordinierung/ Integration	Koordinierung	Selbstbildung Organisation v. Beziehungen zw. Lehrgängen und Fächern	Selbstbildung Koordinierung/ Integration
Motivierung		Stimulation		
	entwickelnd/ erzieherische Forschung		entwickelnd/ erzieherische Forschung	entwickelnd/ erzieherische Forschung
Differenzierung		Rationalisierung		

Abbildung 1: Übersicht über die Ergebnisse der Schulbuchfunktionsforschung (BAMBERGER 1995: 69)

Die in den fünf Spalten angeführten Funktionen variieren zwar in ihren Bezeichnungen, beschreiben jedoch ähnliche, zu erfüllende Aufgaben. Obwohl diese Tabelle Ergebnisse aus den 1980er Jahren enthält, wird sich in späterer Folge zeigen, dass die Aktualität der Funktionen auch gegenwärtig noch gegeben ist.

In der gleichen Publikation führen OLECHOWSKI und SPIEL an, dass die vorrangige Aufgabe eines Schulbuches ist, den Lernstoff eines Unterrichtsfaches für eine oder mehrere Schulstufen zu enthalten. Obwohl diese Anforderung banal scheint, sei sie

oft schwer zu erfüllen, da viele SchulbuchautorInnen in ihren Lehrwerken zu viele Inhalte präsentieren und nicht den „Mut zur Lücke“ beweisen (OLECHOWSKI und SPIEL 1995: 269). Betont wird, dass eine Individualisierung in Schulbüchern wichtig wäre, um den SchülerInnen verschiedene Anhaltspunkte und Hilfestellungen bieten zu können.

Erwähnt, aber noch nicht näher erläutert, wurden die Funktionen Politikum, Informatorium und Paedagogicum (auch Pädagogikum). Unter dem Terminus „Informatorium“ ist laut SITTE zu verstehen, dass ein Schulbuch eine Fülle an Informationen und Materialien bieten und dadurch zum multiperspektivischen Denken und Fragen herausfordern sollte. Die Aufgabe „Paedagogicum“ erfüllt ein Schulbuch, indem es *„zugleich Mittel und Mittler*, und daher sowohl für den Inhalts- als auch Beziehungsaspekt schulischen Lehrens und Lernens relevant“ ist (STEIN 1991: 754f, zit. nach SITTE 2001: 448). Ein Lehrwerk soll in Bezug auf Unterricht und Erziehung einen pädagogischen Weg vorgeben, der die SchülerInnen bei der fortschreitenden Selbstbestimmung begleiten soll. Texte und Bilder sollen sie dazu auffordern, nachzudenken, zu differenzieren und Vorurteile zu hinterfragen. (Vgl. SITTE 2001: 448; Vgl. MATTHES 2004: 232) Die Funktion „Politikum“ bedeutet laut RÜLCKER, dass den SchülerInnen das bestehende politische System als das erstrebenswerteste vermittelt wird. Durch die Vorgaben des Staates erscheine „das je existierende staatliche Wertsystem im Schulbuch als das richtige und einzig berechtigte“ (RÜLCKER 1984, zit. nach RAUCH und WURSTER 1997: 30). Die Autoren sind somit der Meinung, dass auch politische Ansichten in Lehrwerken präsentiert werden (vgl. ebd. 1997: 30).

Abgesehen von den schon erwähnten Funktionen führt SITTE in Bezug auf HACKER (1980: 7ff) die Strukturierungs-, Repräsentations-, Steuerungs-, Motivations-, Differenzierungs-, sowie Übungs- und Kontrollfunktion an (ebenso bei MICHEL 1995: 107). Die Inhalte des Lehrplans sollen im Schulbuch strukturiert aufbereitet und anhand von Bildern, Grafiken, Karten, etc. vertieft werden. Die verwendeten Lehrwerke sollen helfen, den Unterricht zu steuern. Durch die adäquate Bearbeitung der Themengebiete sollen die SchülerInnen motiviert und unterschiedliche Lerntypen angesprochen werden (Differenzierungsfunktion). Zudem sollen Schulbücher den

SchülerInnen helfen, selbstständig zu arbeiten, ihren Lernertrag zu sichern und festzustellen, wo noch Defizite bestehen. (Vgl. SITTE 2001: 448ff)

WIATER unterteilt die Funktionen von Lehrwerken in gesellschaftliche und pädagogisch-didaktische. Angeführt werden unter dem ersten Punkt unter anderem „die Gewährleistung von Chancengleichheit im Bildungswesen“ und „die Unterstützung bildungspolitischer Ziele im jeweiligen Bundesland“ (WIATER 2003: 14). Der zweite Bereich umfasst beispielsweise „die Unterstützung und Entlastung schulischer Lernprozesse“ und „die Nutzung als Mittler und Mittel, als Lernhilfe, Arbeitsmittel, Werkzeug und Gegenstand des Lernens“ (ebd.: 14). Auch nennt er die Aufgabe „Repräsentation, Strukturierung und Steuerung von Schulwissen in Form eines systematischen Überblicks dessen, was zu einer bestimmten Zeit als notwendig zu Erlernendes gelten soll“ (ebd.: 14), welche sich deutlich mit den von HACKER erwähnten Funktionen überschneidet. Laut WIATER hängt die Erfüllung dieser Funktionen von der Verwendung des Schulbuchs und von den jeweiligen Unterrichtsfächern ab (vgl. ebd.: 14).

Auch FUCHS et al. führen in ihrer Publikation in Anlehnung an HEITZMANN und NIGGLI eine instrumentelle und eine gesellschaftliche Funktion an. Erstere nimmt Bezug auf die Didaktik, zweitere auf die „selektierende und normierende Auswahl von Inhalten“ und die Repräsentation des gesellschaftlichen Bildungsauftrags (HEITZMANN und NIGGLI 2010: 7, zit. nach FUCHS et al. 2014: 22f).

RAUCH und WURSTER unterscheiden zwischen außerschulischen und allgemein-didaktischen Funktionen und führen mehrere Teilfunktionen an, die den bereits genannten Anforderungen in vielen Bereichen ähneln. Dem außerschulischen Bereich werden die kulturelle, politische und ökonomische Funktion zugeordnet. Die kulturelle Aufgabe des Schulbuches sei es demnach, zu vermitteln, welche Vorstellungen in der jeweiligen Gesellschaft als richtig und erstrebenswert angesehen werden (wird auch bei THONHAUSER 1995: 178 angeführt). Dasselbe gilt für die bereits erwähnte politische Funktion, deren Aufgabe es ist, das wünschenswerte politische System zu unterstützen. Dies wird weniger durch die SchulbuchautorInnen, als durch die Lehrpläne vorgegeben, an denen sich die

Schulbücher orientieren müssen. Der ökonomische Aspekt des Schulbuches betrifft die Schulbuchproduktion und die finanziellen Gewinne, die mit Lehrwerken lukriert werden können (wird auch bei THONHAUSER 1995: 178 angeführt). Unter den allgemein-didaktischen Funktionen sind erneut unter anderem Strukturierungen, die didaktische Aufbereitung, Differenzierung und Steuerung ausgewiesen. Der Terminus Steuerung bezieht sich dabei nicht nur auf den Unterrichtsablauf, sondern auch darauf, das Übergehen von einer Fremd- zur Selbststeuerung zu fördern. (Vgl. ebd. 1997: 29ff)

Unter dem Titel „Die Rolle des Schulbuchs im Rahmen der Mediendidaktik“ führt MICHEL eine bisher noch nicht genannte Überlegung an: Seines Erachtens ist es wichtig, dass Lehrwerke nur jene Aufgaben erfüllen, die von den SchülerInnen mit einem anderen Medium nicht besser bewältigt werden könnten (ebd. 1995: 113). Gemeint ist, dass der Schulunterricht zwar viele Anforderungen erfüllen soll, dass jene aber nicht ausschließlich mit den zur Verfügung stehenden Schulbüchern bewältigt werden müssen.

Schulbücher haben eine klar definierte Zielgruppe, für welche sie bestimmte Funktionen erfüllen müssen. Darauf wird in der Delphi-Studie „Zur Zukunft der Lehr- und Lernmedien in der Schule“ von VOLLSTÄDT verwiesen:

„Die Ergebnisse der Expertenbefragung im Rahmen der Delphi-Studie zeigen deutliche Tendenzen hin zu einer stärkeren Vermittlung von Lernmethoden, eigenverantwortlichem Lernen, einer kooperativen, von den Lernenden beeinflussbaren Gestaltung des Unterrichts, einer Öffnung des Unterrichts für außerschulische Lernorte und einer stärkeren Verlagerung der Lehraufgaben hin zu Lernberatung, Moderation und Organisation von Gruppenarbeit.“ (FUCHS et al. 2014: 41, in Anlehnung an VOLLSTÄDT 2002)

Ergänzend zum bereits erwähnten selbstverantwortlichen und außerschulischen Lernen werden auch neue Aspekte beleuchtet. Die Begriffe „Kooperation“, „Moderation“ und „Lernberatung“ zeigen, dass die befragten Experten eine neue Form des Unterrichtens proklamieren: weg vom Frontalunterricht, hin zu einem Miteinander von SchülerInnen und LehrerInnen im Wissenserwerb. Die notwendige Anknüpfung an den Lebensbereich der SchülerInnen, die zu gebende Hilfestellung zur Einordnung des Wissens und die Ausrichtung auf problemorientierte

Förderungen finden zum ersten Mal bei AEBERLI Erwähnung (vgl. ebd. 2004: 77, zit. nach FUCHS et al. 2014: 41f).

Deutlich unterschieden werden muss zwischen Unterrichtsmitteln der Sekundarstufe I und jenen der Sekundarstufe II. Während laut FUCHS et al. für erstere die passende didaktische Aufbereitung im Fokus steht, ist für zweite die wissenschaftliche Ausrichtung bedeutend. (Vgl. ebd. 2014: 42f)

Speziell in Bezug auf Geographieschulbücher führt FLATH folgende fachdidaktische Anforderungen an: „Kompetenzorientierung, mehrdimensionale und leistungsdifferenzierte Aufgabenstellungen sowie eine Kombination ‚neuer Medien‘ im und um das Schulbuch“ (ebd. 2011: 62-64, zit. nach FUCHS et al. 2014: 49). Hervorgehoben wird die Bedeutung der Motivation, welche bei SchülerInnen durch die verwendeten Unterrichtsmittel geweckt werden soll (vgl. BULLINGER et al. 2005: 68, zit. nach FUCHS et al. 2014: 49).

In der Schulbuchforschung werden die Erfüllung dieser Funktionen und deren Qualität überprüft. Im folgenden Unterkapitel soll die Aufgabe und die Bedeutung dieses Forschungsbereiches im deutschsprachigen Raum kurz erläutert werden.

2.2. Bedeutung der Schulbuchforschung

FUCHS et al. erklären in der Einleitung des Kapitels „Schulbücher als Forschungsfeld“, dass Schulbuchforschung als eindeutig definiertes Forschungsgebiet nicht existiert und dass der Terminus „schulbuchbezogene Forschung“ passender sei: „Zum einen betont er [der Begriff] dessen immense thematische und methodische Vielfalt und zum anderen macht er seine inter- und multidisziplinäre Dimension jenseits des universitären Wissenschaftskanons deutlich“ (FUCHS 2011, zit. nach FUCHS et al. 2014: 21). In dieser Diplomarbeit wird trotzdem der Begriff „Schulbuchforschung“ verwendet, da er in der dahingehend einschlägigen Literatur häufig Anwendung findet.

FUCHS et al. gehen in weiterer Folge auf die Anfänge der Schulbuchforschung ein, welche in Deutschland in der Nachkriegszeit verortet werden können. Im Vordergrund stand dabei die Aufgabe, „insbesondere das Lese- und das Geschichtsschulbuch von nationalistischen, pseudo-romantischen, geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen und antiquierten, nicht fortschrittsorientierten Darstellungen zu

befreien“ (MARENBACH 1980: 71, zit. nach FUCHS et al. 2014: 21). Nach Ende des Zweiten Weltkrieges verfolgte die Schulbuchforschung somit eine verbesserte Darstellung der Sachverhalte und war darauf bedacht, jene Inhalte aus den Schulbüchern zu entfernen, welche den veränderten gesellschaftlichen Vorstellungen entgegenstanden. Auf diesen Bereich wird im dritten Kapitel, „Der vielfältige Einfluss der Schulbücher auf die Bewusstseinsbildung der SchülerInnen“, noch eingegangen.

WIATER erläutert in seiner Publikation, dass es in der heutigen Schulbuchforschung mehrere Teilbereiche gibt und Schwerpunkte unterschiedlich gesetzt werden können. Angeführt wird die Schulbuchforschung als Teil der kulturhistorischen Forschung, als Teil der Medienforschung, als Textanalyse-Forschung, als Teil historischer Quellenforschung, sowie unter fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Aspekten. Die Forschungsmethoden richten sich nach den jeweiligen Forschungsbereichen und können in historisches, systematisches und vergleichendes Forschen unterteilt werden. (Vgl. ebd. 2003: 14ff)

Die Notwendigkeit der Schulbuchforschung besteht darin, zu analysieren und zu kontrollieren, ob die verwendeten Lehrwerke dabei helfen, „den zu Erziehenden zur Daseinsbewältigung (...) zu befähigen“ (OLECHOWSKI 1995: 16). Damit ist laut OLECHOWSKI die Bewältigung der kulturellen, intellektuellen und sozialpolitischen Komponente des Lebens gemeint. Dies soll dadurch erreicht werden, dass SchülerInnen zur Selbstständigkeit erzogen werden (beispielsweise Steuerungsfunktion) und aus der passiven Rolle des Wissensempfängers/der Wissensempfängerin heraustreten. Dieser Vorgang kann jedoch nicht ausschließlich mithilfe des Schulbuches erreicht werden: Zusätzliche Materialien, die unterschiedliche sensorische Kanäle ansprechen, sind notwendig, um verschiedene Lerntypen zu fördern, Individualisierung zu unterstützen, die Lernmotivation zu erhöhen und den SchülerInnen bei dieser Aufgabe zu helfen. (Vgl. OLECHOWSKI 1995: 16f)

Die Forschung und Analyse innerhalb dieses Gebietes ist umso wichtiger, als den Schulbüchern laut SRETENOVIC und STEIN eine bedeutende Rolle zukommt. Dies kann dadurch begründet werden, dass ein Lehrwerk „im Vergleich mit anderen

Unterrichtsmedien in der Regel als einziges dem Schüler unmittelbar, bleibend und gültig zur Entnahme von Information und als Lehrmittel zur Verfügung steht“ (SRETENOVIC 1990: 455, zit. nach OLECHOWSKI 1995: 17). Da das Schulbuch den SchülerInnen jederzeit verfügbar ist bzw. im Rahmen des Unterrichts verfügbar gemacht wird, liegt nahe, dass es sich für jene hierbei um eine vorrangige Informationsquelle handelt. An der Relevanz der Forschung und Überprüfung dieser Lehrwerke bleibt somit kein Zweifel. (Vgl. SRETENOVIC 1990: 455, zit. nach OLECHOWSKI 1995: 17; Vgl. STEIN 1977: 8, zit. nach OLECHOWSKI 1995: 17)

OLECHOWSKI betont, dass es bei der Schulbuchforschung in erster Linie nicht darum geht, welche Inhalte in den Lehrwerken präsentiert werden, sondern wie die Darstellung erfolgt. Die Bindung an den Lehrplan kann somit von SchulbuchautorInnen nicht als Entschuldigung für die didaktisch-pädagogische Aufbereitung genannt werden. (Vgl. ebd. 1995: 19)

In Österreich soll der Vorgang der Schulbuchapprobation gewährleisten, dass die Lehrwerke die an sie gestellten Anforderungen erfüllen und einer vielseitigen Darstellung der Themen gerecht werden. Im folgenden Unterkapitel wird anhand eines Expertinneninterviews der Ablauf der Schulbuchapprobation beschrieben und erläutert, welchen Kriterien ein Lehrwerk genügen muss.

2.3. Schulbuchapprobation

Jeder Schüler/jede Schülerin erhält in Österreich im Rahmen der Schulbuchaktion kostenlose Unterrichtsmaterialien. Der zur Verfügung stehende Betrag wird von der Bundesministerin für Bildung bekannt gegeben. Frau HINTEREGGER-EULLER, die Leiterin der Abteilung „Bildungsmedien“ im Bundesministerium für Bildung, teilt in einem jährlich ausgesendeten Rundschreiben im Namen der zuständigen Bundesministerin mit, dass für das jeweils kommende Schuljahr jene Unterrichtsmittel bestellt werden können, „die sowohl zum Gebrauch als Lehrbuch für die jeweilige Schulart und Schulstufe zugelassen sind (...) als auch von der Schule zur Durchführung des Unterrichts erforderlich bestimmt wurden“ (HINTEREGGER-EULLER 2017: 1). Hervorgehoben wird, dass nur jene Unterrichtsmittel bestellt werden dürfen, „die **tatsächlich** benötigt und **verwendet** werden“ (ebd.: 1). Es kann somit davon ausgegangen werden, dass die Lehrwerke, die in Schulen bestellt werden,

auch tatsächlich als Informations- und Arbeitsquelle herangezogen werden. KISSLING schreibt zum Status dieser Lehrwerke Folgendes: „Approbierte Schulbücher sind (...) privilegierte Unterrichtsmittel, weil nur sie vom Staat unentgeltlich an die Schüler und Schülerinnen übereignet werden dürfen“ (ebd. 1995: 161). Somit ist eine einflussreiche Position approbierter Schulbücher zweifelsohne vorhanden.

Als geeignet werden laut Schulunterrichtsgesetz jene Unterrichtsmittel angesehen, die zuvor von einer Kommission überprüft und anschließend basierend auf dem erstellten Gutachten vom Bildungsminister/von der Bildungsministerin genehmigt wurden. Das Gutachten wird eingeholt

- „1. über das Vorliegen der Voraussetzungen nach § 14 Abs. 2²,
- 2. zur Feststellung der Zweckmäßigkeit des Einsatzes des Unterrichtsmittels im Unterricht und
- 3. zur Feststellung, auf welche Weise das Unterrichtsmittel zur Erlangung von fächerübergreifenden Bildungszielen und Kompetenzen im Sinne der Aufgaben der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) beiträgt“ (Schulunterrichtsgesetz 2017: §15, Abschnitt 1).

Die Mitglieder dieser GutachterInnenkommission werden vom zuständigen Bundesminister/von der zuständigen Bundesministerin für vier Jahre einberufen und können für die Unterrichtsmittel einer oder mehrerer Schulfächer, sowie einer oder mehrerer Schularten verantwortlich sein. Die Kommissionsmitglieder wählen einen Vorsitzenden/eine Vorsitzende, welcher/welche jedes Manuskript einem/einer oder mehreren Sachverständigen zuteilt. Wie aus dem folgenden Expertinneninterview ersichtlich, wird von den Sachverständigen ein Gutachten erstellt und vor der Kommission präsentiert. Anschließend an die Präsentation wird ein Beschluss gefasst, welchem die Mehrheit der Kommissionsmitglieder zustimmen muss. (Vgl. Schulunterrichtsgesetz 2017: §15, Abschnitt 2 und 3)

Am 02. Februar 2017 wurde ein Interview mit einem Mitglied der Approbationskommission für österreichische GW-Schulbücher geführt. Die Fragen bezogen sich auf den Vorgang der Schulbuchapprobation und worauf sie als Person

² Paragraph 14, Abschnitt 2 des Schulunterrichtsgesetzes bezieht sich darauf, dass die Unterrichtsmittel dem Lehrplan und der Schulstufe entsprechen müssen (vgl. Schulunterrichtsgesetz 2017).

bei Themen, bei denen der Kontinent Afrika eine Rolle spielt, achtet. Vor ihrer Tätigkeit als Kommissionsmitglied hat die befragte Expertin selbst als Schulbuchautorin gearbeitet, beides gleichzeitig zu machen ist laut ihren Informationen nicht vereinbar (vgl. Expertinneninterview 2017: Zeile 69ff³).

Die Expertin erklärte im Gespräch, dass die Schulbuchapprobation in folgenden Schritten abläuft: Die Kommission erhält von den Verlagen Manuskripte der neuen Schulbücher bzw. deren Neuauflagen. Ein Manuskript wird jeweils von zwei Kommissionsmitgliedern begutachtet und anhand mehrerer Kriterien bewertet. Beispiele für solche Kriterien sind Lehrplanadäquatheit, Kompetenzorientierung, Einsetzbarkeit, Lesbarkeit, usw. Genaue Vorgaben gibt es hierbei nicht, die Mitglieder bewerten diese Punkte nach eigenem Ermessen und erstellen anschließend ein Gutachten. Dieses Gutachten wird in einer der Gutachtersitzungen, welche mehrere Male pro Jahr stattfinden, den anderen Kommissionsmitgliedern präsentiert. Danach folgt eine Diskussion darüber,

- 1) ob das Manuskript ohne weitere Änderungen genehmigt werden kann,
- 2) ob Änderungen zu machen sind, diese Änderungen von den Verlagen aber nicht mehr vorgeführt werden müssen
- 3) ob Änderungen zu machen sind und eine Wiedervorlage verlangt wird oder
- 4) ob das Manuskript abgelehnt wird. (Vgl. Expertinneninterview 2017: Zeile 3ff)

Die erste Option sei laut der befragten Gutachterin sehr selten, die dritte die häufigste. Sollte bei der Wiedervorlage den Anmerkungen der Kommission nicht entsprochen worden sein, kann eine erneute Wiedervorlage verlangt werden. Der Genehmigung der Kommission folgt die endgültige Approbation durch das Ministerium, welches für gewöhnlich entsprechend der Entscheidung der Approbationskommission handelt. (Vgl. Expertinneninterview 2017: Zeile 35ff)

Bei Themen, die sich mit dem afrikanischen Kontinent auseinandersetzen, achte sie insbesondere darauf, dass unterschiedliche Seiten beleuchtet werden:

„(...) was mir wichtig ist, ist, dass es multiperspektivisch ist. Ich bin davon überzeugt, dass der Geographie-Unterricht nur funktionieren kann, wenn man einfach verschiedene Perspektiven entgegenstellt. Und wenn ich merke, es

³ Über dieses Verbot kann unter „Befangenheit von Verwaltungsorganen“ im Paragraph 7, Abschnitt 1 des Allgemeinen Verwaltungsverfahrensgesetz nachgelesen werden (vgl. Allgemeines Verwaltungsverfahrensgesetz: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10005768> (12.04.2017)).

wird ein-perspektivisch, dann merke ich das an, sowohl im Text als auch im Bild.“ (Expertinneninterview 2017: Zeile 112ff)

Diese Multiperspektivität kann ihres Erachtens aber nur gelingen, wenn Textprimärquellen Einzug in die Schulbücher finden. Besonders kritisch sieht die befragte Expertin daher Lehrwerke, in denen AutorInnentexte einen hohen Anteil ausmachen, da auf diese Weise immer nur die Ansichten des Schreibers/der Schreiberin präsentiert werden und somit die Darstellung eines Inhalts nicht objektiv sein kann. (Vgl. Expertinneninterview 2017: Zeile 115ff)

„Ja, und auf das schaue ich ziemlich genau und das betrifft dann das Afrikabild natürlich auch genauso, weil es ja so verfestigte Bilder auch gibt, von denen ich nicht haben möchte, dass sie tradiert werden. Aber das möchte ich nicht nur vom Afrikabild, sondern das möchte ich auch von ganz vielen anderen Sachen nicht.“ (Expertinneninterview 2017: 125ff)

Die Expertin vertritt also grundsätzlich die Ansicht, dass nicht nur Themen, die Bezug auf den Kontinent Afrika nehmen, multiperspektivisch und kritisch behandelt werden sollen, sondern es insgesamt die Aufgabe von Lehrwerken ist, unterschiedliche Seiten aufzuzeigen und zu beleuchten. Zugleich räumt sie aber ein, dass es vor allem bei Schulbüchern für jüngere SchülerInnen schwer sein kann, mehrere Perspektiven anhand von Primärquellen zu präsentieren, da die LeserInnen damit überfordert wären: „(...) und das ist ein Superspagat: dass sie verständlich sind, dass man damit arbeiten kann und dass sie aber nicht redundant sind.“ (Expertinneninterview 2017: Zeile 138ff)

Wichtig ist ihres Erachtens, „dass man nicht eine Region quasi auf ein ganz bestimmtes Gleis stellt“ (Expertinneninterview 2017: Zeile 178f), um so Stereotypisierungen zu vermeiden. Die Darstellungen sollten aber auch nicht beschönigend sein: Betrachtet man beispielsweise HDI⁴-Statistiken, so sind afrikanische Länder oft an letzter Stelle der Rangliste. Hierbei sei es ihrer Meinung nach essentiell, auf Ursachen einzugehen und Fragen nach dem Warum zu beantworten. Auch sollte nicht von „Afrika“ allgemein gesprochen werden, sondern einzelne Staaten oder Regionen namentlich genannt werden, um so auf Unterschiede eingehen und Verallgemeinerungen reduzieren zu können. (Vgl. Expertinneninterview 2017: Zeile 182ff)

⁴ Human Development Index

Zudem sollen laut befragter Gutachterin nicht nur der Text genau analysiert und Einseitigkeiten angemerkt, sondern auch auf die Bildebene geachtet werden. Auf Bildern seien ihrer Meinung nach oft nur Landschaften dargestellt; sie sei jedoch darauf bedacht, dass beispielsweise im Kapitel „Wie Menschen in unterschiedlichen Räumen leben und wirtschaften“ auch tatsächlich Menschen auf den Fotos zu sehen sind. (Vgl. Expertinneninterview 2017: Zeile 146ff)

Aus dem Interview geht meines Erachtens die Bedeutung einer Approbationskommission für die Qualität der Lehrwerke deutlich hervor: Durch den Vorgang der Approbation werden die Schulbuchmanuskripte zuerst von zwei GutachterInnen überprüft und anschließend der gesamten Kommission vorgelegt. Durch diesen Ablauf wird ermöglicht, dass die Lehrwerke nicht nur von den SchulbuchautorInnen und den jeweiligen Verlagen korrigiert, sondern von Sachverständigen begutachtet werden, die nicht an der Erstellung der Lehrwerke beteiligt waren. Verschiedene Perspektiven können mit einfließen und durch Überarbeitungen zu einer mehrperspektivischen Darstellung führen. Wie bereits erwähnt, legt die Expertin großen Wert auf Mehrperspektivität, sowohl allgemein, als auch speziell in Bezug auf Themen, die sich mit dem afrikanischen Kontinent auseinandersetzen. Ob dies von allen GutachterInnen so gehandhabt bzw. in den Richtlinien der Kommission gefordert wird, konnte nicht eruiert werden. (Vgl. Expertinneninterview 2017: 3ff) Inwieweit das Durchlaufen dieses Approbationsvorganges zu einer vielseitigen Darstellung des afrikanischen Kontinents beiträgt und die Reproduktion von Stereotypen und Klischees reduziert, wird sich im Rahmen der Schulbuchanalyse noch zeigen.

3. Der vielfältige Einfluss der Schulbücher

Laut FUCHS et al., die sich wiederum auf mehrere andere WissenschaftlerInnen beziehen, werden Texte von den LeserInnen auf vier Ebenen verarbeitet: Auf der ersten Ebene werden Worte erkannt, auf der zweiten findet die sogenannte „semantisch-syntaktische Verarbeitung“ (ebd. 2014: 63) statt, das heißt, es wird versucht, den Text inhaltlich zu verstehen. Dies hängt von der sprachlichen Schwierigkeit und der Satzstellung ab. Auf der folgenden Ebene wird das Gelesene

verarbeitet und reduziert: „Auf der dritten Ebene der elaborativen und reduktiven Verarbeitung werden, in Abhängigkeit vom Vorwissen, Schlussfolgerungen aus dem Text gezogen (Einfälle, Vorstellungen, Selektionen, Generalisierungen, Konstruktionen)“ (Ballstaedt 1997: 36, zit. nach Fuchs et al. 2014: 63). Diese Ebene ist somit jene, auf der entschieden wird, „was vom Text mitgenommen wird“. Dieser Prozess kann durch die Aufbereitung der Inhalte entscheidend beeinflusst werden. Die vierte Ebene setzt die Fähigkeit der LeserInnen, das erworbene Wissen zu nutzen, voraus und ist somit laut FUCHS et al. weniger als die dritte Ebene abhängig von der Darstellung der Inhalte. (Vgl. ebd. 2014: 62ff)

Es darf somit schlussgefolgert werden, dass die Art und Weise der Darstellung von Inhalten in Schulbüchern von großer Bedeutung für die Wissensvermittlung und -aneignung ist.

Geschichtlich betrachtet konnte durch Schulbücher ein großer Einfluss sowohl auf die LehrerInnen als auch auf die SchülerInnen und deren Eltern ausgeübt werden. KISSLING erklärt, dass den LehrerInnen erst im Jahr 1974 durch das Schulunterrichtsgesetz gestattet wurde, abgesehen von den approbierten Schulbüchern auch andere Unterrichtsmittel einzusetzen (vgl. 1995: 151). Zuvor waren Schulbücher ab ihrer Einführung in Österreich Ende des 18. Jahrhunderts die einzig erlaubten Lehrmittel, die verwendet werden mussten, wodurch sie als Kontrollmedium fungierten und somit ihre Macht als Instrument der Meinungsbildung im Bereich Schule uneingeschränkt war. So konnten Schulbücher dazu benutzt werden, um Veränderungen in der Politik und daraus entstehende Umorientierungen mithilfe der Lehrwerke sogar an die entlegensten Schulen zu übermitteln. Nicht nur die unkomplizierte Transportierbarkeit des Schulbuches und die Schnelligkeit der Produktion war ein Vorteil, sondern auch der Kostenfaktor: Lehrwerke konnten schneller und billiger erstellt und produziert werden als die Ausbildung der Lehrkräfte durchgeführt werden konnte. Die Tatsache, dass es sich bei Büchern um eine stets griffbereite, mobile Informationsquelle handelt, trug zudem dazu bei, dass auch die Eltern der SchülerInnen zuhause von den Lehrwerken lernen konnten, wodurch sich deren Einfluss zusätzlich ausweitete. (Vgl. KISSLING 1995: 122ff, 151) Ein bezeichnendes Beispiel bildet hier die Indoktrination von Ideologien in totalitären Staatssystemen, aber auch die unterschwellige Vermittlung von einseitigen

politischen oder wirtschaftlichen Vorstellungen muss dringend vermieden werden (vgl. THONHAUSER 1995: 177).

Der Einfluss des Staates, sowie der Religionen findet auch bei PÖGgeler Erwähnung. Er erklärt, dass mithilfe von Lehrwerken die gewünschten Vorstellungen und Normen verbreitet werden konnten:

„Zwar sind Schulbücher im Laufe der Schulgeschichte immer von der jeweils zeitgenössischen Pädagogik beeinflusst worden, aber noch stärker von Staaten und Religionen, die die Schulen in ihren Dienst nahmen und dabei Schulbücher als Medien zur Verbreitung und Normierung des je verlangten Verhaltens einsetzten.“ (PÖGgeler 2004: 18)

Schulbücher dienten somit als Transportmedium von Vorstellungen, Normen und Verhalten. Mithilfe von Lehrwerken konnte vermittelt werden, was von den jeweils Machthabenden zu einer bestimmten Zeit verlangt wurde. Von diesen Vorgaben wurden die AutorInnen und LeserInnen unmittelbar beeinflusst. (Vgl. PÖGgeler 2004: 18)

Der Einfluss der Lehrwerke änderte sich jedoch 1974, als ein Paradigmenwechsel stattfand: Es wurde den LehrerInnen nicht nur erlaubt, auch andere Hilfsmittel im Unterricht zu verwenden, es wurde sogar verlangt. KISSLING erläutert die „Schulbuch-Gebrauchsreglements“ und führt den Wechsel vom „Verbot vom Schulbuch abzuweichen“ zum „Gebot des Abweichens“ (1995: 128) an.

Der Einfluss der Schulbücher auf SchülerInnen und LehrerInnen muss heute somit zumindest teilweise ein anderer sein. Aus diesem Grund soll in diesem Kapitel der Frage nachgegangen werden, ob und inwiefern Schulbücher die Bewusstseinsbildung von SchülerInnen beeinflussen.

Um dies herauszufinden, ist es von Relevanz zu erforschen, welche Bilder in Lehrwerken vermittelt werden, und welchen Einfluss diese auf die SchülerInnen haben können.

Hinsichtlich des in Schulbüchern tradierten Frauenbildes stellt OLECHOWSKI fest, dass Frauen stereotyp dargestellt werden und unterrepräsentiert sind. So werden sie fast

ausschließlich im familiären Umfeld präsentiert. Diese Angabe ist in seiner Publikation 1995 zu finden, mit Verweis darauf, dass bereits knapp 20 Jahre lang diesbezüglich Studien durchgeführt wurden und sich seither nicht viel verändert habe. (Vgl. Olechowski 1995: 17ff) Auch neuere Publikationen und Studien bestätigen, dass das Bild der Frau nach wie vor einseitig dargestellt wird. Hier sei als Beispiel die Diplomarbeit von Irene SCHWEITZER unter dem Titel „Die Darstellung der Frau in GW-Lehrbüchern der Sekundarstufe 1“ (2006) angeführt, in welcher sie darauf hinweist, dass in der von ihr durchgeführten Schulbuchanalyse nach wie vor „zu viele negative Beispiele, zu wenig positive“ (ebd.: 157) zu finden waren. Zum Beispiel weise nach wie vor kein Lehrwerk eine geschlechtergerechte Sprache auf und auf der Bildebene werden stereotype Darstellungen als Hausfrau und Mutter präsentiert. Zumindest in den Aufgabenstellungen werden aber sowohl Schüler als auch Schülerinnen explizit angesprochen. (Vgl. ebd.: 157)

Des Weiteren erläutert OLECHOWSKI in Anlehnung an SRETENOVIC den Einfluss der Geschichtsbücher auf das Geschichtsbild, welches durch eine eurozentrische Darstellung nach Ende des Zweiten Weltkrieges maßgeblich beeinflusst wurde (vgl. SRETENOVIC 1990: 453, zit. nach OLECHOWSKI 1995: 19). So wurden zuvor verfeindete Staaten in Schulbüchern plötzlich von einer positiven Seite aus beleuchtet, um Fremdenfeindlichkeit und Vorurteile der Bevölkerung abbauen und überstaatliche Partnerschaften ermöglichen zu können (vgl. PÖGGELER 2004: 19). Auch in diese Richtung beeinflussten bzw. beeinflussen Lehrwerke ihre RezipientInnen.

Des Weiteren wird durch Schulbücher die Integration verschiedener Kulturen beeinflusst bzw. je nach Darstellung auch gefördert oder behindert. Schule und Bildung haben unter anderem Einfluss auf die Einstellungen und Werte eines Menschen und können durch die im Unterricht vermittelten Lerninhalte zur Konstruktion, Rekonstruktion oder Dekonstruktion von Wissen beitragen. Schulbücher, als Träger dieser Informationen, leisten ihren Beitrag dazu. (Vgl. WIATER 2004: 40f, 47)

Hinsichtlich dieses Lernprozesses, der durch Lehrwerke veranlasst werden kann, erläutert WIATER:

„Das Schulbuch ist ein Medium im schulischen Lernprozess und enthält als solches in seinen Textbeiträgen, seinen Bildern und seinen Arbeitsaufträgen gespeicherte Informationen, die den Aufbau von Vorstellungen im Kind oder Jugendlichen unterstützen oder leiten sollen. Es repräsentiert selbst Wirklichkeiten, die die Schulbuchautoren konstruiert haben, die sich aber im Lernprozess von diesen lösen und im Schüler/in der Schülerin eigenständige Effekte bewirken können.“ (WIATER 2004: 47)

Hier wird auf einen wichtigen Punkt hingewiesen: Die Wirklichkeiten, die im Schulbuch präsentiert werden, werden von den SchülerInnen nicht einfach übernommen, da bei den LeserInnen schon Vorstellungen vorhanden sind. Die Inhalte und Darstellungen können daher einen Prozess auslösen, sowie weiterentwickelt und -gedacht werden. Natürlich ist das Schulbuch im Unterricht nur eines der verwendeten Medien und Mittel; zudem spielen die Unterrichtsplanung, die Ziele, die damit erreicht werden sollen, und die Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen eine wichtige Rolle. Die Bedeutung des Schulbuchs in Hinsicht auf die Bildung von Vorstellungen und die Wechselwirkung der genannten beeinflussenden Aspekte kann somit nicht eindeutig festgemacht werden. (Vgl. WIATER 2004: 40f, 47) Ebenso betonen FUCHS et al., dass Schulbücher nur teilweise die Lernprozesse der SchülerInnen beeinflussen, und erklären:

„Für die Lehrmittelforschung ist es notwendig, neben dem Verhältnis zwischen Bildungsmedium und Lernenden auch den soziopolitischen und kulturellen Kontext zu berücksichtigen, um einschätzen zu können, wie Lehrmittelinhalte die Einstellungen und das Handeln von Schülerinnen und Schülern beeinflussen.“ (FUCHS et al. 2014: 72)

Gesellschaftliche Faktoren, sowie individuelle Voraussetzungen spielen bezüglich des Einflusses von Schulbüchern ebenfalls eine bedeutende Rolle, insbesondere letztere wurden aber noch wenig erforscht. Zudem ist der Einsatz des Unterrichtsmittels von großer Bedeutung. FUCHS et al. führen eine Studie von KUECKEN und VALFORT aus dem Jahr 2013 an, welche erforschten, „dass der Zugang zu Schulbüchern und der Lernerfolg in direktem Verhältnis zueinander stehen“ (FUCHS et al. 2014: 72). Im Zusammenhang mit dem Einsatz von Schulbüchern wird eine weitere Studie von HAGGARTY und PEPIN (2002) erwähnt, in welcher die Rolle der Lehrkräfte betont wird, die einen großen Einfluss auf die Verwendung der Lehrwerke haben (vgl. FUCHS et al. 2014: 72f). Diesbezüglich betonen FUCHS et al., dass zwar die Qualität von Schulbüchern oft untersucht wird, nicht aber deren

Einsatz und die Lerneffekte, die dadurch erzielt werden (vgl. ebd. 2014: 74, 128f). Die Frage nach dem Einfluss auf die Bewusstseinsbildung konnte von FUCHS et al. somit nicht beantwortet werden.

Die Ergebnisse aus der Schulbuchforschung bedeuten, dass auch im Rahmen dieser Diplomarbeit die Frage nach dem Einfluss von Schulbüchern auf die Vorstellungen der SchülerInnen von Afrika nicht abschließend beantwortet werden kann. Sehr wohl ist es möglich zu sagen, dass ein Einfluss von Lehrwerken definitiv vorhanden ist, jedoch gibt es noch nicht genügend Studien über die Bedeutung der Komponente „Schulbuch“ in Bezug auf die Bewusstseinsbildung von SchülerInnen. In der herangezogenen Literatur wurden mehrere Bereiche genannt, die von Lehrwerken beeinflusst werden können, wie beispielsweise das Frauenbild, das Geschichtsbild, die gesellschaftliche und interkulturelle Integration, sowie der Lernerfolg. Das Ausmaß dieses Einflusses wurde jedoch noch nicht ausreichend erforscht. Eines der Hindernisse ist hierbei, dass auch ausführliche Schulbuchanalysen keinen Aufschluss über die Verwendung dieser Lehrwerke geben, im Unterricht stets zusätzliche Materialien zum Einsatz kommen können und die Interaktion zwischen Lehrendem/Lehrender und Lernenden unbekannt bleibt.

4. Das „Fremde“ in Schulbüchern

Bevor speziell auf die Exotisierung Afrikas in Schulbüchern und anderen Medien eingegangen wird, soll allgemein der Aspekt des „Fremden“ in Lehrwerken erläutert werden, um eine Grundlage für das Verständnis dieses Phänomens zu schaffen.

Einleitend soll darauf hingewiesen werden, dass laut ALTFELIX die Xenologie⁵ auf drei Thesen beruht: „1) Fremdheit ist kein Objekt⁶. 2) Fremdheit entsteht innerhalb einer Gesellschaft. 3) Fremdheit ist keine adäquate Beschreibung des Subjektstatus des Anderen.“ (ebd. 2004: 55) Wer oder was als „fremd“ gilt oder dargestellt wird, variiert je nach schulgeschichtlicher Epoche. Lehrwerke selbst erschaffen das „Fremde“ im Bewusstsein der SchülerInnen, aber „[d]a Fremdheit keiner objektiven Erkenntnis

⁵ Als Xenologie wird die „Wissenschaft vom Fremden“ bezeichnet (ALTFELIX 2004: 50).

⁶ Das heißt, nicht „etwas“ ist fremd, sondern „etwas“ ist „jemandem“ fremd. Die Fremdheit entsteht im Denken eines Menschen. (Vgl. ALTFELIX 2004: 55)

entspringt, ist ihre Darstellung im Schulbuch nicht als Produkt objektiven sondern soziokulturellen Wissens zu behandeln“ (ebd. 2004: 56). Fremdheit ist somit immer ein Konstrukt; dabei muss es in einem soziokulturellen Kontext gesehen werden, um verstanden werden zu können.

Wie bereits erwähnt, wurde in der Schulgeschichte durch Lehrwerke vermittelt, was von gesellschaftlich mächtigen Gruppen an Normen und Verhalten erwünscht war. Im Zuge dessen wurde laut PÖGgeler auch vorgegeben, welche Bevölkerungsgruppen als „fremd“ angesehen werden sollten: So waren dies beispielsweise bis ins 18. Jahrhundert die „Heiden“ und heute die MuslimInnen als Gegensatz zu den ChristInnen. Im Rahmen der Aufklärungspädagogik wurde versucht, diese Bilder aufzuheben und „Fremdenfreundlichkeit“ in den Vordergrund zu rücken. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde im Zuge einer „Vergleichenden Pädagogik“ versucht, die Schulsysteme anderer Staaten nicht abwertend, sondern ohne Vorurteile zu untersuchen. (Vgl. ebd. 2004: 18ff)

„[...] die Vergleichende Pädagogik richtete sich dagegen nach inter- und übernationalen Maßstäben, bei denen alle Staaten in gleicher Augenhöhe und ohne Überwertung eines einzelnen Staates untersucht werden. Bei der Interpretation von Fremdheit wird sowohl die Andersartigkeit von Menschentypen als auch das sie Verbindende, Gemeinsame beachtet, und zwar in der Erwartung, dass die Pädagogen – in Theorie und Praxis zugleich – durch Vergleichen von Schulsystemen von einander lernen können“ (PÖGgeler 2004: 20).

Was in Schulbüchern als das „Fremde“ vermittelt wird bzw. werden soll, hat sich in der Schulgeschichte somit bereits oft verändert. Aber was ist generell unter dem Begriff „fremd“ zu verstehen? Zur Definition dieses Terminus „fremd“ schreibt PÖGgeler, dass damit Personen gemeint sind, die aufgrund ihrer Einstellungen zu einer Minderheit der Bevölkerung gezählt werden (vgl. 2004: 21).

In Schulbüchern bezieht sich „[d]ie Fremdheit von Menschen (...) vornehmlich auf die Zugehörigkeit zu einem *Staat*, einem *Volk* oder einer Nationalität. Damit sind Merkmale wie das äußere Erscheinungsbild, die Sprache und der soziale Habitus verbunden“ (PÖGgeler 1954, zit. nach PÖGgeler 2004: 25). Der Charakter fremder Menschen findet bei diesen Beschreibungen höchstens am Rande Erwähnung. Auch Differenzierungen innerhalb dieser als fremd angesehenen Bevölkerungsgruppen

werden nicht gemacht, wodurch deren Vielfalt untergraben und das „Fremde“ vereinheitlicht wird. (Vgl. PÖGGELER 2004: 25; Vgl. ALTFELIX 2004: 52)

Wie bereits bei der Definition und den Funktionen erwähnt, dient ein Schulbuch als „Politikum, Informatorium und Paedagogicum“. Bezogen auf den Aspekt des „Fremden“ ergeben sich folgende Aufgaben: Als Politikum ist es die Aufgabe des Lehrwerkes, „interkulturelle Konzepte hinsichtlich ihrer negativen (vgl. Xenophobie) sowie positiven (vgl. Xenophilie) Politisierung des Fremden aufzudecken“ (ALTFELIX 2004: 59). In Bezug auf die Funktion „Informatorium“ muss darauf geachtet werden, dass das Schulbuch „Befangenheit, Ergänzungsbedürftigkeit und Überholbarkeit‘ des aktuellen Schulbuchwissens bei der Benutzung und Beurteilung des Begriffes Fremdheit“ (STEIN 1991: 755, zit. nach ALTFELIX 2004: 59) vermeidet. Zusätzlich vermittelt das Schulbuch als Informatorium eine gewisse Objektivität, derer sich die AutorInnen bewusst sein sollten (vgl. ALTFELIX 2004: 59, 63). Wird nun etwas als „fremd“ dargestellt wird, könnte diese Vorstellung von den SchülerInnen als angeblich objektive Information unreflektiert übernommen werden. Der pädagogische Aspekt bezieht sich darauf, die SchülerInnen zu einem „Umgang mit Fremdem/n als Anderem/n an zu leiten“ (ebd.: 59). Damit meint ALTFELIX, dass die Betrachtung als „anders“ weniger wertend sei als „fremd“. Dies ist aber insofern bedenklich, da der Terminus „anders“ ebenso einen Gegensatz zu „normal“ impliziert.

Ein anderer Aspekt des „Fremden“ ist jener, der aus dem Ethno- und Eurozentrismus hervorgeht: Hierbei werden andere Kontinente und Kulturen als „fremd“ dargestellt, wobei diese Bewertungen der „Fremdheit“ auf den Meinungen einer bestimmten Gesellschaft basieren, bei MELBER schlichtweg als „Ausdruck von kulturellem Zentrismus“ (1992: 10) bezeichnet. Nachfolgend werden die Definitionen der beiden Termini Ethno- und Eurozentrismus nach MARKOM und WEINHÄUPL zitiert:

„Ethnozentrismus: Die ‚eigene‘ Gesellschaft wird als Zentrum aller Dinge gesehen – alle Anderen werden im Hinblick auf die ‚eigenen Weltanschauungen‘ eingestuft und bewertet. Teilweise werden/wurden eigene spezifische Ansichten, die durch Gesellschaft, Politik und kulturelle Elemente geprägt sind, als Maßstab für andere Gesellschaften verwendet bzw. diesen aufgezwungen (Bsp. Kolonialismus).“ (ebd. 2007: 10)

„Eurozentrismus: Europäischer Ethnozentrismus. Vorläufer des Einheitsbewusstseins waren die Kreuzzüge (beherrschende Idee des

‚christlichen Abendlandes‘ gegen ‚die Anderen‘); später wurde die europäische Einheit über den Grad der Zivilisation konstruiert. Eurozentrismus diente auch der Legitimierung der eigenen ausbeuterischen Position bei der Eroberung Amerikas und im Kolonialismus.“ (ebd. 2007: 11)

Ausgehend von einer Gesellschaft werden andere Kulturen beurteilt, sowie zum Teil Werte der eigenen auf die „fremde“ Welt übertragen. Des Weiteren wurden in der Geschichte mithilfe des Eurozentrismus Gewalttaten begründet und legitimiert.

Bei PICHLHÖFER ist der Begriff „Ethnozentrismus“ stets mit einer negativen Bewertung verbunden (vgl. 1999: 82); ERHARD schreibt diesbezüglich über die Verknüpfung von „Eigengruppen-Glorifizierung mit Fremdgruppendiffamierung“ (2001: 105), wobei er der Meinung ist, dass diese Degradierung nicht beabsichtigt sein muss. In den Medien wird laut ERHARD anhand von Merkmalspaaren die eigene Gesellschaft positiv und die „fremde“ negativ dargestellt: „arm – reich, sauber – schmutzig, gebildet – ungebildet, gesund – krank, produktiv – unproduktiv, weiß – schwarz (!)“ (ebd.: 105). Diese Überlegenheit legitimiert Bevormundungen der Industriestaaten gegenüber den „weniger entwickelten Staaten“ und führt zu einer einseitigen Zusammenarbeit, die in der Folge als Entwicklungshilfe bezeichnet wird (vgl. ebd.: 105).

GUGGEIS kritisiert an eurozentristischen Bewertungen außerdem, dass sie evolutionistischen Vorstellungen folgen: Erstens sei diese Theorie der evolutionistischen Entwicklung nicht mehr aktuell, zweitens werde häufig nur die wirtschaftliche Komponente beleuchtet und geschichtliche und sozio-kulturelle Aspekte ausgeblendet. Dies mindert nicht nur den Stellenwert anderer Gesellschaften, sondern verunmöglicht auch das Verständnis für andere Lebensweisen: „Gerade in einem Erdkundeschulbuch wäre jedoch die Erkenntnis wünschenswert, dass in einer völlig anderen Klima- und Vegetationszone eine von uns verschiedene Lebensweise Sinn und Berechtigung hat bzw. haben kann“ (ebd. 2004: 262f).

PICHLHÖFER erklärt, dass das „Fremde“ oft als konkretes Gegenteil der eigenen Welt präsentiert wird. Speziell in Bezug auf Afrika können „Stereotypen auf Gesang und

Tanz, Körpertechniken, kulinarischen Genüssen, spirituellen Erfahrungen und Liebesgenüssen“ (1999: 72) verortet werden.

Das Konzept der „Fremdheit“ kann auf die Darstellung Afrikas in Lehrwerken angewendet werden, da dieser Kontinent häufig eurozentristisch präsentiert und dadurch von den SchülerInnen als „fremd“ wahrgenommen werden kann.

5. Über das Exotisieren Afrikas

Allgemein ist zu sagen, dass es in Schulbüchern durch eine unbedachte Schwerpunktsetzung der AutorInnen zu Verzerrungen kommen kann, wodurch bestimmte Aspekte eines Unterrichtsfaches vernachlässigt und andere hervorgehoben werden (vgl. OLECHOWSKI 1995: 19). In Bezug auf Afrika kann bei verzerrten Darstellungen vorrangig zwischen jenen des Exotismus, der sich in einer „romantischen“ Überhöhung zeigen kann, und jenen des Rassismus unterschieden werden. MARKOM und WEINHÄUPL definieren den Begriff „Exotismus“ in ihrer Publikation „Die Anderen im Schulbuch: Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern“ folgendermaßen:

„Aufgrund von tatsächlichen oder vorgestellten Unterschieden in Bezug auf körperliche Merkmale (z.B. die Hautfarbe), Ethnizität, kulturelle Elemente oder (nationale) Herkunft werden Gruppen als ‚von Natur aus‘ anders geartet konstruiert und mit Eigenschaften belegt, die häufig positiv wirken, aber leicht in rassistische Vorurteile umschlagen.“ (ebd. 2007: 130)

Während sowohl Exotismus als auch Rassismus auf Ideologien zur Abgrenzung vom „Eigenen“ zum „Fremden“ beruhen, sind die Attributierungen im Rassismus eindeutig negativ, im Exotismus jedoch zumindest „teilweise positiv oder idealisierend“ (MARKOM und WEINHÄUPL 2007: 130). Der Übergang vom Exotismus zum Rassismus ist laut den Autorinnen aber fließend (vgl. ebd.: 130).

Ein Problem des Exotisierens, das in Schulbüchern bestehen kann, äußert sich in einer Idealisierung des „Fremden“. Hierbei wird eine Gesellschaft nicht nur romantisiert, sondern auch als homogen und unveränderlich dargestellt. Diese exotisierende Darstellung eines Kontinents bzw. einer vermeintlich homogenen, klar abgrenzbaren Kultur liegt im bereits erläuterten Ethno- bzw. Eurozentrismus begründet, also in der Sichtweise von der eigenen Kultur als Maßstab der Welt.

Andere Kulturen⁷ werden mit der eigenen verglichen und bewertet, wobei diese Bewertung oft negativ ausfällt. (Vgl. MARKOM und WEINHÄUPL 2007: 10ff, 127)

Das Ergebnis einer Schulbuchanalyse von MARKOM und WEINHÄUPL ist unter anderem, dass die afrikanische Bevölkerung in Geschichte- und Geographiebüchern oft als „primitiv“ und „unzivilisiert“ präsentiert wird und ihnen eine niedrigere Entwicklungsstufe zugeschrieben wird. Die Entscheidung darüber, welche Regionen der Erde „zivilisiert“ und welche „unterentwickelt“ seien bzw. was unter dem Begriff „Zivilisation“ und „Entwicklung“ überhaupt zu verstehen sei, wird in den Schulbüchern erstens nicht thematisiert und wurde zweitens von EuropäerInnen entschieden, also ausschließlich eurozentrisch betrachtet. ERHARD ist sogar der Meinung, dass Definitionsversuche zu „Entwicklung“ und „Unterentwicklung“ willkürlich seien und nur vordergründige, vorwiegend ökonomische Faktoren behandeln; die zugrundeliegenden, beispielsweise strukturellen Ursachen für die gegenwärtige wirtschaftliche Lage bleiben ohne Erwähnung. Grundsätzlich besteht das Problem hinsichtlich dieser Definitionen bereits darin, dass davon ausgegangen wird, dass sich Länder, die von westlichen Gesellschaften als „Entwicklungsländer“ oder „Schwellenländer“ bezeichnet werden, auf einer niedrigeren Entwicklungsstufe befinden und dem westlichen Fortschritt „hinterher hinken“. (Vgl. MARKOM und WEINHÄUPL 2007: 10ff, 127f, 154f; Vgl. ERHARD 2001: 104) Diese Theorie des Evolutionismus wird folgendermaßen beschrieben:

„Gesellschaften und Regionen, Menschen und Kulturen werden also auf einer linearen Skala in Richtung Modernität aufgestellt, wobei nach bestimmten Kriterien ermittelt wird, wer heute in der Steinzeit oder im Mittelalter, bestenfalls im 19. Jahrhundert lebt.“ (MARMER und SOW 2015: 19)

Wie schon kurz angeführt, ist diese Theorie aber in der Sozial- und Kulturanthropologie, sowie der Ethnologie bereits überholt (vgl. MARKOM und WEINHÄUPL 2007: 12; vgl. GUGGEIS 2004: 262).

Das Exotisieren und das damit einhergehende Idealisieren ist kein Phänomen der Gegenwart, sondern nahm bereits zur Zeit der großen europäischen „Entdeckungsreisen“ seinen Anfang. Schon damals wurden Definition und

⁷ Den Begriff „Kultur“, der hier verwendet wird, definiert SAHLINS wie folgt: „Kultur bezeichnet die Bedingung des menschlichen Potentials, sich auf Basis gemeinsamer Symbole und (Wissens-) Ordnungen gesellschaftlich zu organisieren.“ (ebd. 2011: 205)

Abgrenzung von bis dahin unbekannten Kulturen dazu verwendet, um sich mithilfe von Unterschieden hervorzuheben und das „Eigene“ zu bestimmen. (Vgl. MARKOM und WEINHÄUPL 2007: 128f) Zu diesem Sachverhalt schreiben auch MARMER und SOW in einem Verweis an den zur Zeit der Aufklärung lebenden Denker HEGEL: „Die ‚Anderen‘ werden als das Gegenteil von ‚wir‘ imaginiert.“ (MARMER und SOW 2015: 17) Die Beschreibungen waren oft idealisierend und vorerst positiv, konnten sich aber schnell ins Rassistische und Herabwürdigende kehren: „Aus ‚Einfachheit‘ und ‚Anspruchslosigkeit‘ wurde ‚Primitivität‘, aus ‚Unschuld‘ und ‚Unvoreingenommenheit‘ wurde ‚Dummheit‘; ‚ruhiges Behagen‘ kann auch als ‚Faulheit‘ gedeutet werden usw.“ (MARKOM und WEINHÄUPL 2007: 129)

Ebenso beschreibt ECE KAYA, dass Verallgemeinerungen und dadurch entstandene Abwertungen über die afrikanische Bevölkerung bereits seit der europäischen Expansion bestanden. Der Kontinent wurde homogen und rückständig dargestellt, um die Missionierung zu legitimieren:

„Es ist daher kein Zufall, dass deutsche Missionare alle afrikanischen Menschen zu einem einzigen ‚Eingeborenen‘-Bild homogenisierten, ihre ‚Kultur‘ als Nicht-‚Kultur‘ bzw. Noch-Nicht-‚Kultur‘ abwerteten und sie als ‚faule Heiden‘ und stumme Objekte einer kolonialen Inszenierung zu christianisieren und ‚zivilisieren‘ versuchten.“ (WESTERMANN 1928: 6, zit. nach ECE KAYA 2012: 66)

In diesem Zitat finden sich ähnliche Elemente wie bereits bei MARKOM und WEINHÄUPL: Homogenisierung, Abwertung und Unterentwicklung werden in Schulbüchern und in Berichten über „Entdeckungsreisen“ vermittelt.

5.1. Studien über das Exotisieren Afrikas

Die deutsche Wissenschaftlerin Anke POENICKE analysiert in ihrer Publikation „Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern“ vorrangig Erdkundebücher und begründet dies damit, dass diese dem afrikanischen Kontinent viel Raum geben müssen (vgl. ebd. 2001: 29). Sie beschreibt, dass die afrikanische Bevölkerung in Biologie- und Erdkundebüchern „auf wissenschaftlich unhaltbare und zudem sinnlose Weise nach äußeren Merkmalen auf- und eingeteilt“ wird (2001: 29) und dass bestimmte Gesellschaften, die der allgemeinen Meinung des „klassischen Afrikabildes“ entsprechen (beispielsweise die Bevölkerungsgruppen der Tuareg oder der Massai),

überrepräsentiert werden: „Nicht repräsentative Gesellschaften werden zum Zweck der Exotisierung Afrikas weit überproportional häufig und auf wissenschaftlich fragwürdige bis unhaltbare Weise behandelt (...)“ (POENICKE 2001: 30).

Hierbei lehnt sie sich zum Teil an die Lehrwerksforschungen von Karin GUGGEIS an, welche in ihrer Publikation „Der Mohr hat seine Schuldigkeit noch nicht getan – Afrikanische Bevölkerungsgruppen in aktuellen deutschen Erdkundeschulbüchern“ (1992) betont, dass in Schulbüchern oft Äußerlichkeiten der afrikanischen Bevölkerung, wie beispielsweise die Kleidung, Erwähnung finden, obwohl diese im Lehrplan keine Rolle spielen (vgl. POENICKE 2001: 30). 2004 wiederholt GUGGEIS diese Studie unter gleichnamigem Titel mit 22, für Bayern approbierten Erdkunde-Schulbüchern der Sekundarstufe I. und legt den Fokus ihrer Analyse auf das subsaharische Afrika und der Präsentation der dort wohnhaften Bevölkerungsgruppen. Als Grund für die vorgenommene Schulbuchanalyse führt sie an, dass Lehrwerke Medien sind, welche von den SchülerInnen nicht umgangen werden können. Während Fernsehen, Radio, Zeitungen, etc. ausgewählt werden können, ist die Verwendung der vorgeschriebenen Schulbücher für SchülerInnen unausweichlich. (Vgl. GUGGEIS 2004: 251f) Unter diesem Gesichtspunkt ist erneut auf die Relevanz der Schulbuchforschung zu verweisen.

GUGGEIS thematisiert ebenso wie POENICKE, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen und deren „hervorstechende Merkmale“ überrepräsentiert werden (erwähnt werden hierbei die „Pygmäen, Buschmänner und Hottentotten“⁸), wodurch der Eindruck entsteht, sie würden einen großen Teil der afrikanischen Bevölkerung ausmachen, und ein verzerrtes, exotisches Bild vermittelt wird. Spezifisch wird der Fall der „Pygmäen“ in einem der analysierten Schulbücher genannt, bei deren Darstellung die Exotisierung im Vordergrund steht: Im Rahmen einer Aufzählung von Speisen werden bewusst jene zuerst genannt, die auf EuropäerInnen fremd und exotisch wirken, wie beispielsweise Larven oder Raupen. Obwohl laut GUGGEIS Gemüse die größte Rolle in der Nahrung der „Pygmäen“ spielt, wird jenes nicht angeführt. (Vgl. ebd. 2004: 260f) Die bewusste Nennung von Aspekten, die eurozentrisch betrachtet

⁸ Unter anderem laut ARNDT und HORNSCHEIDT ist jeder dieser Begriffe zu hinterfragen. In ihrer Publikation „Afrika und die deutsche Sprache“ (2004), die im späteren Verlauf noch angeführt wird, wird auf diese und weitere kritische Termini eingegangen.

ungewöhnlich oder fremd sind, sowie das Unterlassen von Erklärungen, die beispielsweise auf die Gründe der Speisenauswahl eingehen, führen zu einer Exotisierung Afrikas.

Ähnlich verhält es sich laut POENICKE und GUGGEIS mit dem Bildmaterial in Schulbüchern: Oft sind Fotos abgebildet, auf denen AfrikanerInnen als Personen gezeigt werden, welche keiner Tätigkeit nachgehen. Zudem fehlen oft Hintergrundinformationen, wodurch die SchülerInnen die abgebildeten Fotos nicht verstehen oder sich damit identifizieren können. Als Beispiel wird von GUGGEIS das Bild einer „Tellerlippen-Frau aus Äthiopien“ angeführt: Ohne Informationen ist diese Tradition für SchülerInnen unverständlich und wird aufgrund dessen, dass dieses Erscheinungsbild nicht dem europäischen Schönheitsideal entspricht, negativ bewertet. Erneut wird das Exotisieren des afrikanischen Kontinents forciert. (Vgl. GUGGEIS 2004: 261f; Vgl. POENICKE 2001: 30) Durch diese Vorgangsweise werden andere Lebenskulturen als fremde, exotische Gesellschaften dargestellt, deren Mitglieder „faul“ sind. Dies verunmöglicht eine Identifizierung mit der präsentierten Bevölkerung und führt wiederum zur Abgrenzung des „Fremden“ vom „Eigenen“:

„Es entsteht auch der Eindruck, dass die Darstellungen das aus eigener Sicht Fremde Afrikas hervorheben sollen. Da dieses Fremde als bizarr dargestellt wird, erhalten eigene Werte und Lebensweise automatisch eine Aufwertung. Eine Annäherung wird vermutlich unmöglich gemacht, da die Darstellungen vorhandene Unkenntnis und Fremdheitsgefühle eher noch verstärken werden.“ (POENICKE 2001: 30)

POENICKE erklärt, dass diese Ergebnisse auf den Forschungen von GUGGEIS beruhen und sich die Schulbücher im Vergleich mit Analysen der vorangegangenen zwei Jahrzehnte hinsichtlich einer differenzierten Darstellung nicht verbessert hatten. Betont wird auf der Bildebene insbesondere die Passivität der AfrikanerInnen, auf der Textebene überwiegen auf der einen Seite Konflikte innerhalb ethnischer Gruppen und auf der anderen Seite Europa als Entwicklungshelfer. Diese Betonung des „Fremden“ und „Anderen“ fördert abermals die Exotisierung. (Vgl. GUGGEIS 1992: 67, 114, zit. nach POENICKE 2001: 30f)

Dieser Exotismus wird nicht nur über Schulbücher, sondern auch über andere Medien transportiert. KRÄMER und SCHOMMER berichten davon, dass bei einer

durchgeführten Google-Bildsuche der Begriff „Afrika“ bereits unter den ersten 100 Ergebnissen Elefanten, Giraffen und einen leuchtend roten Himmel zeigt. Bei der Gegenprobe mit „Europa“ findet die Suchmaschine hingegen hauptsächlich Karten des Kontinents sowie Bilder der antiken Gestalt „Europa“. Dies liegt laut Meinung der AutorInnen daran, dass der Ausdruck „Afrika“ „weniger einen geographischen Ort als vielmehr eine Idee, eine Vorstellung von Differenz“ (KRÄMER und SCHOMMER 2012: 103) repräsentiert. Durch diese Darstellung ist es möglich, „die komplexen sozio-politischen und kulturellen Realitäten des Kontinents zu ignorieren und ihn als homogene Einheit jenseits von geschichtlicher Entwicklung zu behandeln“ (ASHCROFT 1997: 11, zit. nach KRÄMER und SCHOMMER 2012: 103). Hier findet, ebenso wie oft auch in Schulbüchern, eine einseitige Schwerpunktsetzung und Homogenisierung hinsichtlich der Darstellung Afrikas statt. Der Kontinent wird beschränkt auf Wildtiere und Naturlandschaften, wirtschaftliche Entwicklungen oder Städte sind nicht abgebildet.

Die Vermittlung eines homogenen, verallgemeinernden Afrikabildes zeigt auch die abschließende Zusammenfassung eines Artikels der österreichischen Tageszeitung „Die Presse“, die die wirtschaftliche Entwicklung dieses Kontinents ohne weitere Differenzierung beschreibt. Unter dem Titel „Aufbrüche und Abstürze“ werden die wichtigsten Phasen der Wirtschaftsentwicklung des gesamten Kontinents zusammengefasst. Hier wird lediglich in einem Absatz die Region „südlich der Sahara“ als detailliertere Beschreibung angegeben, ansonsten werden keine genaueren geographischen Angaben gemacht:

„Nach der Entkolonialisierung erlebte Afrikas Wirtschaft in den 1960er- und 1970er-Jahren eine Phase des Aufbaus und des soliden Wachstums.

Die 1980er- und 1990er-Jahre waren von blutigen Konflikten und wirtschaftlichem Niedergang geprägt. Um die hohe Verschuldung abzubauen, zwangen IWF und Weltbank zu harten Strukturanpassungen.

In den vergangenen eineinhalb Jahrzehnten erlebte Afrika südlich der Sahara einen Höhenflug, getrieben von Rohstoffboom und Investoren aus China.

Im Vorjahr brach der Aufschwung abrupt ein. Das Wachstum pro Kopf ist sogar negativ. Damit geht der Kontinent einer sehr ungewissen Zukunft entgegen.“ (GAULHOFER 2017: 4⁹)

⁹ Auch online unter: http://diepresse.com/home/wirtschaft/economist/5150285/Afrika_Das-Ende-eines-Traums?from=suche.intern.portal (11.01.2017)

Der Kontinent als Ganzes wird als „hoffnungsloser Fall“ dargestellt: keine Differenzierungen, keine Informationen zu afrikanischen Staaten, die eine positive wirtschaftliche Entwicklung aufweisen. Dieser Zeitungsausschnitt zeigt deutlich die Einseitigkeit, mit der über diesen Kontinent berichtet wird.

Zu diesem Phänomen hat sich Martin STURMER im Rahmen eines Interviews mit der Tageszeitung „Der Standard“ geäußert: Bezug genommen wird auf sein Buch „Afrika! Plädoyer für eine differenzierte Berichterstattung“, in dem er die Einseitigkeit der Beschreibungen des afrikanischen Kontinents kritisiert und zu einer vielfältigeren Darstellung aufruft. Im Gespräch mit der österreichischen Zeitung fasst er zusammen, welches Bild in den Medien vermittelt wird:

„Das leider häufige Klischee sind hungernde Kinder. Farbenfrohe Bilder, die etwa auch die wachsende und selbstbewusste Mittelschicht zeigen, der über 350 Millionen Menschen angehören – die findet man nicht. Das Klischee wird transportiert: ländliche Gegend, Armut, ein Schuss Exotik. Nicht aber das urbane, überraschende Afrika.“ (GUČANIN 2013: 2¹⁰)

VOIGT schreibt diesbezüglich in einem wissenschaftlichen Artikel zusammenfassend: „Abgesehen von Kriegen und Katastrophen kommt Afrika in unserer Öffentlichkeit nur als der Ort vor, woher die Flüchtlinge kommen, die man in Europa nicht haben will“ (ebd. 2015: 2). Aber obwohl in den Medien in Bezug auf den Kontinent Afrika Konflikte überwiegen, werden deren Ursachen nicht thematisiert (vgl. ebd.: 2).

Hinsichtlich der fehlenden Differenzierung in diesen Medien kann wieder auf das dargestellte „Fremde“ (bzw. in diesen Fällen das „Bedrohliche“) und den Einfluss solcher Darstellungen verwiesen werden.

In einem weiteren wissenschaftlichen Artikel werden die oft einseitigen und verzerrten Berichte über Afrika problematisiert und auf dadurch entstehenden Rassismus verwiesen. ARNDT geht auf die Notwendigkeit ein, die Diskriminierungen, die in Medien zum Vorschein kommen, zu thematisieren (vgl. ARNDT 2015^a: 9; vgl. ARNDT und HORNSCHIEDT 2004: 51). Der vorherrschende Rassismus könne sich beispielsweise durch Exotisierung zeigen: Afrika wird hierbei als „primitiver“ und „rückständiger“ Kontinent präsentiert, der den europäischen Entwicklungen nicht folgen konnte und dem nun geholfen werden muss.

¹⁰ Online unter: <http://derstandard.at/1363710-058612/Afrika-Bild-der-Medien-Katastrophen-lassen-sich-besser-verkaufen> (17.04.2017)

„Afrika sei naturverbunden, will sagen ohne Mündigkeit, Entwicklung und Kultur (oft metonymisch visualisiert durch Mangel an Nahrung, Kleidung, Bildung), und damit bestenfalls ein Bindeglied zum (kultivierten) Menschsein. So wird Afrika in den Warteraum der Geschichte verbannt und damit über die Abwesenheit einer Zukunft definiert, die Europa verkörpert. Folgerichtig sei Europa in der Position, Afrika zu ‚entwickeln‘. Was im Kolonialjargon ‚Bürde des weißen Mannes‘ hieß und Gewalt, Raub und Ausbeutung als ‚Zivilisierung‘ verkaufte, flüchtete sich in die zeitgenössische Erzählung der ‚Entwicklungshilfe‘.“ (ARNDT 2015^a: 9)

Laut ARNDT wird Afrika in den Medien als „entwicklungsbedürftig“ dargestellt, als befänden sich die Staaten dieses Kontinents auf einer niedrigeren Entwicklungsstufe – diese Theorie ist aber bereits längst nicht mehr aktuell. Unter dem Deckmantel der Entwicklungshilfe greifen EuropäerInnen aus diesem Grund in die Entwicklung afrikanischer Länder ein. (Vgl. ARNDT 2015^a: 9; Vgl. MARKOM und WEINHÄUPL 2007: 12; Vgl. GUGGEIS 2004: 262)

5.2. Studien zum Afrikabild in Schulbüchern

In Österreich und Deutschland fanden bereits einige Schulbuchanalysen zum Thema „Afrikabilder in Schulbüchern“ statt. Im Folgenden werden Studien präsentiert, die in Hinblick auf ihre Relevanz für diese Diplomarbeit ausgewählt wurden und diese beeinflusst haben: insofern, als Teile der theoretischen Basis darauf beruhen oder sich Denkanstöße für die empirische Durchführung daraus ergaben.

Aufgrund ihrer Aktualität sind die Studien von Elina MARMER hervorzuheben, die seit 2011 gemeinsam mit anderen AfrikawissenschaftlerInnen mehrere Publikationen über die Darstellung Afrikas in Schulbüchern der Fächer Geographie, Geschichte, Deutsch, Gesellschaftswissenschaft, Politik und Musik veröffentlicht hat. Der Fokus liegt dabei darauf, welche Afrikabilder vermittelt werden und wie sich SchülerInnen fühlen, die aufgrund ihrer Herkunft von diesen Bildern betroffen sind. MARMER kritisiert, dass in den analysierten Schulbüchern nach wie vor rassistische Afrikabilder repräsentiert sind. Die afrikanische Bevölkerung werde entweder abgewertet und rückständig präsentiert oder deren Lebensweise romantisiert, nur bedingt werde versucht, andere Perspektiven einzunehmen und differenzierte

Darstellungen zu bieten. (Vgl. MARMER et al. 2015: 72ff, 124f; Vgl. MARMER 2013: 25ff; Vgl. MARMER et al. 2011: 7; Vgl. ZIAI und MARMER 2016: 315ff)¹¹

In der Publikation „Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch?“ von MATTHES und HEINZE stellt die Herausgeberin Eva MATTHES ihre eigene Studie vor. Die Studie befasst sich mit der Darstellung von AfrikanerInnen in Geographieschulbüchern, beginnend bei den 1870er bis in die 1970er Jahre. Unter Bezugnahme auf mehrere Schulbuchanalysen stellt MATTHES fest, dass Lehrwerke oft zur Stereotypisierung anderer Bevölkerungsgruppen beitragen, obwohl sie das Gegenteil, nämlich Differenzierung und eine Erweiterung der Toleranz, bewirken sollten. Die Studie setzt zur Zeit des Wilhelminischen Kaiserreichs ein, in der die in Geographiebüchern vermittelten Ideologien dazu dienten, Kolonialisierungen afrikanischer Staaten zu legitimieren. In der Weimarer Republik wurde die Ausbeutung der afrikanischen Bevölkerung mit ihrer „Rückständigkeit“ begründet, sowie exotische Aspekte in Reiseberichten betont, wobei die Beschreibungen, wie im Exotismus üblich, teilweise durchaus positiv sind. Im Nationalsozialismus wurde in den Lehrwerken insbesondere die angebliche Minderwertigkeit der afrikanischen Bevölkerung fokussiert. In den darauffolgenden Jahren wurde zwar versucht, nationalsozialistische Elemente und Vorurteile aus den Büchern zu streichen, aber stereotype und degradierende Beschreibungen fanden sich noch Jahrzehnte später in den Lehrwerken. MATTHES nennt das Ende der 1960er bzw. den Anfang der 1970er Jahre als Wendepunkt in der Darstellung „fremder“ Kulturen: Vorurteile wurden hinterfragt, zuvor diskriminierte Bevölkerungsgruppen fanden Anerkennung und Differenzierung wurde angestrebt. Im Rahmen der Studie konnten aber nach wie vor Gegenbeispiele gefunden werden, die Einseitigkeit und Stereotypisierung zeigten. (Vgl. ebd. 2004: 231f, 235f, 238ff) Zusammenfassend kann somit gesagt werden, dass diese umfassende Schulbuchanalyse zu dem Schluss gekommen ist, dass stereotype, vereinfachende und homogenisierende sowie diskriminierende und zum Teil rassistische Darstellungen afrikanischer Länder und deren Bevölkerungen seit sehr langer Zeit in Schulbüchern verankert sind.

¹¹ (Vgl. MARMER 2012: <http://www.elina-marmer.com/de/veroeffentlichungen/> (20.03.2017))

In der bereits erwähnten Studie von GUGGEIS werden nicht nur das Exotisieren Afrikas thematisiert, sondern auch Begrifflichkeiten kritisch hinterfragt, welche in Schulbüchern oft unbedacht Anwendung finden. Genannt werden unter anderem die Begriffe „Schwarze“ und „Schwarzafrika“: Die Farbe „schwarz“ hat in unserer Kultur eine negative Konnotation, das verdeutlichen Ausdrücke wie „schwarzsehen“, „anschwärzen“ und „Schwarzarbeit“. Zudem sind Bezeichnungen wie „Stämme“ und „Völker“ nicht zeitgemäß und „einzig auf vor- und frühgeschichtliche Bevölkerungsgruppen begrenzt“ (GUGGEIS 2004: 257). Abgesehen davon sind sie nicht genau definiert und werden in stereotypisierenden Formulierungen verwendet. Auch die Bezeichnung „Pygmäen“ wird angeführt, mit welcher ein Volk gemeint ist, das nur aufgrund der Körpergröße seiner Mitglieder zu einer Gruppe zusammengefasst wurde. Jene weisen aber weder sprachliche Gemeinsamkeiten auf, noch sind sie in der gleichen Region wohnhaft. (Vgl. ebd.: 253ff)

In Österreich setzen sich MARKOM und WEINHÄUPL kritisch mit dem Umgang des „Anderen“ auseinander und gehen zum Beispiel auf Rassismen und Exotismen in Schulbüchern ein. Im Fokus stehen jegliche Bevölkerungsgruppen, die Minderheiten angehören und in Schulbüchern als „Randgruppen“ präsentiert werden. Im Zuge dessen wurde auch eine Schulbuchanalyse in Hinblick auf die Darstellung der afrikanischen Bevölkerung durchgeführt. Untersucht wurden die drei auflagenstärksten Geschichtebücher Österreichs und ergänzend Ausschnitte anderer Geschichte-, sowie Geographie- und Wirtschaftskundebücher. Positiv angemerkt wird, dass die Ursachen für Armut differenziert beschrieben und vorhandene Machtverhältnisse kritisch behandelt werden. Jedoch ist, wie bereits in anderen Studien, unter anderem die Homogenisierung Afrikas weiterhin ein Problem; der Kontinent wird als „ein Ganzes“ dargestellt. Des Weiteren werden die Begrifflichkeiten kritisiert, mit denen die afrikanische Bevölkerung beschrieben wird (beispielsweise „Dritte Welt“). (Vgl. MARKOM und WEINHÄUPL 2007: 151ff) Auch diese Studie zeigt somit, dass trotz positiver Beispiele in vielen Bereichen noch Verbesserungsbedarf besteht.

In einem gemeinsam mit MARKOM und WEINHÄUPL verfassten Artikel bemängeln HINTERMANN und ÜLLEN die unreflektierte Verwendung und fehlende Erklärung problematischer Begriffe, wie „Schwarzafrika“. Ohne diese Erklärungen kann bei den

SchülerInnen jedoch kein Bewusstsein dafür geschaffen werden, warum diese Termini und deren Verwendung problematisch sind. (Vgl. HINTERMANN et al. 2014: 92)

DULKO und NAMGALIES haben für einen Artikel in der „Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik“ drei deutsche Geschichtsbücher in Hinsicht auf das darin vermittelte Afrikabild untersucht und konkludieren, dass die zwei untersuchten neueren Lehrwerke, die 2009 erschienen sind, weniger stereotype Darstellungen enthalten als das dritte analysierte Schulbuch von 1993. Letzteres ist noch von rassistischeren Begriffen und eurozentristischer Sichtweise geprägt, während die anderen zwei Lehrwerke bei Darstellungen des afrikanischen Kontinents reflektierter vorgehen. Auf die sprachliche Ebene sollte laut Meinung der beiden Autorinnen besonders geachtet werden, da durch unreflektiert übernommene Termini unterschwellig Rassismen weiterhin reproduziert werden. (Vgl. ebd. 2014: 13f)

Auch an der Universität Wien wurden im Rahmen von Diplomarbeiten bereits Schulbuchanalysen zu dieser Thematik durchgeführt. Katharina HUMMER beschäftigt sich in der 2014 eingereichten Abschlussarbeit mit der Darstellung Afrikas in Geographie- und Geschichtsbüchern. Sie analysiert je zwei Bücher pro Unterrichtsfach¹² und kommt zu dem Schluss, dass Krisen, Armut und Not oft im Vordergrund stehen. Des Weiteren kann sie eine Homogenisierung der afrikanischen Bevölkerung feststellen. Ihres Erachtens werden weiterhin rassistische und eurozentristische Ansichten vermittelt, die die Entstehung von Vorurteilen fördern. (Vgl. ebd. 2014: 97ff)

Peter LINTNER analysiert im Rahmen seiner Diplomarbeit „Das Afrikabild in gegenwärtigen österreichischen Geographieschulbüchern: Eine ideologiekritische Analyse der Unterrichtswerke der HS und AHS-Unterstufe des Schuljahres 2007/2008“ alle 44 im Jahr 2007/2008 auf der Schulbuchliste stehenden GW-Lehrwerke der fünften bis achten Schulstufe. Unter anderem kommt er zu dem Ergebnis, dass auf der sprachlichen Ebene nach wie vor kritisch zu hinterfragende Begriffe, wie zum Beispiel „Stamm“ oder „Naturreligionen“, verwendet werden. Zudem wird der Fokus der Darstellungen oft auf Probleme und Krisen gelenkt. Positiv

¹² Für GW wurden „Meridiane 5“ und „Durchblick 8“ analysiert, für Geschichte „Geschichte.aktuell 2“ und „Zeitbilder 5/6“.

hervorgehoben werden kann, dass explizite Vorurteile gegenüber der afrikanischen Bevölkerung in Lehrwerken kaum noch zu finden sind. Der Eindruck, der in den Lehrwerken über den afrikanischen Kontinent vermittelt wird, sei aber nach wie vor „afropessimistisch“. (Vgl. ebd. 2012: 212ff)

In Hinblick auf die begriffliche Auswahl bei Beschreibungen der afrikanischen Bevölkerung befasst sich Susan ARNDT gemeinsam mit anderen WissenschaftlerInnen in mehreren Werken mit kritisch zu hinterfragenden Begriffen und gibt Aufschluss über deren Problematik (beispielsweise 2015 in „Wie Rassismus aus Wörtern spricht – (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache“ oder 2004 in „Afrika und die deutsche Sprache – Ein kritisches Nachschlagewerk“). Eine differenzierte Verwendung von Begrifflichkeiten sowie die Diskussion problematischer Begriffe sind notwendig, da der Fokus darauf gelegt werden sollte, „wie Rassismus in und durch Sprache wirkt“ (ARNDT und OFUATEY-ALAZARD 2015^b: 15), um auf sprachlicher Ebene kritisch damit umgehen zu können. Denn durch Wiederholungen, sei es auf der Sprach- oder auf der Bildebene, „schleichen sich Stereotype subtil in die individuelle Wahrnehmung ein und werden dann als gegeben, eindeutig und natürlich angenommen“ (ARNDT 2015^a: 10).

5.3. Befragungen zum Afrikabild von SchülerInnen

In Bezug auf Befragungen zum Afrikabild von SchülerInnen ist der deutsche Professor für Fachdidaktik, Wulf Dieter SCHMIDT-WULFFEN, hervorzuheben, der sich seit Jahrzehnten um eine differenzierte Darstellung der afrikanischen Bevölkerung in Lehrwerken bemüht und 1997 diesbezüglich eine umfangreiche Befragung durchgeführt hat. SCHMIDT-WULFFEN bat auf Fortbildungsseminaren und Tagungen die teilnehmenden Lehrkräfte verschiedener Schultypen, Stellungnahmen ihrer SchülerInnen des fünften bis zehnten Jahrganges (also 10- bis 15-jährige SchülerInnen) zum Thema „Wie ich mir Ghana vorstelle“ einzuholen. Dadurch wurden 2400 SchülerInnen in 20 deutschen Städten erreicht. Überwiegend waren einseitige Beschreibungen und Zeichnungen, auf denen unter anderem das heiße Wetter, die Armut, das Leben in Stroh- und Lehmhütten, sowie wilde Tiere dargestellt wurden. Hervorgehoben wurden die angeblich großen Unterschiede zwischen der afrikanischen und der deutschen Bevölkerung in Bezug auf Besitz; zudem zeigte sich

eine Romantisierung des sozialen Gefüges. Großstädte, Verkehrsmittel oder Industrie werden nicht abgebildet oder erwähnt. Unter Romantisierung versteht SCHMIDT-WULFFEN, dass die SchülerInnen „eine soziale Idylle“ (1999: 231) innerhalb der afrikanischen Bevölkerung vermuten und führt die Zeichnung eines Schülers/einer Schülerin an, auf der folgende Aussagen zu lesen sind: „ALLE Kinder halten zusammen“, „ALLE verstehen sich prima“, „Jeder hilft jedem“ und „Sie sind arm und haben keinen Strom, aber sie sind bestimmt glücklich mit dem, was sie haben und kriegen!“ (1999: 231)

SCHMIDT-WULFFEN weist nach der Präsentation dieser Ergebnisse darauf hin, dass sich die Unterschiede zwischen den Jahrgängen als minimal und selten differenzierter herausgestellt haben. (Vgl. ebd. 1999: 226ff) Die im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführte Befragung lehnt sich sowohl inhaltlich als auch methodisch an jene von SCHMIDT-WULFFEN an, da durch den Aufbau dieser Studie anschauliche und beeindruckende Ergebnisse gesammelt werden konnten.

Befragungen zum Afrikabild wurden beispielsweise von ERHARD mit insgesamt 24 SchülerInnen im Schuljahr 1998/1999 durchgeführt. Nicht erklärt wird die Vorgangsweise; ERHARD beschreibt lediglich, dass die Aussagen der SchülerInnen zu ihrem Afrikabild protokolliert wurden. Diese Ergebnisse stellten sich als wenig überraschend heraus und zeigten ein homogenes Afrikabild ohne Differenzierungen. Hitze, Armut, Krankheiten, Bürgerkriege und Naturkatastrophen spielen in den Beschreibungen eine große Rolle, wobei die Ursachen für Probleme wie Armut oder Kriege nicht erklärt werden. Wie schon bei SCHMIDT-WULFFEN (1999) zeigt sich ein Fokus auf ländliche Gebiete und die Romantisierung sozialer Beziehungen. (Vgl. ERHARD 2001: 101ff)

In Hinblick auf diese rassistischen Bilder befragte MARMER deutsche SchülerInnen afrikanischer Herkunft nach ihren Meinungen und Gefühlen hinsichtlich der Präsentation Afrikas in Schulbüchern. Aufgrund der einseitigen Darstellungen in den Lehrwerken und im Unterricht seien Demütigungen und Verletzungen oft vorgekommen. Dieser Umstand zeigt die Notwendigkeit eines sensibleren Umganges und einer schrittweisen Umgestaltung der Schulbücher. (Vgl. MARMER et al. 2015: 130ff)

Abgesehen von diesen Befragungen konnte lediglich eine Studie von PICHLHÖFER gefunden werden, welcher von 1995 bis 1996 28 Studierende zu Afrika befragte. Nicht nur das Afrikabild sollte eruiert werden, sondern auch das Wissen über demographische und geographische Aspekte (wie zum Beispiel, welche Flüsse sich in Afrika befinden oder wie groß die Einwohnerzahl der Republik Südafrika ist). Mangelndes Faktenwissen und Vorurteile, die sich unter anderem auf die angebliche „Unzivilisiertheit“ und grundsätzliche Armut der afrikanischen Bevölkerungen bezogen, konnte PICHLHÖFER im Rahmen seiner Befragung feststellen. (vgl. ebd. 1999: 87ff)

6. Forschungslücke und Begründung der Forschungsmethoden

Eine der Forschungsfragen dieser Diplomarbeit lautet: „Welches Bild von Afrika wird in ausgewählten aktuellen österreichischen GW-Schulbüchern der fünften und achten Schulstufe dargestellt und vermittelt?“ Aus diesem Grund wurde eine Recherche zu bereits vorhandenen Schulbuchanalysen zu Afrikabildern durchgeführt. Geographie- und Wirtschaftskundeschulbücher bzw. Erdkundebücher waren in Österreich und Deutschland bereits mehrmals Gegenstand solcher Untersuchungen, die das Afrikabild festzumachen versuchten, das den SchülerInnen darin vermittelt wird. Wie bereits beschrieben, führten unter anderem Elina MARMER, Karin GUGGEIS, Eva MATTHES, Christa MARKOM und Heidi WEINHÄUPL Studien durch und leisteten ihren Beitrag zu einer kritischeren Betrachtung in Bezug auf die Darstellung des afrikanischen Kontinents.

Die aktuellste Analyse österreichischer Schulbücher, die bei der Recherche gefunden werden konnte, wurde von Katharina HUMMER zwar erst 2014 veröffentlicht, jedoch wurden nur zwei GW-Lehrwerke der Sekundarstufe II analysiert. Eine aktuelle und zugleich umfassende Analyse von Geographie- und Wirtschaftskundeschulbüchern fehlt derzeit noch. Da für die Beantwortung der Forschungsfrage eine höhere Anzahl an Schulbüchern aufschlussreicher ist und zudem Lehrwerke der Sekundarstufe I aufgrund der vorgegebenen Lehrplaninhalte von Bedeutung sind, scheint eine neuerliche und umfassendere Analyse erforderlich zu sein.

Dass Lehrwerke der fünften und achten Schulstufe im Fokus dieser Diplomarbeit stehen, ist im Lehrplan begründet, der in diesen beiden Schulstufen eine Thematisierung unterschiedlicher Gebiete der Erde vorsieht und im Zuge dessen eine Beschäftigung mit Afrika naheliegend erscheinen lässt.

Im Folgenden werden die relevanten Ausschnitte aus dem Unterstufen-Lehrplan für das Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ zusammengefasst. In der fünften Schulstufe ist Afrika unter dem Thema „Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften“ im Lehrplan verankert und in den Schulbüchern zu finden. Dabei sollen die SchülerInnen folgende Lernziele erreichen:

„Erkennen, dass sich Menschen in ihren Lebens- und Konsumgewohnheiten auf regionale und kulturelle Voraussetzungen einstellen und dass die Lebensweise einem Wandel unterliegt.

Erkennen, wie einfache Wirtschaftsformen von Natur- und Gesellschaftsbedingungen beeinflusst werden, und erfassen, dass Menschen unterschiedliche, sich verändernde Techniken und Produktionsweisen anwenden.

Erkennen, wie Menschen mit Naturgefahren umgehen.“ (BMUKK 2000: 3)

In der vierten Klasse bzw. achten Schulstufe kann dieser Kontinent im Rahmen folgender Themenkomplexe und Lernziele behandelt werden:

„Zentren und Peripherien in der Weltwirtschaft:

Die Bedeutung ausgewählter Staaten und Regionen für Weltpolitik und Weltwirtschaft erkennen.

Entwicklungsunterschiede zwischen Regionen wahrnehmen und Erklärungsansätze für deren Ursachen untersuchen.

Bereitschaft anbahnen, Maßnahmen der Entwicklungszusammenarbeit zu bewerten und zu unterstützen.

Leben in einer vielfältigen Welt:

Erfassen der kulturellen, sozialen und politischen Differenzierung in unterschiedlichen Regionen der Erde.

Bereitschaft anbahnen, sich mit ‚dem Anderen‘ vorurteilsfrei auseinander zu setzen.

Leben in der ‚Einen Welt‘ – Globalisierung:

Zunehmende Verflechtungen und Abhängigkeiten in der Weltwirtschaft und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft erkennen.

Die Bedeutung der ‚neuen Mächtigen‘ wie multinationaler Unternehmen, internationaler Organisationen und anderer ‚global players‘ erfassen.

Die Verantwortung der Menschen für die ‚Eine Erde‘ erkennen.

Die Bedeutung weiterer Wege der Berufsfindung, der Aus- und Weiterbildung unter dem Aspekt weltwirtschaftlicher und technologischer Veränderungen erfassen.“ (BMUKK 2000: 5)

Im Zuge der Behandlung der Lehrplanpunkte sollen Beiträge zu bestimmten Bildungsbereichen geleistet werden. Unter dem Bereich „Mensch und Gesellschaft“ wird beispielsweise „Entwicklung von Toleranz gegenüber dem Anderen“ (BMUKK 2000: 1) gefordert. Hier spielt der Begriff der Inklusion eine große Rolle. Inklusive Bildung kann laut FUCHS et al. aber nur dann geschehen, wenn die Unterrichtsmittel differenziert an Themen herangehen und sich die SchülerInnen durch die gebotene, unter anderem gesellschaftliche Vielfalt mit den präsentierten Inhalten identifizieren können. Dafür muss eine wichtige Voraussetzung erfüllt werden:

„Diese Möglichkeit hängt jedoch davon ab, ob Lehrmittel im Rahmen inklusiver Bildung Diversität und Heterogenität herausstellen und Aspekte wie Genderzugehörigkeit, ethnisch-religiöse Herkunft, Sprache und körperliche und geistige Beeinträchtigungen berücksichtigen, ohne dem Risiko ihrer Festschreibung als ‚das Andere‘ zu erliegen.“ (FUCHS et al. 2014: 112)

„Das Andere“ wird bei FUCHS et al. als kritischer Terminus angeführt, während im Lehrplan der AHS-Unterstufe nicht weiter darauf eingegangen wird. Die Auswahl des Begriffes kann hinterfragt werden; der Anspruch, im Unterricht verschiedene Perspektiven zu thematisieren und Inhalte mehrseitig zu behandeln, steht aber aus didaktischer Sicht außer Frage.

Eine Schulbuchanalyse gibt zwar Aufschluss über die Darstellung des afrikanischen Kontinents, nicht jedoch darüber, welche Bilder in den Köpfen der SchülerInnen vorhanden sind und ob sie von den Schulbüchern beeinflusst wurden. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Diplomarbeit auch die Frage untersucht, inwieweit die Vorstellungen und Bilder der Schülerinnen und Schüler mit den Darstellungen in den Schulbüchern übereinstimmen. Um diese Frage beantworten zu können, wurde eine Befragung von SchülerInnen in insgesamt vier Klassen an zwei Schulstandorten durchgeführt: im Gymnasium/Realgymnasium Sachsenbrunn in Niederösterreich und im Bundesgymnasium/Bundesrealgymnasium G11 in Wien.

Befragt wurden je zwei Klassen der sechsten und der neunten Schulstufe, da, wie bereits erwähnt, Afrika in der fünften und achten Schulstufe im Lehrplan verankert ist. Durch die Befragung in der nachfolgenden Schulstufe konnte somit davon ausgegangen werden, dass dieser Kontinent bereits Eingang in den Unterricht gefunden hat. Zusätzlich zur SchülerInnenbefragung werden Interviews mit den jeweiligen GW-LehrerInnen der befragten SchülerInnen geführt. Diese dienen dazu,

Informationen darüber zu erhalten, wie sie Themen, in denen der afrikanische Kontinent eine Rolle spielt, im Unterricht bearbeiten und wie deren persönliche Ansicht zur Präsentation Afrikas in Schulbüchern ist.

Bei einer Recherche konnten nur wenige Studien zum Afrikabild österreichischer SchülerInnen gefunden werden. SCHMIDT-WULFFEN befragte deutsche SchülerInnen zu ihren Bildern und Vorstellungen von Ghana (vgl. 1999: 226ff). Eine von PICHLHÖFER durchgeführte Befragung österreichischer StudentInnen liegt bereits rund 20 Jahre zurück (vgl. 1999: 87ff), dies trifft auch auf ERHARDS Befragung zu (vgl. 2001: 101ff). LehrerInnenbefragungen zum Afrikabild konnten bei der Recherche keine gefunden werden. Hier besteht also eine deutliche Forschungslücke, die mit Hilfe dieser Diplomarbeit zum Teil geschlossen werden kann.

C. Empirischer Teil

Der folgende empirische Teil besteht aus drei Teilen: Begonnen wird mit der Schulbuchanalyse von aktuellen, österreichischen Geographie- und Wirtschaftskunde-Schulbüchern, die in diesem Schuljahr die höchsten Auflagenzahlen verbuchen konnten. Anschließend werden die SchülerInnenbefragungen, die in einem Gymnasium in Wien und in Niederösterreich durchgeführt wurden, präsentiert und analysiert. Der dritte Teil dieses Kapitels besteht aus den Interviews mit den jeweiligen GW-LehrerInnen der befragten Schulklassen, die Aufschluss darüber geben, wie sie Themengebiete, in denen afrikanische Länder eine Rolle spielen, im Unterricht darstellen.

7. Schulbuchanalyse

Nach Informationen des Bundesministeriums für Bildung¹³, die am 11.11.2016 von Ministerialrat Mag. Renner per Mail überliefert wurden, waren im Schuljahr 2015/2016 folgende, in alphabetischer Reihenfolge aufgelistete Geographie- und Wirtschaftskunde-Bücher in den Unterstufen österreichischer Gymnasien die auflagenstärksten:

- Durchblick: Verlag westermann wien
- GEOprofi: Verlag Veritas
- Mehrfach Geografie: Verlag Veritas
- Unterwegs: Verlag öbv
- Weltreise: Verlag westermann wien

Vom öbv¹⁴ konnten keine Informationen zu Verkaufszahlen eingeholt werden. Der Veritas-Verlag gab bekannt, dass zur Zeit der Anfrage die Lehrwerksreihe GEOprofi die höchsten Absatzzahlen verbuchte.

Die für die SchülerInnenbefragung ausgewählte Schule in Niederösterreich (Gymnasium Sachsenbrunn, Kirchberg am Wechsel) verwendete im Schuljahr 2015/16 in der Unterstufe das Schulbuch „Abenteuer GW“. Im GW-Unterricht im Wiener Gymnasium G11 kam das Lehrwerk „Unterwegs“ zum Einsatz. Aus diesem

¹³ E-Mail am 11.11.2016 erhalten

¹⁴ Österreichischer Bundesverlag

Grund wurden die beiden eben genannten Schulbücher zur Analyse ausgewählt. Zum Vergleich wurden drei der auflagenstärksten Lehrwerksreihen herangezogen, nämlich „Durchblick“, „GEOprofi“ und „Mehrfach Geografie“.

Für die fünfte Schulstufe wurden folgende Ausgaben analysiert (alphabetisch nach Titel der Lehrwerksreihe geordnet):

- GRATH H., KOWARZ A., MALCIK W. und SONNENBERG C. (2010): Abenteuer GW1. – Wien.
- WOHLSCHLÄGL H., HOFMANN-SCHNELLER M., GRAF F., SCHEIDL W. und STEINER K. (2014): Durchblick 1 kompetent. – Wien.
- MAYRHOFFER G., POSCH R. und REITER I. (2015): GEOprofi 1. – o.O.
- GRAF M., KARL C. und VOGEL-WALDHÜTTER M. (2015): Mehrfach Geografie 1. Teil 1 – Wissen & Verstehen. – Linz.
- FRIDRICH C., KULHANEK-WEHLEND G., BOZKAYA D., CHREISKA C., SELI M. und SONNLEITNER J. (2014): unterwegs 1. – Wien.

Folgende Schulbücher wurden bei der Analyse von Lehrwerksreihen der achten Schulstufe verwendet (alphabetisch nach Titel der Lehrwerksreihe geordnet):

- GRATH H., KOWARZ A., MALCIK W. und SONNENBERG C. (2013): Abenteuer GW4. – Wien.
- WOHLSCHLÄGL H., HOFMANN-SCHNELLER M., GRAF F., SCHEIDL W. und STEINER K. (2012): Durchblick 4. – Wien.
- MAYRHOFFER G., POSCH R. und REITER I. (2015): GEOprofi 4. – o.O.
- GRAF M., KARL C. und VOGEL-WALDHÜTTER M. (2015): Mehrfach Geografie 4. Teil 1 – Wissen & Verstehen. – Linz.
- FRIDRICH C., WEHLEND G., BOZKAYA D., CHREISKA C., SELI M. und SONNLEITNER J. (2010): unterwegs 4. – Wien.

7.1. Die Qualitative Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse nimmt in mehreren wissenschaftlichen Disziplinen einen hohen Stellenwert ein. So findet sie z.B. in der Soziologie, der Publizistik, der Pädagogik, der Psychologie, der Politologie, sowie den Geschichtswissenschaften Anwendung. Unterschieden werden kann zwischen der Qualitativen und der Quantitativen Analyse, wobei beide Bezug auf Kommunikationsinhalte nehmen und dabei

systematisch vorgehen und objektiv sein wollen. Entstanden sind diese beiden Formen aus der klassischen Inhaltsanalyse, die laut KUCKARTZ 1910 von Max WEBER als Forschungsmethode begründet wurde. Seit den 1940er Jahren war eine „zunehmende Orientierung in Richtung von Quantifizierung und statistische Analyse charakteristisch“ (KUCKARTZ 2014: 28), wobei sich diese Forschungsmethode der quantitativen Inhaltsanalyse bereits früh der Kritik stellen musste, dass sie zu starr und verengt sei. So forderte KRACAUER schon 1952 eine Qualitative Inhaltsanalyse. (Vgl. LAMNEK 2010: 441, 460; Vgl. KUCKARTZ 2014: 26ff)

Eine strikte Trennung der beiden Methoden ist unter anderem laut MAYRING (2008^b), KUCKARTZ (2014) und FRÜH (2011) nicht möglich bzw. nicht vernünftig. KUCKARTZ verweist in seiner Publikation auf OSWALD (2010), welcher eine Kombination der beiden Komponenten ebenfalls als sinnvoll erachtet. Die neue Methode der sogenannten „Mixed Methods“ soll die beiden Ansätze vereinen und wird seit einigen Jahren von mehreren AutorInnen präzisiert. (Vgl. KUCKARTZ 2014: 18)

Für die folgende Untersuchung der Schulbücher wurde die „Qualitative Inhaltsanalyse“ nach MAYRING als Analysemethode herangezogen. Jene kann knapp definiert werden als eine Interpretationslehre, welche sowohl qualitative als auch quantitative Schritte enthält (vgl. MAYRING 2008^b: 42). Unterteilt wird diese Analyse wiederum in eine zusammenfassende, explizierende oder strukturierende Form (vgl. MAYRING 1995: 213). In diesem Fall wurde die strukturierende Inhaltsanalyse gewählt, da sie durch die vorgeschlagene Gliederung nach Kategorien einen guten Überblick darüber bietet, wie ausführlich Themengebiete behandelt werden. Die anschließend qualitativen Beschreibungen geben Aufschluss darüber, wie die Themen behandelt werden.

Eine Qualitative Inhaltsanalyse sollte laut MAYRING (1995) Folgendes erreichen: „Das Ziel von Inhaltsanalysen ist die systematische Bearbeitung von Material aus Kommunikationen.“ (ebd.: 209) Er betont gleich anschließend, dass hier nicht nur die Inhalte von Relevanz sind, sondern auch die Sinngehalte (vgl. ebd.: 209).

Im Fall der Qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING wird zu Beginn der Analyse ein Kategoriensystem festgelegt, wobei dieser Vorgang in jedem Fall qualitativ sein muss

(vgl. 2008^b: 19). Das soll heißen, dass ein Kategoriensystem nicht nach Häufigkeit bestimmter, behandelter Themenbereiche erstellt wird, sondern danach, welche Inhalte für das Forschungsvorhaben relevant erscheinen.

Nach Festlegung der Kategorien wird quantitativ fortgefahren (die relevanten Nennungen werden quantitativ festgehalten), bevor die Interpretation der Ergebnisse wieder qualitativ vor sich geht. Zwei qualitative Schritte werden somit mit einem quantitativen verbunden. Zu beachten ist hierbei laut MAYRING insbesondere, dass keine voreilige Quantifizierung stattfindet, sondern eine „methodisch kontrollierte Textauswertung“ (ebd. 2008^a: 10) durchgeführt wird. (Vgl. MAYRING 2008^a: 9f; Vgl. MAYRING 2008^b: 19f; Vgl. FRÜH 2011: 67)

Bei Analysen kann die Kategorienbildung grundsätzlich induktiv oder deduktiv erfolgen. Bei der deduktiven Vorgangsweise, der sogenannten Top-down-Strategie, werden die Kategorien aus der Theorie und den Vorüberlegungen des Forschers/der Forscherin abgeleitet. Dies hat den Vorteil einer hohen Systematik, schränkt jedoch die Offenheit der Forschung ein. (Vgl. REINHOFFER 2008: 125f)

Wird induktiv geforscht, so werden die Kategorien erst bei der Durchsicht des Datenmaterials gebildet, nicht bereits aufgrund von Vorannahmen oder theoretischen Hintergründen. Diese Bottom-up-Strategie ermöglicht es, offen an die Forschung heranzugehen, birgt aber möglicherweise Schwächen in Hinsicht auf die Systematik der Analyse, sowie auf das regelgeleitete Forschen und Analysieren. REINHOFFER schlägt vor, diese beiden Komponenten zu kombinieren, um somit bei der Analyse sowohl Offenheit als auch Systematik zu erreichen. (Vgl. REINHOFFER 2008: 125ff, 133, Vgl. MAYRING 2008^a: 11, Vgl. KUCKARTZ 2014: 63)

Ein wichtiges Element bei der induktiven Vorgangsweise ist ein Ablaufmodell, welches folgende Besonderheit aufweist: Nachdem die Kategorien aus dem Material gebildet und zu Haupt- und Subkategorien zusammengefasst wurden, wird dasselbe Material nochmals durchgesehen und die Kategorien nach ca. 10-50% der relevanten Textstellen überarbeitet. Anschließend wird die Analyse erneut durchgeführt und die kodierten Passagen ausgewertet. Wichtig bei der Definition der Kategorien ist, dass ein bestimmtes Abstraktionsniveau vorhanden ist, um die Textstellen einheitlich zuordnen zu können. Um bei der Zuordnung etwaige Probleme zu vermeiden, muss bei der Interpretation regelgeleitet gearbeitet werden, das heißt,

die Textstellen müssen gemäß der definierten Kodierregeln eindeutig zuordenbar sein. Material, das nicht von Relevanz für die Forschungsfrage ist, wird nicht gewertet. (Vgl. MAYRING 2008^a: 11f, Vgl. REINHOFFER 2008: 125)

FRÜH (2011) schlägt vor, einen Teil des Untersuchungsmaterials vor der tatsächlichen Inhaltsanalyse durchzusehen und mit einer Explorationsphase zu beginnen. Dadurch wird das Blickfeld erweitert und ein breitgefächertes Kategoriensystem erfasst. (vgl. ebd.: 78). Bei dieser Diplomarbeit wurde auf diese Weise vorgegangen.

Laut REINHOFFER ist das Kategoriensystem bzw. dessen Bildung das „Herzstück der Analyse“ (2008: 125). Die Kategorien müssen klar formuliert und abgegrenzt von den anderen Kategorien sein (vgl. REINHOFFER 2008: 125).

KUCKARTZ weist darauf hin (2014), dass der Kategorienbildung zum Teil nicht viel Aufmerksamkeit geschenkt wird, obwohl deren Relevanz sehr hoch ist. Seines Erachtens hängt die Bildung der Kategorien „in starkem Maße von der Forschungsfrage und dem Vorwissen ab, das man über den Gegenstandsbereich der Forschung besitzt“ (KUCKARTZ 2014: 59). Natürlich können die Kategorien auch ausschließlich im Zuge der Materialsichtung gebildet werden, dies wäre dann wieder die sogenannte „induktive Methode“ (vgl. ebd.: 59).

Zurückkehrend zur strukturierenden Inhaltsanalyse sei nochmals erwähnt, dass das Ablaufmodell von großer Bedeutung ist. Laut MAYRING sind folgende Schritte einzuhalten (2008^b: 84, 89):

1. Schritt: Bestimmung der Analyseeinheiten
2. Schritt: Theoriegeleitete Festlegung der inhaltlichen Hauptkategorien
3. Schritt: Bestimmung der Ausprägung (theoriegeleitet), Zusammenstellung des Kategoriensystems
4. Schritt: Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln zu den einzelnen Kategorien
5. Schritt: Materialdurchlauf: Fundstellenbezeichnung
6. Schritt: Materialdurchlauf: Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen
7. Schritt: Überarbeitung, gegebenenfalls Revision von Kategoriensystem und Kategoriendefinition (nach Schritt 7 wird wieder bei Schritt 3 begonnen)

8. Schritt: Paraphrasierung des extrahierten Materials
9. Schritt: Zusammenfassung pro Kategorie
10. Schritt: Zusammenfassung pro Hauptkategorie

MAYRING schlägt im Rahmen dieses Ablaufmodells im zweiten und dritten Schritt eine deduktive Vorgangsweise vor, wobei bei Punkt 7 eine Überarbeitung des Kategoriensystems nach dem Materialdurchlauf empfohlen wird. Dadurch wird eine Verbindung von deduktiven und induktiven Schritten ermöglicht. (Vgl. ebd. 2008^b: 84, 89) Die erneute Bearbeitung des Kategoriensystems soll verhindern, dass die Kategorien zu starr sind und die Systematik einen zu hohen Stellenwert einnimmt (vgl. MAYRING 1995: 213). Auch KUCKARTZ betont, dass eine Überarbeitung des Kategoriensystems bzw. eine Ausdifferenzierung dessen ein wichtiger Schritt bei der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse ist (vgl. 2014: 78).

Das Ablaufmodell ist laut MAYRING (2008^b) zentral, um ein regelgeleitetes Vorgehen sichern zu können. Des Weiteren muss vom Forscher/von der Forscherin deutlich gemacht werden, welche Kriterien die analysierten Textteile erfüllen müssen, um einer bestimmten Kategorie zugeordnet zu werden. Die Kodierregeln, sowie der Kodierleitfaden müssen explizit erklärt werden, um zu ermöglichen, dass andere ForscherInnen auf das gleiche bzw. ein ähnliches Ergebnis kommen, das heißt, eine intersubjektive Überprüfbarkeit zu gewährleisten. (Vgl. ebd.: 42f)

Die inhaltliche Strukturierung hat zum Ziel, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (MAYRING 2008^b: 89), sowie „das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (ebd.: 58). Bei dieser Schulbuchanalyse soll mithilfe der strukturierenden Inhaltsanalyse die Erfüllung der letzten Aufgabe im Vordergrund stehen.

Nach der Durchführung der Analyse soll die Interpretation der Ergebnisse dahingehend erfolgen, dass sie der Beantwortung der Forschungsfrage dienlich sind (vgl. MAYRING 2003: 53, zit. nach LAMNEK 2010: 480).

Die Interpretation kann auf sieben verschiedene Arten durchgeführt werden (KUCKARTZ 2014: 94ff):

1. Kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptthemen

2. Analyse der Zusammenhänge zwischen den Subkategorien und Hauptkategorie
3. Analyse der Zusammenhänge zwischen Kategorien
4. Kreuztabellen – qualitativ und quantifizierend
5. Graphische Darstellungen
6. Fallübersichten
7. Vertiefende Einzelfallinterpretation

Für die Auswertung der folgenden Schulbuchanalyse wurden mehrere Interpretationsmöglichkeiten herangezogen, wobei die „Kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptthemen“ den Hauptteil der Interpretation ausmacht.

7.2. Methodisches Vorgehen

Die zehn Schulbücher wurden anhand einer strukturierenden Inhaltsanalyse, genauer gesagt anhand der inhaltlichen Strukturierung analysiert. Gewählt wurde eine Mischung aus deduktiver und induktiver Vorgangsweise: Bevor mit der Analyse begonnen wurde, wurde, wie bei MAYRING empfohlen, eine theoriegeleitete Bestimmung der Kategorien durchgeführt (vgl. 2008^b: 84, 89). Zusätzlich wurde, wie FRÜH vorschlägt, das Untersuchungsmaterial vor der tatsächlichen Analyse durchgesehen, um den Blickwinkel zu erweitern, und das Kategoriensystem zum Teil revidiert und angepasst (vgl. 2001: 78).

Nach der Bildung und ersten Überarbeitung der Kategorien wurde die Analyse begonnen, die Bücher durchgesehen und jene Seiten eingescannt und ausgedruckt, auf denen der afrikanische Kontinent namentlich erwähnt, dargestellt oder behandelt wurde. Anschließend wurde ein erstes Kategoriensystem entwickelt, das sich während der Durchsicht noch einige Male änderte und angepasst wurde. Die Textstellen wurden in abstrakte Hauptkategorien (wie z.B. „Privates Leben“ oder „Bildung“) geordnet und irrelevante Stellen wurden übergangen. Aussagen, Bilder, Karten und Grafiken über afrikanische Länder oder Afrika im Allgemeinen wurden je nach Zugehörigkeit zur Hauptkategorie mit acht verschiedenen Farben markiert, sowie, um die Subkategorien unterscheiden zu können, mit einem Buchstaben versehen: So wurde beispielsweise für die Subkategorie „Wohnen“ wurde ein rotes W an den Rand geschrieben, für die Subkategorie „Arbeit und Einkommen“ ein

blaues A. Beim zweiten Durchgang wurden die Buchstaben kontrolliert und Änderungen vorgenommen, sofern sich die Definition der Subkategorie verändert hatte oder eine Kategorie hinzugefügt bzw. gestrichen wurde. Zudem wurden in einer Tabelle festgehalten, wie oft jede Subkategorie pro Schulbuch vorkam, um einen Überblick über die Häufigkeit der behandelten Themengebiete zu erhalten und um zu erkennen, welche Unterkategorien in einem der analysierten Schulbücher gar keine Erwähnung finden.

Kurz zusammengefasst wurden also die relevanten Stellen in den Schulbüchern mit Farben kodiert und der jeweiligen Subkategorie mit Buchstaben zugeteilt. Falls sich eine Aussage, ein Satzteil, ein Bild, eine Karte oder eine Grafik auf keine der Unterkategorien bezogen, aber inhaltlich zur Hauptkategorie gehörten, wurden sie dieser zugeordnet. Folgende acht Hauptkategorien mit jeweils zwei bis sechs Subkategorien wurden im Laufe der Analyse konkretisiert und bei einer neuerlichen Revision endgültig festgelegt:

1) Privates Leben/Gesellschaft I

- a. Privatleben: familiäre Strukturen, Alltag, Rollenverteilung, Kultur, Religion, Tradition
- b. Wohnen

2) Öffentliches Leben/Gesellschaft II

- a. Bildung und Schulwesen
- b. Sprache
- c. Demographie
- d. Gesundheit

3) Wirtschaft

- a. Arbeit und Einkommen
- b. Entwicklungsstand und Entwicklungshilfe
- c. Verschuldung
- d. Handel, Export und Import
- e. Landwirtschaft
- f. Migration: Migration aus wirtschaftlichen Gründen

4) Krisen und Problematiken

- a. Krisen, Konflikte und Gewalt

- b. Kriege und Katastrophen
 - c. Flucht und Migration
- 5) Infrastruktur
 - a. Transportwege und Fortbewegungsmittel
 - b. Informationstechnologie
 - c. Energie
- 6) Stadt/Land
 - a. Ländliches Leben
 - b. Städtisches Leben
 - c. Unterschied zwischen städtischen und ländlichen Gebieten
- 7) Politik
 - a. Staatsform
 - b. Politische Maßnahmen, Regulierungen, Eingriffe
- 8) Natur
 - a. Rohstoffe und Ressourcen
 - b. Klimazonen: inklusive Vegetationszonen und Wüsten
 - c. Landschaft: nicht-klimagebundene landschaftliche Erscheinungen, wie beispielsweise Gebirge
 - d. Fauna

Kodierregeln:

Folgende Kodierregeln wurden bei der Analyse herangezogen:

- Aussagen und Bilder über Wüsten und Oasen wurden kodiert, wenn auf derselben, vorhergehenden oder folgenden Seite der afrikanische Kontinent thematisiert wurde, da dadurch der Eindruck entstand, dass die Aussagen auch für Afrika Gültigkeit haben. Abgesehen davon wurde eine Aussage nur dann kodiert, wenn Afrika namentlich erwähnt wurde oder mit Sicherheit davon ausgegangen werden konnte, dass die Passage auf ein afrikanisches Land Bezug nimmt (aufgrund der darauffolgenden oder vorhergehenden Seite). Wenn nur „Entwicklungsland“ geschrieben stand, die Begriffe jedoch nicht eindeutig einem afrikanischen Staat zugeordnet werden konnten, wurde jene Passage nicht in die Analyse aufgenommen. Aussagen über den „Globalen Süden“, welche ausschließlich im Schulbuch „Unterwegs 4“

vorkommen, wurden kodiert, da sie mit hoher Wahrscheinlichkeit mit dem Kontinent Afrika in Verbindung zu bringen sind.

- Aussagen zur Fertilität afrikanischer Frauen wurden zur Subkategorie „Privatleben“ gezählt, da die durchschnittliche Kinderanzahl viel über den Alltag und die familiären Strukturen verrät, und nicht der Subkategorie „Demographie“ zugeordnet, weil sich die betreffenden Textpassagen in den analysierten Schulbüchern nicht auf demographische Parameter wie die Altersstruktur oder das Bevölkerungswachstum bezogen. „Verschmutztes Trinkwasser“ und „Trinkwasserzugänglichkeit“ wurde zur Subkategorie „Gesundheit“ gezählt. Beschränkte sich die Textpassage nur auf den Begriff „Wasser“ wurde die Aussage zur Subkategorie „Ressourcen“ gezählt. Wasserknappheit wurde der Subkategorie „Krisen, Konflikte und Gewalt“ zugeordnet. Das Thema „Kinderarbeit“ wurde zur Unterkategorie „Arbeit und Einkommen“ gezählt, wenn im Kontext der alltägliche Nutzen bzw. die familiäre Aufgabenverteilung im Fokus stand. Kinderhandel wurde zu Krisen im Allgemeinen gezählt, das heißt in die Hauptkategorie „Krisen und Problematiken“ eingeordnet. „Landwirtschaft“ wurde von „Arbeit und Einkommen“ dahingehend unterschieden, dass bei Ersterem landwirtschaftliche Tätigkeiten eingegliedert wurden und bei Letzterem der Output im Vordergrund steht (Was verdienen die Personen daran?).
- Passagen zur Kolonialisierung wurden nicht berücksichtigt, wenn das Erzählte eindeutig der Vergangenheit angehörte und kein unmittelbarer Einfluss auf die aktuelle Situation erkennbar war (Sklaven/Sklavinnen wurden verkauft, Europäer schleppten Krankheiten ein, etc.).
- Bei der Lehrwerksreihe „Mehrfach Geografie“ wurde jeweils nur der erste Teil des Schulbuches analysiert, das heißt Teil 1 „Wissen und Verstehen“, da der zweite Teil als Arbeitsteil konzipiert ist und dessen Einsatz im Unterricht nicht zwingend ist.

Um die Lesbarkeit zu verbessern, werden die zehn analysierten Schulbücher in den weiteren Ausführungen folgendermaßen abgekürzt:

Abenteuer GW1: AGW1

Durchblick 1: D1

GEOprofi 1: GP1

Mehrfach Geografie 1: MG1

Unterwegs 1: U1

Abenteuer GW4: AGW4

Durchblick 4: D4

GEOprofi 4: GP4

Mehrfach Geografie 4: MG4

Unterwegs 4: U4

7.3. Präsentation der Schulbücher

Im Folgenden werden numerische Fakten zu den analysierten Schulbüchern präsentiert: Wie umfangreich ist das jeweilige Lehrwerk? Welche Themen stehen im Fokus? Jede Seite, auf der Passagen, Bilder, Karten oder auch nur Teile eines Satzes Bezug auf afrikanische Regionen nehmen, wird gezählt. Bei dieser Präsentation geht es um die Quantität der Seiten, welche sich auf den Kontinent Afrika beziehen, und um die Zusammensetzung der kodierten Seiten in Hinsicht auf Bilder, Karten und Aufgabenstellungen.

Zuerst werden nun die Bücher der fünften Schulstufe präsentiert:

Das Schulbuch „Abenteuer GW1“ zählt 128 Seiten, wobei sich 15 Seiten afrikanischen Staaten, Regionen oder dem Kontinent als Ganzem widmen. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf den Klimazonen, aber auch die Subkategorie „Arbeit und Einkommen“ wird ausführlich behandelt.

„Durchblick 1“ besteht insgesamt aus 120 Seiten, 23 Seiten beschäftigen sich mit dem Kontinent Afrika oder Teilen davon. Im Fokus stehen die Unterkategorien „Privatleben“ und „Klimazonen“.

Das Lehrwerk „GEOprofi 1“ zählt 131 Seiten, davon nehmen 23 Seiten Bezug auf Afrika. Eine große Rolle spielen dabei die Klimazonen und die unterschiedlichen Landschaftsformen afrikanischer Regionen.

In „Mehrfach Geografie 1“ behandeln 13 der 66 Seiten Aspekte des afrikanischen Kontinents. Hier stehen abermals die Klimazonen im Vordergrund.

„Unterwegs 1“ besteht aus 96 Seiten, wobei sich 13 Seiten mit Staaten oder Regionen Afrikas beschäftigen. Erneut liegt der Schwerpunkt auf der Subkategorie „Klimazonen“.

Der Schwerpunkt auf das Thema „Klimazonen“ lässt sich auf den Lehrplan dieser Schulstufe zurückführen.

Die Anzahl der Seiten, die Bezug auf den afrikanischen Kontinent nehmen, variiert in den Lehrwerken der fünften Schulstufe deutlich. Hinsichtlich der Zusammensetzung dieser Seiten weisen die Schulbücher sowohl einige Gemeinsamkeiten als auch starke Unterschiede auf. Folgendes Diagramm dient zur besseren Übersicht der Bereiche „Karten“ und Bilder“:

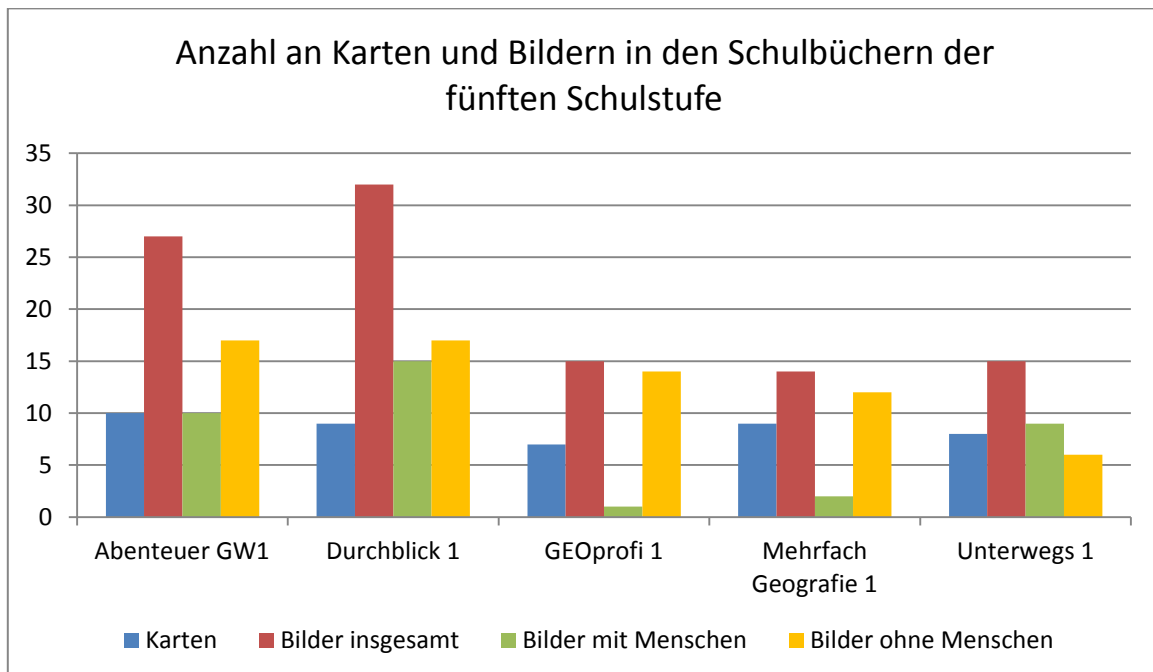


Abbildung 2: Anzahl an Karten und Bildern in den Schulbüchern der fünften Schulstufe

Wie anhand des Diagramms ersichtlich, ist die Anzahl der Karten auf diesen Seiten sehr ähnlich und bewegt sich zwischen sieben und zehn Karten pro Schulbuch. Unterschiede gibt es bezüglich der Bilder und der Aufgabenstellungen, letztere werden in einem eigenen Diagramm (Abbildung 3) dargestellt. In GP1 ist ein großer Gegensatz zwischen Fotos mit und ohne Personen auszumachen: Von 15 Bildern ist nur auf einem ein Mensch zu sehen. Das Schulbuch MG1 weist ähnliche Zahlen auf; Das ist insofern zu kritisieren als in der fünften Schulstufe unter anderem das Thema „Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften“

behandelt wird und der Mensch in diesen Kapiteln im Vordergrund stehen sollte: sowohl in den Texten als auch auf den Fotos.

Im folgenden Diagramm wird die Anzahl an Aufgabenstellungen pro Schulbuch präsentiert. Jene werden in ihrer Gesamtanzahl, sowie eingeteilt in die Bereiche „Reproduktion“, „Transfer“ und „Reflexion“ dargestellt:

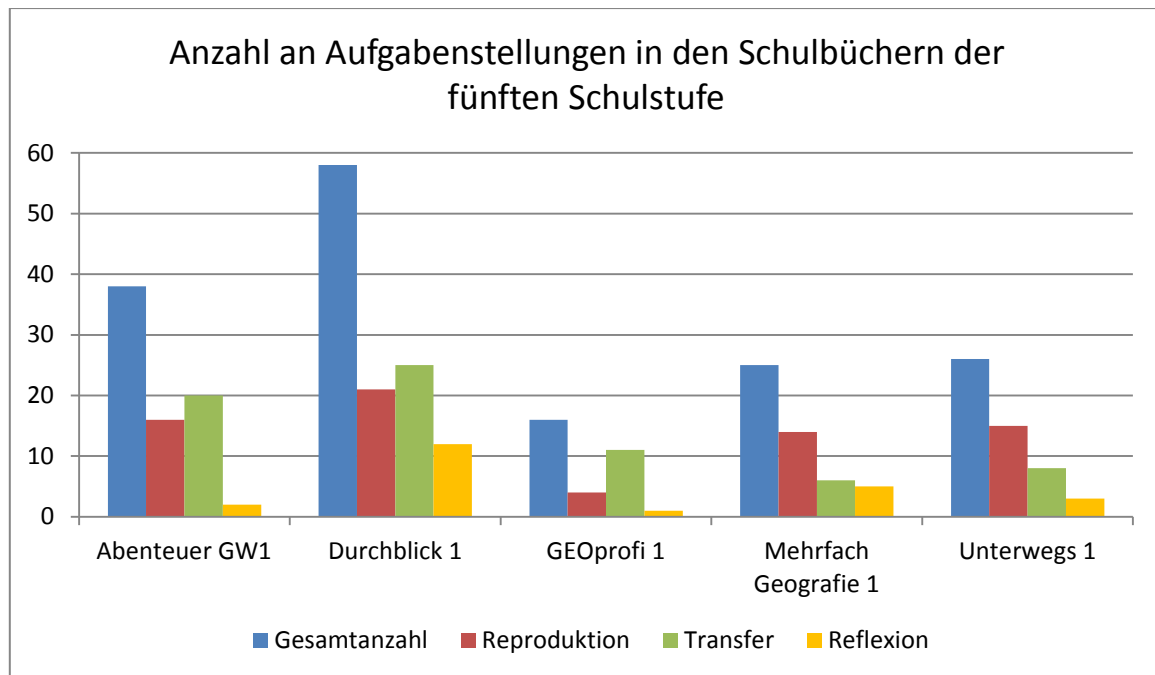


Abbildung 3: Anzahl an Aufgabenstellungen in den Schulbüchern der fünften Schulstufe

Auch in diesem Bereich lässt sich ein großer Unterschied zwischen den analysierten Schulbüchern festmachen: Besonders signifikant ist der Unterschied an der Gesamtanzahl der Arbeitsaufgaben sowie der sehr geringe Anteil an Reflexionsaufgaben.

Im Folgenden werden die Lehrwerke der achten Schulstufe vorgestellt:

Das Schulbuch „Abenteuer GW4“ zählt 136 Seiten. Davon sind 33 Seiten Themen gewidmet, in denen der Kontinent Afrika eine Rolle spielt. Im Fokus stehen die drei Unterkategorien „Bildung und Schulwesen“, „Gesundheit“ und „Entwicklungsstand und Entwicklungshilfe“.

In „Durchblick 4“ werden auf 28 der 135 Seiten Themen behandelt, die mit afrikanischen Regionen in Verbindung zu bringen sind. Im Vordergrund steht die Subkategorie „Entwicklungsstand und Entwicklungshilfe“.

„GEOprofi 4“ besteht aus 127 Seiten, wobei sich 21 Seiten mit Afrika beschäftigen. Auch hier wird die Kategorie „Entwicklungsstand und Entwicklungshilfe“ ausführlich thematisiert, entsprechend des bereits erwähnten Lehrplanes für die achte Schulstufe.

Das Lehrwerk „Mehrfach Geografie 4“ zählt 66 Seiten, von welchen sich 18 Seiten mit afrikanischen Staaten oder Regionen auseinandersetzen. Die Subkategorien „Entwicklungsstand und Entwicklungshilfe“, „Handel“ und „Krisen, Konflikte und Gewalt“ spielen hierbei eine große Rolle.

Im 99-seitigen „Unterwegs 4“ nehmen 21 Seiten Bezug auf den Kontinent Afrika. Im Mittelpunkt stehen die Unterkategorien „Arbeit und Einkommen“, sowie „Entwicklungsstand und Entwicklungshilfe“.

Aufgrund dessen, dass im Lehrplan das Lernziel „Bereitschaft anbahnen, Maßnahmen der Entwicklungszusammenarbeit zu bewerten und zu unterstützen“ verankert ist, wird in den Büchern der achten Schulstufe ein Fokus auf die Themen „Entwicklungsstand und Entwicklungshilfe“ gelegt.

Nun wird erneut mit zwei Diagrammen darauf eingegangen, wie die Seiten, die sich dem afrikanischen Kontinent widmen, aufgebaut sind:

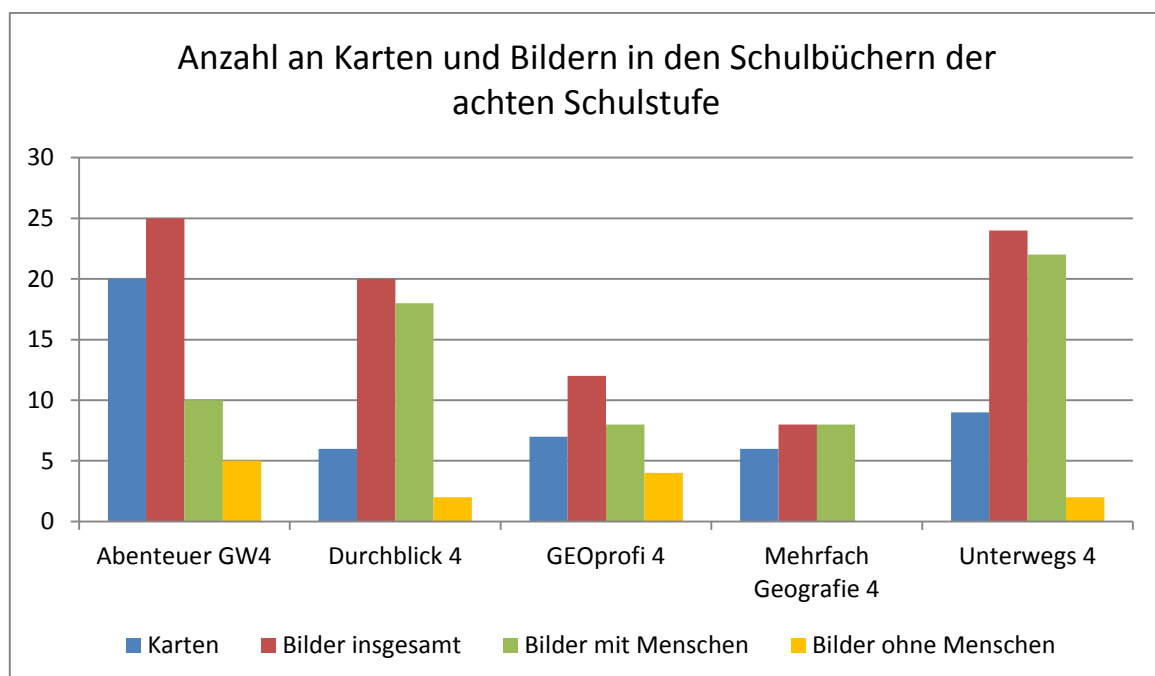


Abbildung 4: Anzahl an Karten und Bildern in den Schulbüchern der achten Schulstufe

Im Gegensatz zur fünften Schulstufe sind hier deutlich mehr Fotos mit Menschen zu finden. Grundsätzlich ist es positiv zu bewerten, wenn auf den Fotos Personen abgebildet sind, um den SchülerInnen nicht nur auf der Textebene, sondern auch auf der Bildebene Menschen anderer Länder näher zu bringen. Bei den Schulbüchern der achten Schulstufe sind jedoch häufig Personen in Krisensituationen und Konflikten dargestellt, wie beispielsweise in Hungersnot oder auf der Flucht.

Im folgenden Diagramm ist die Anzahl an Aufgabenstellungen dargestellt:

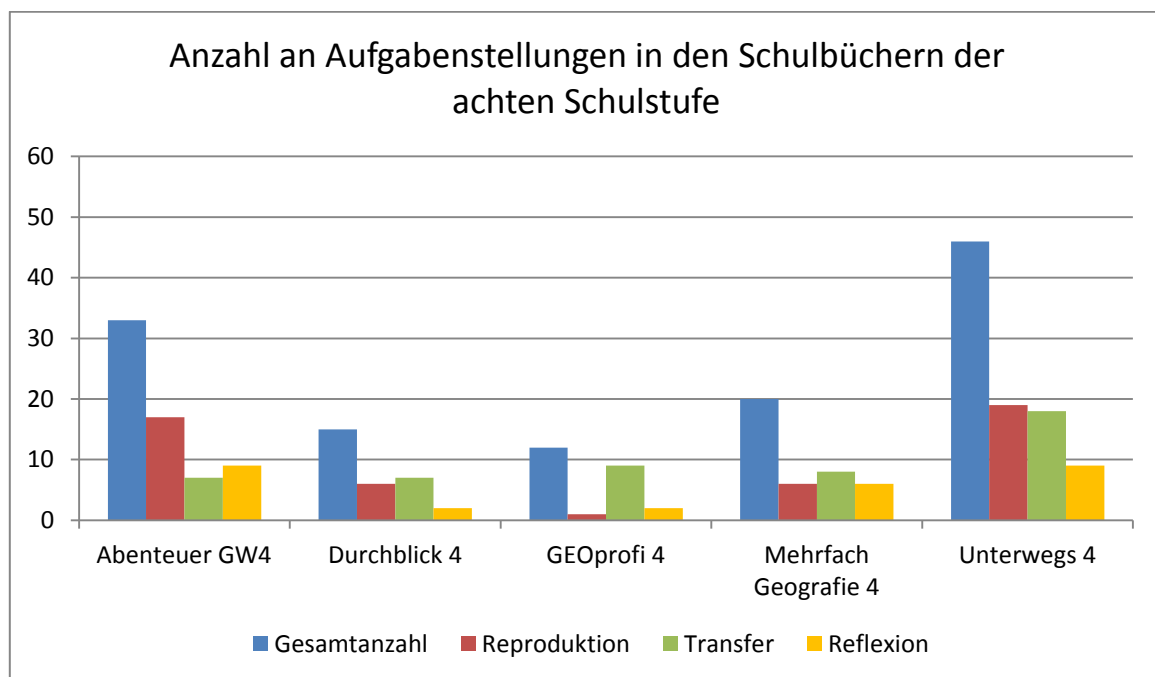


Abbildung 5: Anzahl an Aufgabenstellungen in den Schulbüchern der achten Schulstufe

Die Anzahl an Aufgabenstellungen variiert in den fünf Lehrwerken stark. Es überwiegen die Transferaufgaben abgesehen von AGW4 und U4; diese beiden Lehrwerke weisen aber einen vergleichsweise hohen Anteil an Reflexionsaufgaben auf.

Insgesamt sind in den Lehrwerken der achten Schulstufe weniger Aufgabenstellungen vorhanden als in jenen der fünften Schulstufe, die Aufteilung in die Bereiche „Reproduktion“, „Transfer“ und „Reflexion“ bleibt aber ungefähr gleich. Positiv hervorzuheben ist der Anstieg an Reflexionsaufgaben im Großteil der Bücher.

Bevor die Ergebnisse präsentiert werden, ist hinsichtlich der folgenden Inhalte, die zur Analyse herangezogen werden, zu betonen, dass von den jeweiligen

SchulbuchautorInnen selektiert wurde, was in den Lehrwerken dargestellt und worauf verzichtet wird. Es handelt sich somit um deren Blick, nicht um eine „objektive“ Darstellung der Themen.

Sind in den Lehrwerken nicht-gegenderte Begriffe angeführt, so werden sie in den Beschreibungen übernommen, damit die LeserInnen dieser Arbeit sehen können, in welchen Schulbüchern eine gendergerechte Sprache noch fehlt. Begrifflichkeiten, die kritisch zu sehen sind, aber in Lehrwerken noch zu finden sind, werden mit Anführungszeichen und entsprechenden Verweisen gekennzeichnet.

Die Zahlenangaben, die hinter den Textpassagen in Klammer angeführt werden, beziehen sich auf die Seiten des jeweiligen GW-Schulbuches, von welchen die Inhalte entnommen wurden.

Anschließend an die Präsentation jeder Subkategorie folgt ein Resümee, das die Ergebnisse zusammenfasst und in Bezug auf Stereotypisierung bzw. Differenzierung bewertet, sowie fehlende Aspekte in den Darstellungen anführt.

7.4. Ergebnisse der Schulbuchanalyse nach Kategorien

In den folgenden Unterkapiteln werden die Ergebnisse der Schulbuchanalyse angeführt. In alphabetischer Reihenfolge werden die Analysen der Lehrwerke der fünften Schulstufe präsentiert (AGW1, D1, GP1, MG1, U1). Anschließend folgen in gleicher Reihenfolge die Bücher der achten Schulstufe. Begonnen wird bei jeder Subkategorie mit einer rein quantitativen Zusammenfassung der Ergebnisse. Daraufgehend wird ein Überblick über die Inhalte und deren Darstellung gegeben.

7.4.1. Kategorie „Privates Leben/Gesellschaft I“

7.4.1.1. SUBKATEGORIE „PRIVATLEBEN“

Die Subkategorie „Privatleben“ wird in drei der untersuchten Schulbücher nur marginal behandelt (MG1, U1, MG4). Sechs Lehrwerke, nämlich AGW1, D1, AGW4, D4, GP4 und U4, widmen sich eingehender den familiären Strukturen, dem Alltag und der Rollenverteilung in afrikanischen Familien, sowie den Aspekten Kultur, Religion und Tradition. Im Lehrwerk GP1 findet diese Unterkategorie keine Erwähnung.

Im Schulbuch AGW1 beschreiben die Autoren auf Seite 74 Teilbereiche des alltäglichen Lebens der Bevölkerungsgruppe der Tuareg. So wird beispielsweise auf ihre Kleidung und ihre Essgewohnheiten eingegangen. (74) Auf den Seiten 73 bis 75 wird die traditionelle Lebensweise in der Wüste erklärt, wobei auf der ersten der drei Seiten Afrika nicht namentlich erwähnt wird, sondern nur Oasen im Allgemeinen behandelt werden.

„**Nomad/inn/en** sind meistens Hirtenvölker, die mit ihren Herden von Weideplatz zu Weideplatz, von Wasserstelle zu Wasserstelle ziehen. **Vollnomad/inn/en** sind das ganze Jahr über mit ihren Zelten und allen Angehörigen unterwegs. Sie legen oft große Entfernungen bis zu 1000 km zurück. Bei den **Halbnomad/inn/en** lebt ein Teil der Familien in festen Siedlungen. Nur noch wenige Familienmitglieder sind mit ihren Herden ganzjährig unterwegs.“ (Abenteuer GW1: 73)

Des Weiteren wird auf die Aufgaben einer Familienmutter kurz eingegangen und das Wasserholen in trockenen Gebieten beschrieben (110).

D1 behandelt diese Thematik ausführlich, wobei vor allem die Bevölkerungsgruppen der Massai (42, 43) und der Tuareg (50, 54, 55, 57) Erwähnung finden. Unter anderem werden deren Alltag, Kleidung und Essgewohnheiten vorgestellt und anhand von Bildern verdeutlicht. Insbesondere den Tuareg werden mehrere Seiten gewidmet:

„Eine Großfamilie bei den Tuareg zählt etwas mehr als 30 Personen. Wir Tuareg-Frauen (M5) nehmen einen besonderen Platz in der Großfamilie ein. Wir genießen große Eigenständigkeit im Vergleich zu den Frauen in der übrigen islamischen Welt. Das ist darauf zurückzuführen, dass die Männer immer lange Zeit unterwegs sind. Dann sind wir für alles zuständig:

- Tiere hüten und melken, verkaufen und kaufen,
- Kinder erziehen und unterrichten,
- kochen, waschen, Leder gerben und Zelte nähen,
- das Zeltlager aufbauen und abbrechen.“ (Durchblick 1: 55)

Zudem wird in D1 erklärt, dass bei den Tuareg die Frauen traditionellerweise unverschleiert sind und ihre Männer verlassen können, ohne dabei vom Stamm ausgeschlossen zu werden (55). Dieses Buch widmet dem Thema „Afrika“ somit

zwar Absätze auf mehreren Seiten, kommt über die Darstellung einzelner Aspekte im familiären Bereich der Massai und der Tuareg aber nicht hinaus.

In MG1 werden ebenfalls die Tuareg exemplarisch als Nomadenvolk der Wüste herangezogen (38, 41). Die Autorinnen stellen Aspekte des privaten Lebens vor und verdeutlichen es mit zwei Bildern.

„Sie [die Tuareg] schützen ihren Körper mit langer Kleidung vor den Sonnenstrahlen. Ihre Nahrung besteht aus getrocknetem Fleisch und Getreide. Das Trinkwasser transportieren sie in Wasserbehältern auf dem Rücken der Kamele. Am Abend kochen sie schwarzen Tee, den sie sehr stark zuckern.“ (Mehrfach Geografie 1: 38)

In U1 wird bezüglich dieser Subkategorie in wenigen Sätzen ein Mädchen aus Algerien vorgestellt, dass mit seiner Familie in der Wüste wohnt.

In AGW4 werden verallgemeinernde Aspekte des Lebens afrikanischer Kinder (76, 83, 87), sowie des mühsamen Alltags der Familien vorgestellt, welcher unter anderem daraus besteht, täglich Wasser von entfernten Wasserstellen zu holen (134). Des Weiteren geht dieses Schulbuch auf die Fertilitätsrate in Uganda ein, laut welcher jede Frau durchschnittlich sechs Kinder zur Welt bringt (73). Als Erklärung für die hohe Geburtenrate in ärmeren Ländern wie Uganda wird angegeben, dass Eltern ihre Kinder zum Arbeiten und als Altersabsicherung benötigen (76, 87). Aus diesem Grund, so die Schulbuchautoren, können Mädchen oft nicht zur Schule gehen (83). Mauritius wird als Beispiel angeführt, in dem sich die Lage geändert zu haben scheint: Die Zahl der Großfamilien sei stark zurückgegangen und die Zukunftschancen der einzelnen Kinder stünden nun im Vordergrund (76).

In D4 wird das Leben einer äthiopischen Familie vorgestellt, wobei unter anderem auf die Subkategorien „Privates Leben“, „Bildung“, „Städtisches Leben“, „Arbeit und Einkommen“, usw. eingegangen wird (10). Des Weiteren wird über die Essgewohnheiten und einige traditionelle Aspekte des Lebens einer „Pygmäenfamilie“ berichtet. Auch das Leben einer Frau aus Ghana soll in einem Text den SchülerInnen näher gebracht werden (23). Dabei stehen zu Beginn des Textes das Kochen und Essen im Vordergrund. Auf Seite 94 wird berichtet, dass die Frauen in Afrika den Großteil aller wichtigen Nahrungsmittel produzieren, wobei nicht näher definiert ist, ob die Subsistenzwirtschaft oder die Lebensmittelindustrie gemeint ist.

Auf Seite 20 wird die durchschnittliche Kinderanzahl pro Frau in Ägypten und Uganda anhand eines Balkendiagramms dargestellt.

Im GP4 wird auf mehreren Seiten über die Fertilitätsrate von afrikanischen Frauen gesprochen. Dabei werden die Sahelzone im Allgemeinen (78), sowie Niger (78) und Kenia im Speziellen (84) als geburtenreiche Regionen bzw. Staaten angeführt. Zudem werden auf zwei Bildern einige RepräsentantInnen der Massai (84) dargestellt, sowie drei traditionell gekleidete Menschen, welche mit einem Handy fotografieren (87). Abgesehen davon wird über die Kulturerdteile der Welt gesprochen, wobei kritisch angemerkt wird, dass durch solche verallgemeinernden Einteilungen Klischees entstehen werden (88, 89).

In MG4 wird über die durchschnittliche Kinderanzahl einer nigrischen Frau (36) und über die Arbeitsaufteilung in einer afrikanischen Familie (52) gesprochen. Laut Schulbuchautorinnen müssen sich die Töchter um die Versorgung der Familie kümmern, während die Söhne in die Schule gehen. Differenzierungen in Hinblick auf bestimmte Staaten und Regionen oder Bevölkerungsschichten fehlen; der Beitrag wird lediglich als „Krisenkontinent Afrika“ betitelt. Des Weiteren werden mehrere indigene Völker genannt, welche in Afrika beheimatet sind. Zudem werden fünf Bilder von Personen gezeigt, welche einem dieser Stämme angehören: Berber, Bantu, Massai, Tuareg und Himba. (51)

In U4 erzählt ein sudanesisches Mädchen über die Aufteilung der Hausarbeit unter ihren Geschwistern, das Kochen mit ihrer Mutter und das Spielen mit Freundinnen (38). Abgesehen davon finden die AutorInnen erwähnenswert, dass in Familien in Burkina Faso für gewöhnlich angeblich nicht über Sexualität gesprochen werde (73) und dass Frauen und Kinder in Tansania täglich Getreide holen müssten (75). Zudem wird die gewaltsame Tradition der Frauenbeschneidung in verschiedenen Regionen der Welt thematisiert; hierbei werden die Länder Senegal und Äthiopien angeführt und es wird exemplarisch über zwei davon betroffene Frauen berichtet (44). Auf der Folgeseite wird auf einer Weltkarte dargestellt, in welchen Ländern Genitalverstümmelung und „Ehrenmorde“ vorkommen (45).

Resümee:

In dieser Subkategorie werden Aspekte des Alltags ausschließlich vor dem Hintergrund eines ländlichen Lebens dargestellt: So müssen beispielsweise Kinder

Wasser holen, Familien Tiere hüten, Zelte aufbauen, etc. Die Aufgaben von Frauen und Mädchen bewegen sich im Rahmen von Hausarbeit; einer außerhäuslichen Erwerbstätigkeit gehen die Frauen kaum nach.

Abgesehen vom Leben im „Stammesverband“ werden keine anderen familiären Strukturen explizit angeführt. Obwohl die beiden traditionellen Lebensweisen der Tuareg und der Massai mehrmals exemplarisch vorgestellt werden, wird kein Bezug darauf genommen, wie viele Menschen sich innerhalb der afrikanischen Bevölkerung diesen Gruppen zugehörig fühlen. Zudem werden die Tuareg ausschließlich als NomadInnen präsentiert; ob es auch Angehörige gibt, die nicht als NomadInnen leben, bleibt unklar.

Speziell zu Afrika konnten keine Statistiken gefunden werden, die Aufschluss über die Anzahl an NomadInnen geben. SAMSON, der sich an SCHLEE orientiert, schreibt in einem Online-Artikel, dass weltweit rund 40 Millionen Menschen als NomadInnen leben (vgl. SAMSON 2010: 1). Da auf dem afrikanischen Kontinent zurzeit etwa 1,2 Milliarden Menschen leben¹⁵, kann diese Lebensweise nicht für den Großteil der BewohnerInnen repräsentativ sein. Die Schätzungen über die Größe der Bevölkerungsgruppe der Tuareg weisen Schwankungen auf: Laut HAARMANN zählen sie zwischen 0,89 und einer Million Menschen (vgl. ebd. 2004: 329). LERCH führt in einem Artikel der deutschen Tageszeitung „Frankfurter Allgemeine“ an, dass zwischen eineinhalb bis zwei Millionen Tuareg in der Sahara leben (vgl. ebd. 2012: 2). Ebenso gibt SHOUP in Bezugnahme auf Regierungsbehörden eine Zahl von eineinhalb bis zwei Millionen an (vgl. ebd. 2011: 295). Somit kann festgestellt werden, dass die Bevölkerungsgruppe der Tuareg schon aufgrund ihrer Größe keinesfalls charakteristisch für die EinwohnerInnen des gesamten Kontinents sein kann und in den Lehrwerken überrepräsentiert ist.

Hinterfragt werden kann, warum gerade diese Gruppen so häufig in Lehrwerken dargestellt werden. Meines Erachtens entsprechen genau diese Lebensweisen – inmitten der Natur, ohne technische Errungenschaften, ohne zivilisatorische Zwänge – dem „traditionellen Afrikabild“. Wie bereits im Theoriekapitel erläutert, forcieren diese Darstellungen und das Fokussieren auf Äußerlichkeiten, wie beispielsweise die Kleidung, Exotisierung und Romantisierung (siehe 5.1. Studien über das Exotisieren

¹⁵ Vgl. Deutsche Stiftung Weltbevölkerung: <http://laenderdatenbank.weltbevoelkerung.de/indikator/-bevoelkerung> (13.04.2017)

Afrikas). Eben diese Reproduktion von Klischees sollte in Lehrwerken eigentlich vermieden und kritisch beleuchtet werden.

Hinsichtlich des Begriffes „Pygmäen“ sei nochmals erwähnt, dass diese Bezeichnung unter anderem laut GUGGEIS äußerst problematisch ist, da diese Bevölkerungsgruppe aufgrund eines rein biologischen Aspekts der Körpergröße zusammengefasst wird (vgl. ebd. 2004: 253ff). Diese Bezeichnung wird unter Anführungszeichen weiterhin verwendet, wenn sie in analysierten Textpassagen des Schulbuches D4 aufscheint.

7.4.1.2. SUBKATEGORIE „WOHNEN“

Unter dem Thema „Wohnen“ wurden all jene Aussagen und Bilder zusammengefasst, welche auf die Art der Unterkunft eingehen. D1 und U4 präsentieren viele Inputs zu diesem Thema. Die Schulbücher D4, AGW1, GP1, U1 und AGW4 geben der Thematik weniger Raum. Nicht erwähnt wird dieses Thema in GP4, sowie den Mehrfach Geografie-Schulbüchern der ersten und vierten Klasse.

In AGW1 kommt die Unterkategorie „Wohnen“ bei der Erklärung der Lebensweise der Tuareg vor: Die Zelte werden aus Tierhäuten gefertigt und mit Teppichen ausgelegt. (74)

Wiederum werden in D1 die Volksgruppen der Tuareg und der Massai im Schulbuch exemplarisch herangezogen. Die Unterkünfte der Massai werden als Hütten beschrieben, welche aus Fellen und Tiermist gebaut werden. Zudem wird erwähnt, dass rund um die Höfe Zäune errichtet werden, die vor wilden Tieren schützen sollen (43). Tuareg wohnen laut D1 in Nomadenzelten (55), und OasenbewohnerInnen leben in Häusern aus Ziegeln und Lehm (57).

GP1 erwähnt Afrika hinsichtlich dieser Thematik zwar nicht direkt, spricht aber davon, dass außerhalb der Oasen Häuser aus Lehmziegeln stehen (80).

In U1 werden die Wohnverhältnisse von Oasenbewohnern und Oasenbewohnerinnen beschrieben. In diesem Zusammenhang ist von Häusern aus Lehm die Rede (36).

Die Wohnsituation in afrikanischen Ländern wird in AGW4 ausschließlich anhand der Abbildung einer Hütte (34) dargestellt, die sich laut Bildbeschreibung in Subsahara-Afrika befindet.

In D4 wird diese Unterkategorie auf mehreren Seiten zumindest kurz behandelt. Auf Bildern (10, 14, 68), sowie in Texten (14, 23) wird die Wohnsituation einiger BewohnerInnen Afrikas dargestellt. Auf Seite 14 werden die Unterkünfte der „Pygmäen“ erläutert, auf Seite 23 jene einer ghanaischen Frau.

„Eine ebenerdige Hütte, ein Zimmer für die ganze Familie. Kein Wellblech, sondern Lehm, immerhin. Die Küche draußen vor der Tür. Die Kohle im kleinen Ofen brennt fast den ganzen Tag. (...) Das Klo des Viertels ist wieder mal voll, aber die Kanalräumer lassen sich Zeit.“ (Durchblick 4: 23)

In U4 wird zusätzlich zu einer afrikanischen Rundhütte von RinderhirtInnen im Sudan (38f) auch das Leben in den Townships von Südafrika (72) beschrieben.

„Die 14-jährige Thina lebt mit ihrer Familie in Guguleto, einem **Township** bei Kapstadt. (...) Townships waren zur Zeit der Rassentrennung eigene Wohngegenden für die schwarze Bevölkerung Südafrikas.“ (Unterwegs 4: 72)

Zu diesem Zitat ist anzumerken, dass der Begriff „Rassentrennung“ biologistisch und daher problematisch ist und im Schulbuch eigentlich der Terminus „Apartheid“ aufscheinen sollte.

Resümee:

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Wohnsituation in den analysierten Schulbüchern beider Schulstufen ärmlich und minderwertig dargestellt wird, im Sinne von Zelten und Hütten aus verschiedenen Materialien. Nie angeführt werden befestigte Häuser aus Beton oder Ziegeln mit Dächern, ebenso wie die Raumaufteilung in Zimmer, Küchen oder Sanitäranlagen innerhalb der beschriebenen Gebäude. Auch Wohnanlagen, Hochhäuser oder Wohnsiedlungen existieren in den Darstellungen nicht.

Die Thematik „Wohnen“ wird in drei der fünf Schulbücher der fünften Schulstufe ausschließlich am Beispiel von NomadInnen und OasenbewohnerInnen beschrieben. Durch diese gehäufte Darstellung entsteht der Eindruck, dass ein großer Teil der afrikanischen Bevölkerung in Zelten wohnt. In den Lehrwerken der achten Schulstufe ist die Beschreibung ähnlich: Der einzige Unterschied besteht darin, dass die LeserInnen durch das Erwähnen von Menschen, die in Townships wohnen, zumindest auf die Existenz von Unterkünften, die sich nicht auf Zelte und Hütten beschränken, rückschließen können.

7.4.2. Kategorie „Öffentliches Leben/Gesellschaft II“

7.4.2.1. SUBKATEGORIE „BILDUNG UND SCHULWESEN“

In sechs der analysierten Schulbücher wird die Thematik „Bildung und Schulwesen“ behandelt. Dabei thematisieren D1, MG4 und AGW1 diesen Bereich weniger als D4, U4 und AGW4. Letzteres Schulbuch setzt in dieser Subkategorie sogar einen Schwerpunkt. Die Lehrwerke GP1, MG1, U1 und GP4 erwähnen dieses Thema nicht.

In AGW1 wird insbesondere der Kostenfaktor einer Schulbildung in den Vordergrund gestellt, sowie die Tatsache, dass viele Kinder nicht zur Schule gehen können, da entweder das Geld fehlt oder die Kinder zu Hause helfen müssen (53, 110).

„Daher haben wir kaum Geld und die Kinder müssen mithelfen, damit die Familie überleben kann. Sie können daher auch nicht zur Schule gehen.“
(Abenteuer GW1: 53)

D1 beschreibt diese Unterkategorie dahingehend, dass erklärt wird, wie wichtig das Einkommen afrikanischer und asiatischer Bauern hinsichtlich der Schulbildung der Kinder ist: Bildung ist kostenpflichtig und ohne das erforderliche Geld kann sie nicht gewährleistet werden (60).

Im Lehrwerk AGW4 ist die Subkategorie „Bildung und Schulwesen“ einer der Schwerpunkte. Hierbei wird nicht nur auf die Schulbildung (35, 76, 79, 83, 87, 135) und die Alphabetisierungsrate (82) der BewohnerInnen afrikanischer Länder eingegangen, sondern auch auf die Aufklärung über Verhütung (76). Der Punkt „Aufklärung“ wird ebenfalls zu Bildung gezählt, da die Lehrwerke erläutern, dass das Wissen darüber im Rahmen von Bildungsveranstaltungen vermittelt wird.

„Unser Family Planning System funktioniert eigentlich sehr einfach. Die Menschen wurden über Verhütungsmittel aufgeklärt.“ (Abenteuer GW4: 76)

Der unterschiedliche Alphabetisierungsgrad von Männern und Frauen wird auf einer Karte Afrikas illustriert: Im Großteil des Kontinents erreicht der männliche Anteil der Bevölkerung einen höheren Alphabetisierungsgrad als Frauen. Lediglich im Süden Afrikas ist die Alphabetisierungsrate der beiden Geschlechter gleich hoch. (82) Des Weiteren wird Mauritius in diesem Schulbuch als ein Land Afrikas angeführt, das durch gezielte Förderung im Bildungsbereich seine wirtschaftliche Situation verbessern konnte (76).

In D4 wird von einer äthiopischen Familie der Wunsch nach Bildung geäußert (10). Auf Seite 20 wird anhand eines Balkendiagramms die Schulbildung in Ägypten und Uganda veranschaulicht, welche laut SchulbuchautorInnen mit der Kinderanzahl in der jeweiligen Familie korreliert: je geringer die Schulbildung einer Frau ist, desto höher ist angeblich die Kinderzahl. Zudem wird die niedrige Alphabetisierungsrate von Frauen in afrikanischen Staaten auf einer Weltkarte dargestellt (67) und allgemein auf die Alphabetisierung Erwachsener in Afrika eingegangen (96). Auf Seite 123 wird die Zusammenarbeit Österreichs mit Burkina Faso erläutert, wobei die Ausbildung der Bevölkerung ein wichtiger Bestandteil ist.

In MG4 wird bezüglich dieser Unterkategorie erwähnt, dass ungefähr 40% der afrikanischen Bevölkerung nicht lesen und schreiben können, und dass dies insbesondere auf Frauen zutrifft. Wieder wird allgemein vom Kontinent Afrika gesprochen, konkrete Länder werden nicht genannt.

„Rund 40% der Bevölkerung können nicht lesen und schreiben, vor allem Mädchen und Frauen. Der Schulbesuch ist kostenpflichtig und ohne weitere Unterstützung kaum leistbar, daher wird (wenn überhaupt) nur eines der Kinder in die Schule geschickt.“ (Mehrfach Geografie 4: 52)

Das Schulbuch U4 berichtet über das Problem der Genitalverstümmelung von Frauen und beschäftigt sich anschließend mit Bildungsmaßnahmen dagegen (44). Im Rahmen der Subkategorie „Bildung“ wird im U4 außerdem auf Schulbildung eingegangen (38, 72, 73, 75): Beispielsweise erklärt ein Mädchen aus dem Sudan, in welchen Fächern es in der Nomadenschule unterrichtet wird. Hier ist kritisch anzuführen, dass dieses Mädchen, obwohl es die Schule besucht, nicht weiß, dass im Süden des Landes eine andere Vegetationszone vorhanden ist. Dadurch wird der Eindruck erweckt, als fehle es hier an Bildung. (38) Zudem wird angesprochen, dass die Kinder der „weißen Bevölkerung“ Südafrikas Privatschulen besuchen (72) und dass der Alphabetisierungsgrad in Burkina Faso niedrig sei (73).

Resümee:

Im Rahmen dieser Subkategorie werden somit unter anderem folgende Aspekte dargestellt: Alphabetisierungsraten und diesbezügliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen, Bildungsmaßnahmen gegen Genitalverstümmelung, Aufklärung über Verhütung, mangelnde Ausbildungsmöglichkeiten, die erst durch die

Entwicklungszusammenarbeit mit Österreich verbessert werden können, sowie der Kostenfaktor von Schulen, durch den vielen Kindern der ärmeren Bevölkerungsschicht der Unterrichtsbesuch verwehrt wird. Zudem werden Bildungsmaßnahmen in Mauritius beschrieben: Gezielte Förderungen im Bildungsbereich führten laut Schulbuchautoren zu einer Senkung der Fertilitätsrate und zu einem wirtschaftlichen Aufschwung.

Insgesamt wird durch diese Darstellungen der Eindruck erweckt, als fehle es grundsätzlich in allen afrikanischen Staaten an ausreichenden Bildungsmöglichkeiten; nur die reichere Bevölkerungsschicht könne sich „Besseres“ leisten. Als Beispiel für eine besonders einseitige Darstellung kann das Lehrwerk MG4 angeführt werden, welches unter dem Titel „Krisenkontinent Afrika“ verallgemeinernd Zahlen ohne staatliche Differenzierung präsentiert und damit ein klischeehaftes Afrikabild fördert. Unter anderem wird erklärt, dass 40% der afrikanischen Bevölkerung AnalphabetInnen sind; um welche Länder es sich im Speziellen handelt, wird nicht angeführt.

Abgesehen davon fehlt gänzlich die Erwähnung höherer Bildung, wie Universitäten oder Fachhochschulen, welche es auf dem afrikanischen Kontinent nicht zu geben scheint. Spezifische Berufsausbildungen werden nur im Zusammenhang mit Entwicklungshilfe erwähnt; zudem gäbe es laut den Darstellungen der SchulbuchautorInnen in keiner afrikanischen Region Schulsysteme, die jedem Kind Schulbildung ermöglichen und unterschiedliche Ausbildungsplätze anbieten.

7.4.2.2. SUBKATEGORIE „SPRACHE“

Diese Subkategorie wird in den Lehrwerken AGW1, GP1, AGW4, D4, GP4 und MG4 wenig behandelt. In den restlichen Schulbüchern (D1, MG1, U1, U4) wird sie gar nicht erwähnt.

Das Schulbuch AGW1 erwähnt das Thema „Sprache“ in Zusammenhang mit dem Hirtenvolk der Tuareg, welche eine eigene Schrift und Sprache besitzen (74).

Dass in Afrika verschiedenste Dialekte und Sprachen gesprochen werden, findet sich in einer Passage in GP1 (122).

In AGW4 werden auf einer Karte die europäischen Sprachen gezeigt, die in afrikanischen Ländern gesprochen werden (35). Dabei wird eine Verbindung zum Kolonialismus hergestellt.

Sprachen werden in D4 in Bezug auf die „Pygmäen“ erwähnt, welche einen eigenen Dialekt sprechen (14), wobei dies laut GUGGEIS nicht den Tatsachen entspricht (vgl. ebd. 2004: 257). Zudem werden die Amts- und Minderheitensprachen Burkina Fasos genannt (18, 123).

Im GP4 wird nebenbei in zwei Sätzen erwähnt, dass in Afrika eine Vielzahl von Sprachen gesprochen wird (84, 88).

„Alleine in diesem Gebiet [Subsahara-Afrika] gibt es ca. 1 000 Sprachen bzw. Dialekte.“ (GEOprofi 4: 88)

Im Lehrwerk MG4 wird ebenfalls angeführt, dass in afrikanischen Staaten unzählige Sprachen existieren, nur wenige jedoch von mehr als einer Million Menschen gesprochen werden (51).

Resümee:

In drei der zehn analysierten Schulbücher wird die Vielfalt der in afrikanischen Ländern gesprochenen Sprachen angeführt. Dabei handelt es sich jedoch oft um Dialekte und Minderheitensprachen; offiziell anerkannte Sprachen werden nur in Zusammenhang mit den durch den Kolonialismus verbreiteten europäischen Sprachen und für Burkina Faso erwähnt. Dadurch wird der Eindruck erweckt, als könne der Großteil der afrikanischen Bevölkerung nur im Rahmen von Dialekten und Minderheitensprachen kommunizieren und bediene sich nicht offizieller Amtssprachen.

7.4.2.3. SUBKATEGORIE „DEMOGRAPHIE“

In den beiden Schulbüchern AGW4 und MG4 werden dieser Kategorie mehrere Zeilen gewidmet. In AGW1, GP1, D4, GP4 und U4 findet dieses Thema im Vergleich dazu weniger Erwähnung. In den restlichen drei Lehrwerken (D1, MG1, U1) wird diese Thematik nicht behandelt.

Demographie spielt in AGW1 dahingehend eine Rolle, dass erwähnt wird, dass die Zahl der NomadInnen zurückgeht (75).

Im GP1 wird angeführt, dass die Einwohnerzahl in vielen Staaten Afrikas momentan besonders rasch wächst (10).

Das Lehrwerk AGW4 beschäftigt sich eingehend mit demographischen Themen. Das Bevölkerungswachstum afrikanischer Länder wird auf vier Seiten ausführlich behandelt (35, 73, 74, 76). Zudem wird der zu erwartende Altersaufbau der Bevölkerung in Mali im Jahr 2025 anhand einer Alterspyramide veranschaulicht (83). In D4 wird das Bevölkerungswachstum der Welt auf einer Karte dargestellt und dabei illustriert, dass – abgesehen von Tunesien, Simbabwe und Südafrika – das durchschnittliche, jährliche Bevölkerungswachstum in allen übrigen afrikanischen Staaten mehr als zwei Prozent beträgt (66).

Im GP4 wird erwähnt, dass in den Less and Least Developed Countries in Afrika ein enormes Bevölkerungswachstum zu verzeichnen ist (78). Als Beispiel wird Kenia genannt (84).

„2011 lebten rund 41 Millionen Einwohner in Kenia, das Bevölkerungswachstum gehört zu den höchsten der Welt. (...) Bis zum Jahr 2050 wird deshalb mit einem Anwachsen der Bevölkerung auf rund 96 Millionen Einwohner gerechnet.“ (GEOprofi 4: 84)

In MG4 wird ein Denkmodell präsentiert, bei welchem die Welt als Dorf mit 100 EinwohnerInnen und dem jeweiligen Anteil an AsiatInnen, AfrikanerInnen, EuropäerInnen, AustralierInnen, SüdamerikanerInnen und NordamerikanerInnen in einem Kreisdiagramm dargestellt ist (30). Gezeigt werden soll, dass die Anzahl der AfrikanerInnen am schnellsten wächst, die dazugehörige Rechnung zur BewohnerInnenzahl dieses Dorfes ist mathematisch gesehen jedoch nicht nachvollziehbar: Das Denkmodell gibt vor, dass ein Dorf, das 2013 eine Einwohnerzahl von 100 hat, 20 Jahre später auf 133 angewachsen wäre. Darunter wird in einem Kreisdiagramm aber illustriert, dass dieses Dorf im Jahr 2050 136 Personen zählen würde. Dieses geringe Wachstum von lediglich drei Personen in 17 Jahren kann nicht stimmen. Auf Seite 52 wird das Bevölkerungswachstum Afrikas nochmals thematisiert und mit Zukunftsprognosen versehen. Des Weiteren wird über die überwiegend junge Bevölkerung und die niedrige Lebenserwartung gesprochen (52).

Im Schulbuch U4 wird ebenfalls allgemein das Thema Bevölkerungswachstum im „Globalen Süden“ behandelt (84).

Resümee:

Im Rahmen der Darstellung der Unterkategorie „Demographie“ wird der Fokus von den SchulbuchautorInnen auf das Bevölkerungswachstum in afrikanischen Staaten gelegt. Nur die Anzahl der NomadInnen scheint zu sinken, wobei unklar ist, in welchen Ländern sich diese befinden. In beiden Fällen finden die Ursachen für die Veränderung der Bevölkerungszahlen keine Erwähnung. Zudem werden der Altersaufbau in Mali und die niedrige Lebenserwartung der afrikanischen Bevölkerung angeführt, wobei für letztere keine geographische Verankerung erfolgt. Abgesehen von diesen Angaben, sowie den in der Kategorie „Privatleben“ angeführten Fertilitätsraten werden keine demographischen Statistiken präsentiert.

7.4.2.4. SUBKATEGORIE „GESUNDHEIT“

Das Schulbuch AGW4 setzt einen seiner Schwerpunkte auf die Subkategorie „Gesundheit“. Ebenso behandeln die Lehrwerke D4, MG4 und U4 diese Thematik auf mehreren Seiten. AGW1, D1, MG1 und U1 geben dem Thema „Gesundheit“ weniger Raum. Die Schulbuchreihe „GEOprofi“ behandelt diese Kategorie in der fünften und achten Schulstufe gar nicht.

In AGW1 wird diese Subkategorie nur kurz aufgegriffen, indem über den Bau von Spitälern in großen Oasen berichtet wird (75).

In D1 wird ebenfalls kurz über das Thema „Gesundheit“ und Medikamente gesprochen, welche sich die Bauern mithilfe der Landwirtschaft finanzieren müssen (60). Für Burkina Faso wird exemplarisch eine Situation angeführt, in der das verschmutzte Wasser, das in einem Teich gespeichert wird, als Ursache vieler Krankheiten gesehen wird (43).

MG1 widmet sich dem Thema „Gesundheit“ mit einer Darstellung des Anteils jener Bevölkerung, die weltweit von sauberem Trinkwasser abgeschnitten ist (62). Dabei wird bei den Ländern südlich der Sahara für städtische Gebiete ein Wert von 18% angegeben und für ländliche ein Wert von 55%. In Nordafrika haben vier Prozent der städtischen und 16 Prozent der ländlichen Bevölkerung keinen Zugang zu sauberem

Wasser. Anhand der Grafik ist erkennbar, dass in den ländlichen Gebieten Australiens sogar noch mehr Menschen als in Ländern südlich der Sahara kein sauberes Trinkwasser haben. Hinsichtlich der Trinkwasserzugänglichkeit in Städten ist Afrika mit 18% an letzter Stelle weltweit.

Das Schulbuch U1 stellt die Unterkategorie „Gesundheit“ ausschließlich auf Bildern und deren Bildunterschriften dar. Auf Seite 39 wird erwähnt, dass eine Österreicherin namens Elena in der Sahelzone als Ärztin arbeitet. Zudem wird auf Seite 91 erklärt, dass z.B. in Burkina Faso nicht alle Menschen genug sauberes Trinkwasser haben.

AGW4 setzt bei dieser Subkategorie einen weiteren Schwerpunkt. Behandelt werden unter anderem die Säuglingssterblichkeit (35, 85) und die Lebenserwartung (35) in Ländern von Subsahara-Afrika. Weiters sind der Anteil an HIV-Infizierten (36, 85), der fehlende Zugang zu sauberem Trinkwasser (37, 38, 134), Unterernährung (77), Kindersterblichkeit (85) und unzureichende medizinische Versorgung (35, 85) ein Thema. Auffällig ist hierbei, dass die Karte Afrikas, welche die Anzahl der HIV-Infizierten zeigt, nicht nur auf Seite 36 präsentiert wird, sondern in genau derselben Ausführung auch auf Seite 85. Dadurch wird meines Erachtens die HIV-Infizierungsrate überrepräsentiert; außerdem entsteht durch die Reduktion auf den afrikanischen Kontinenten der Eindruck, dass dieses Virus nur hier vorkommt.

„Beispiel Simbabwe: Rund 20% der Bevölkerung sind HIV-infiziert. 90% erhalten keine oder unzureichende Medikamente. Seit den 1990er-Jahren steigt die Säuglingssterblichkeit wieder stark an (Unterernährung und Aids). Auf 10 000 Einwohner/innen kommen 2 Ärzte/Ärztinnen.“ (Abenteuer GW4: 38)

In Hinblick auf die Trinkwasserzugänglichkeit wird auf Seite 37 und 134 eine Karte abgebildet, in der dargestellt ist, dass nur in wenigen afrikanischen Staaten 90 bis 100 Prozent der Bevölkerung sauberes Wasser zur Verfügung haben.

Geburtenkontrolle (10), Müttersterbefälle (22), Kindersterblichkeit (23, 96), Aids (94) und Trinkwasserzugänglichkeit (96) werden im Lehrwerk D4 thematisiert und zum Teil mit Fotos illustriert. Zusätzlich wird erwähnt, dass in Afrika Seuchen und Krankheiten ein großes Problem sind (97) und dass Burkina Faso im Jahr 2009 mit einer schweren Masernepidemie zu kämpfen hatte (113).

In MG4 wird der mangelnde Zugang zu sauberem Trinkwasser anhand einer Weltkarte verbildlicht (32) und auf Fotos mit entsprechenden Titeln gezeigt (60, 61), sowie der Grund für die geringe Lebenserwartung der afrikanischen Bevölkerung erläutert.

„Die Ursachen der geringen Lebenserwartung sind sehr vielfältig. In den ländlichen Gebieten gibt es kaum medizinische Versorgung, viele Menschen haben keinen Zugang zu sauberem Trinkwasser und die Grundversorgung mit Nahrungsmitteln ist nur selten gegeben. Hunger und chronische Unterernährung führen dazu, dass auch harmlosere Krankheiten (z.B. Durchfall und Erbrechen) zum Tode führen können.“ (Mehrfach Geografie 4: 52)

Die Unterkategorie „Gesundheit“ wird in U4 insbesondere in Hinsicht auf HIV thematisiert (72, 77, 84). Auf mehreren Seiten wird erklärt bzw. dargestellt, dass diese Krankheit in Afrika weit verbreitet ist. Des Weiteren wird die Säuglingssterblichkeit und die Lebenserwartung in Burkina Faso erörtert (73), sowie darüber berichtet, dass es in Mali Hygienebeauftragte gibt, die sich um die Sauberkeit der Brunnen kümmern (75).

Resümee:

Zu dieser Subkategorie ist zu sagen, dass verschiedene Aspekte des Gesundheitsbereiches, wie beispielsweise niedrige Lebenserwartung, Säuglingssterblichkeit, fehlende Trinkwasserzugänglichkeit und unzureichende medizinische Versorgung, thematisiert werden und eine breitgefächerte Beschreibung dieses Themas angestrebt wird. Jedoch beschränkt sich der Großteil der Passagen zu diesem Bereich auf die Darstellung von Problemen im Gesundheitssystem und eine differenzierte Thematisierung bleibt aus. Die Ursachenbeschreibung beschränkt sich oftmals auf den fehlenden Zugang zu sauberem Trinkwasser, soziale Ungerechtigkeiten oder das (Nicht-)Vorhandensein von Krankenversicherungen finden keine Erwähnung.

Nicht zu finden sind unter anderem positive Gesundheitsstatistiken, Darstellungen afrikanischer ÄrztInnen, Bilder von Spitälern und Gesundheitseinrichtungen oder einfach die Präsentation funktionierender Bereiche in der Medizin. Es wird der Eindruck erweckt, als wäre der gesamte Kontinent ein desolates

Gesundheitssystem mit fehlendem medizinischen Fortschritt auf, in dem ohne Unterstützung europäischer Staaten im Rahmen von Hilfsprogrammen nichts gelingen kann. Auch scheint ein großer Teil der Bevölkerung unter Krankheiten, wie beispielsweise HIV, und mangelnder Hygiene zu leiden.

7.4.3. Kategorie „Wirtschaft“

Im Lehrwerk GP4 wird eine Karte unter dem Titel „Der globalisierte Musikgeschmack“ präsentiert, welche keiner der Subkategorien zuzuordnen ist und trotzdem zur Kategorie „Wirtschaft“ gezählt wird, da die Musikindustrie ein wichtiger Wirtschaftszweig ist. Dargestellt wird eine Weltkarte, auf denen jene Länder gekennzeichnet sind, in denen die Band Metallica schon Konzerte gegeben oder geplant hat (103). Die Aufgabe der SchülerInnen ist es, die Gründe herauszufinden, warum beispielsweise Südafrika der einzige afrikanische Staat ist, in welchem diese Band schon aufgetreten ist oder auftreten wollte.

7.4.3.1. SUBKATEGORIE „ARBEIT UND EINKOMMEN“

Das Lehrwerk U4 setzt bei dieser Subkategorie einen Schwerpunkt. AGW1, D1, AGW4 und D4 behandeln dieses Thema ebenfalls auf mehreren Seiten. GP1, U1, GP4 und MG4 geben dem Themengebiet „Arbeit und Einkommen“ vergleichsweise wenig Raum. In MG1 findet diese Unterkategorie keine Erwähnung.

In AGW1 wird überwiegend das Schicksal von Kleinfeldbauern in afrikanischen Ländern erörtert, welche mithilfe ihrer Ernte sich selbst versorgen und ein kleines Einkommen erarbeiten können. Es wird berichtet, dass sie, wenn möglich, überschüssiges Gemüse und Obst, sowie tierische Produkte auf dem Markt verkaufen. Dass auch dieses Zusatzeinkommen nicht ausreicht, um den Lebensunterhalt zu bestreiten, findet ebenfalls Erwähnung. (53, 73, 74)

„Wir bauen Gemüse, Yams und Maniok im Hackbau an, wobei der größte Teil der Ernte von uns selbst verbraucht wird, nur einen kleinen Teil können wir auch auf dem Markt verkaufen. Daher haben wir kaum Geld und die Kinder müssen mithelfen, damit die Familie überleben kann.“ (Abenteuer GW1: 53)

Das Thema „Arbeit und Einkommen“ wird in D1 anhand der Arbeit von OasenbewohnerInnen, afrikanischen Kleinbauern und Angehörigen der Tuareg

präsentiert. Während bei den Tuareg (54) und den Kleinbauern (60) die Landwirtschaft an vorderster Stelle steht, wird bei den OasenbewohnerInnen (57) nicht nur die Berufsgruppe der Bauern, sondern auch der Handwerker und der Händler angeführt.

Das Schulbuch GP1 spricht auf Seite 122 von Bergbauarbeitern, welche unter besonders schweren Bedingungen arbeiten müssen und in den Minen ihr Leben gefährden.

„Für die Arbeiter bedeutet das harte körperliche Arbeit bei Temperaturen zwischen 40 bis 50°C. (...) Gasexplosionen, Wassereinbrüche und herabstürzende Teile gefährden das Leben der Arbeiter.“ (GEOprofi 1: 122)

Im Rahmen der Unterkategorie „Arbeit und Einkommen“ wird in U1 eine in einer Oase wohnende Familie vorgestellt, in welcher der Vater als Wasserwächter arbeitet und gemeinsam mit seiner Frau Datteln auf einem Markt verkauft bzw. Handel betreibt (36).

Die Unterkategorie „Arbeit und Einkommen“ spielt im Lehrwerk AGW4 eine bedeutende Rolle. Durch die Angabe des realen BIP pro Kopf in Ländern des Subsahara-Afrikas (35) erhalten die SchülerInnen einen ersten Eindruck von den Unterschieden, welche es innerhalb des Kontinents gibt. Auf Seite 80 wird auf einer Weltkarte zudem gezeigt, welche Länder der Welt ein sehr hohes und welche ein sehr niedriges BIP pro Kopf haben. Exemplarisch wird das durchschnittliche Jahreseinkommen einer Familie aus der Demokratischen Republik Kongo präsentiert (78).

„Viele Familien verfügen über ein Einkommen von etwa 700 US-\$ pro Jahr. Mehr als Nahrungsmittel kann man damit nicht kaufen. Und manchmal nicht einmal diese.“ (Abenteuer GW4: 78)

Das Thema „Kinderarbeit“ wird ebenfalls erwähnt (87) bzw. auf einem Bild dargestellt (86). Zudem wird die Berufsbezeichnung „Beamter“ im Zuge eines Interviews angeführt (76).

In D4 werden bei der Präsentation einer äthiopischen Familie die Berufe Hausfrau und Bäuerin bzw. Bauer genannt (10), bei „Pygmäen“ die Berufe Sammler und Jäger (14). Eine Frau aus Ghana erzählt von ihrem Leben; im Rahmen der Erzählung erwähnt sie, dass ihr Mann Baumeister ist. Sie verkauft selbst produzierte Kosmetika

auf einem Markt und erklärt, dass sie früher bei ihrer Tante wohnte und quasi eine Sklavin war (23). Im Rahmen der bereits erwähnten Zusammenarbeit, die zwischen Österreich und Burkina Faso besteht, wird die Bevölkerung in diversen Arbeitsbereichen ausgebildet, wie z.B. Maschinenbauer, Elektroniker und Elektrotechniker (123). Abgesehen von verschiedenen Berufen findet auch das Bruttonationaleinkommen Erwähnung, welches auf einer Weltkarte dargestellt wird (66).

Im GP4 wird ebenfalls das BIP pro Kopf erläutert (55), wobei nur der Wert für Südafrika gezeigt wird. Auf Seite 85 ist auf einem Foto eine Frau bei der Arbeit auf einer Teeplantage abgebildet, der dazugehörige Text handelt allgemein von Kenias Wirtschaft. Auf der Seite 96 steht das Thema „Kinderarbeit“ im Vordergrund: Anhand eines Balkendiagramms wird dargestellt, dass in „Schwarzafrika“¹⁶ 66 Millionen Kinder und Jugendliche arbeiten müssen.

In MG4 wird eine Ladenbesitzerin aus Ghana vorgestellt, welche erzählt, wie sie ihr Leben finanziert: Mithilfe von Mikrokrediten kann sie im eigenen Dorf einen Laden betreiben (35). Zudem wird anhand einer Weltkarte das Jahreseinkommen pro Kopf mithilfe einer farbigen Weltkarte dargestellt (38). Auch das Problem, dass viele Arbeitskräfte auf Plantagen nur sehr wenig verdienen, wird kurz erwähnt (53).

Im Lehrwerk U4 werden als Berufsbezeichnungen ausschließlich RinderhirtInnen im Sudan (38) erwähnt. Abgesehen davon spielt das niedrige Einkommen der afrikanischen Bevölkerung in den Darstellungen dieses Schulbuches eine große Rolle. Armut im Sudan (39) und in Burkina Faso (73) wird angeführt, sowie auf Wandzeitungen illustriert (77): Dies geschieht mithilfe von ärmlich dargestellten Personen, Begriffen wie „Armut“ und „schlechte Ernten“, sowie der Erklärung des „Teufelskreises der Armut“ (einfache Arbeit, geringer Lohn, Armut, etc.). Exemplarisch wird eine Familie im Senegal vorgestellt, für die das ererbte Ackerland nicht groß genug ist, um das Überleben zu gewährleisten (92), und in Südafrika leben laut SchulbuchautorInnen viele Menschen ohne Arbeit (72).

Resümee:

Im Rahmen dieser Subkategorie werden verschiedene Berufsgruppen erwähnt: Angeführt werden hauptsächlich landwirtschaftliche Berufe mit männlicher

¹⁶ Wie bereits im Kapitel 5.2 erwähnt, ist die Bezeichnung „Schwarzafrika“ unter anderem laut GUGGEIS aufgrund der negativen Konnotation problematisch (vgl. 2004: 255).

Berufsbezeichnung wie „Kleinfeldbauer“ und „Wasserwächter“. Die „RinderhirtInnen“ im Lehrwerk können zumindest in Hinsicht auf die angegebene weibliche Bezeichnung positiv hervorgehoben werden. Ebenso zeigen die Bilder größtenteils Männer bei beruflichen Tätigkeiten auf dem Feld; erneut werden nur landwirtschaftliche Berufe dargestellt und Frauen meistens nicht abgebildet.

Abgesehen von landwirtschaftlichen Arbeitsfeldern können die Berufe Handwerker, Händler, Verkäufer/in, Bergbauarbeiter, Baumeister, Ladenbesitzerin, Beamter, Plantagenarbeiter und eine Arbeiterin auf einer Teeplantage gefunden werden. Gegendert wird wiederum nicht bei allen Berufsbezeichnungen, aber zumindest kommt eine Frau als eigenständige Ladenbesitzerin in den Präsentationen im Lehrwerk vor. Als einzige Person, die eine gehobene berufliche Position innehat, wird ein Beamter angeführt. Berufe, die eine höhere Schulbildung verlangen (z.B. Elektrotechniker, Maschinenbauer), werden fast ausschließlich in Zusammenhang mit Entwicklungszusammenarbeit genannt. Durch diese Präsentation wird der Eindruck erweckt, als bräuchte es die Hilfe europäischer Staaten, damit die Bevölkerung afrikanischer Staaten auch andere Berufe als beispielsweise Bauer/Bäuerin und Händler ausüben kann.

Frauen werden größtenteils als Hausfrau und Mutter dargestellt. Die bereits erwähnte Ladenbesitzerin, die in MG4 vorgestellt wird, kann diesbezüglich positiv hervorgehoben werden. Gänzlich fehlend sind akademische Berufe, die es laut den Darstellungen der SchulbuchautorInnen in ganz Afrika nicht zu geben scheint. Die erwähnten Berufe, wie beispielsweise Händler auf Oasenmärkten oder Bauern/Bäuerinnen, sind im ländlichen Umfeld angesiedelt.

Hinsichtlich der Präsentation des Einkommens der afrikanischen Bevölkerung kann zusammengefasst werden, dass die Erwähnung einer Mittel- und Oberschicht ausbleibt; der Fokus liegt auf der „ärmeren Bevölkerungsschicht“ und auf Problemen, die sich durch das fehlende Geld ergeben.

7.4.3.2. SUBKATEGORIE „ENTWICKLUNGSSTAND UND ENTWICKLUNGSHILFE“

Die Subkategorie „Entwicklungsstand und Entwicklungshilfe“ nimmt in den Lehrwerken der achten Schulstufe einen großen Stellenwert ein. Insbesondere die Bücher AGW4, D4, GP4 und U4 beschäftigten sich intensiv mit dieser Thematik. In

D1 und AGW1 wird das Thema ebenfalls behandelt, in den restlichen drei Büchern (GP1, MG1, U1) nicht.

In AGW1 wird kurz angeführt, dass durch die technische Entwicklung in den Oasen in den letzten Jahrzehnten eine Erleichterung in den Arbeitsabläufen erreicht wurde. Bei dem besagten Ausschnitt geht es darum, dass das Grundwasser heutzutage von Dieselpumpen aus der Tiefe geholt wird und nicht wie früher mithilfe von Wasserrädern, die von Tieren betrieben wurden. (75)

Bauern und Nomaden Burkina Fasos (43), sowie OasenbewohnerInnen (57) werden im Schulbuch D1 im Rahmen der Subkategorie „Entwicklungsstand und Entwicklungshilfe“ vorgestellt. Während Burkina Faso als eines der ärmsten Länder präsentiert wird, welches mit europäischer Unterstützung Brunnen bauen konnte, schildern die SchulbuchautorInnen das Leben von OasenbewohnerInnen als moderner in Hinsicht auf die Verfügbarkeit elektronischer Geräte.

„Vor allem in den durch Straßen erschlossenen Oasen der nördlichen Sahara wenden sich die Bewohnerinnen und Bewohner von der alten herkömmlichen Wirtschaftsweise ab. Man wünscht sich ein ‚modernes‘ Leben wie in den Städten an der Küste. Daher findet man auf den Märkten dieser Oasen die vielfältigsten Waren aus den Industriestaaten, wie Fernseher, Radios und Kühlschränke.“ (Durchblick 1: 57)

Das Schulbuch AGW4 behandelt diese Unterkategorie ausführlich und stellt sie dadurch in den Vordergrund. Eingegangen wird auf den Human Development Index (35, 69), Hilfsprogramme (37, 135), Entwicklungshilfe (38, 79) und die G20-Staaten (68). Von Entwicklungszusammenarbeit ist dezidiert nicht die Rede.

Diese Unterkategorie wird in D4 auf unterschiedliche Weise behandelt, wobei der Kontinent Afrika bzw. dessen Staaten eine große Rolle spielen. Die Begriffe „Dritte Welt“ und „Vierte Welt“ werden erklärt und afrikanische Länder zugeordnet (69). Der angebliche Entwicklungsrückstand Afrikas wird thematisiert (94, 97) und anhand des HDI-Wertes verdeutlicht (91). Auf den Seiten 113 und 123 wird die Entwicklungszusammenarbeit von Österreich mit Burkina Faso vorgestellt. Auf Seite 122 werden weitere Staaten genannt, mit denen Österreich Entwicklungszusammenarbeit betreibt.

Im GP4 wird Südafrika als Schwellenland ausgewiesen (54) und einige afrikanische Staaten genannt, welche zu den Less and Least Developed Countries gezählt werden (78). Außerdem wird Kenia eine gescheiterte wirtschaftliche Entwicklung attestiert (84). Seite 82 ist dem Thema „Entwicklungszusammenarbeit“ gewidmet, wobei afrikanische Staaten genannt werden, die zu den Partnerländern Österreichs zählen. Im Rahmen des Kapitels „Kulturelle Globalisierung“ führen die SchulautorInnen an, dass die BewohnerInnen mancher afrikanischer Staaten aufgrund von Armut an globalen Trends nicht teilhaben können (102).

Im Lehrwerk MG4 wird über Mikrokredite gesprochen, welche beispielsweise einer Ladenbesitzerin aus Ghana dazu verholfen haben, sich ihren eigenen Laden zu finanzieren (35). Von wem diese Hilfe ausgeht, wird nicht genau erklärt; es ist lediglich von „fremden Männern“ die Rede. Des Weiteren wird der HDI-Wert anhand einer Weltkarte präsentiert und die unterschiedliche Definition von Schwellenländern erklärt (39), wobei jeweils auch afrikanische Staaten genannt werden. Außerdem wird behauptet, dass internationale Zusammenarbeit die Lebensumstände der Bevölkerung verbessert habe (53) und dass der Großteil der afrikanischen Staaten ohne internationale Unterstützung nicht überleben könnte (52). Auf Seite 61 werden zwei Projekte der Entwicklungszusammenarbeit mit Äthiopien und dem Sudan vorgestellt, welche von österreichischen Organisationen geleitet werden (61).

Auch im Schulbuch U4 werden Entwicklungsstand, -hilfe und -zusammenarbeit ausführlich thematisiert. Die Mithilfe des IWF bei der Verbesserung der allgemeinen Infrastruktur im Sudan (39) wird ebenso angeführt, wie die Errichtung eines AIDS-Zentrums durch die Welthungerhilfe in Südafrika (72). Auch Entwicklungsprojekte in Mali, Tansania und Kenia werden präsentiert (75). Der niedrige Entwicklungsstand afrikanischer Länder wird anhand einer Weltkarte dargestellt (47); auf Seite 51 sind auf einer weiteren Karte Entwicklungsländer, Schwellenländer und Industrieländer farblich gekennzeichnet. Auf Wandzeitungen auf Seite 77 sind die Begriffe „HDI“, „Entwicklungsländer“ und „Entwicklungszusammenarbeit“ abgebildet.

Resümee:

Lehrplanbedingt legen alle fünf Lehrwerke der achten Schulstufe einen Fokus auf diese Subkategorie, wobei insbesondere die Entwicklungshilfe und -zusammenarbeit im Vordergrund stehen. In zwei Schulbüchern der fünften Schulstufe wird auf den

Entwicklungsstand und neue technische Errungenschaften eingegangen, sowie auf die europäische Entwicklungshilfe, die den BewohnerInnen eines Dorfes in Burkina Faso den Bau eines Brunnen ermöglichte. Durch die Nennung elektrischer Haushaltsgeräte auf Oasenmärkten wird meines Erachtens zumindest ansatzweise versucht, eine Differenzierung durchzuführen, wobei dieses Vorhaben durch die Verallgemeinerung bei der Schilderung der Lebensumstände in Burkina Faso jedoch wieder zunichte gemacht wird.

In den Lehrwerken der achten Schulstufe werden Hilfsprogramme und -projekte, Entwicklungshilfe und der niedrige Human Development Index afrikanischer Staaten und der angebliche Entwicklungsrückstand Afrikas betont. Des Weiteren finden die Begriffe „Dritte Welt“ und „Vierte Welt“ Erwähnung, welche abzulehnen sind, da sie Staaten in Afrika, Asien, sowie Mittel- und Südamerika als homogene, „unterentwickelte“ Region zusammenfassen und zwar „aus einer westlichen Perspektive und mit westlichen Maßstäben“ (MARKOM und WEINHÄUPL 2007: 155).

Durch die häufig erwähnte Entwicklungszusammenarbeit in den analysierten Schulbüchern der achten Schulstufe sowie im Lehrwerk D1, welche fast ausschließlich in Verbindung mit afrikanischen Staaten erwähnt wird, wird das Bild eines „hoffnungslosen“ Kontinents vermittelt, der auf die Unterstützung europäischer Staaten angewiesen ist. Im Schulbuch MG4 wird sogar die Behauptung aufgestellt, dass die meisten Länder Afrikas ohne Hilfe gar nicht überleben könnten, wobei dies aufgrund der ungerechten Wirtschaftssysteme sehr kritisch zu sehen ist. Solche verallgemeinernden Behauptungen fördern klischeehafte Vorstellungen und Bilder über einen gesamten Kontinent.

7.4.3.3. SUBKATEGORIE „VERSCHULDUNG“

Diese Unterkategorie wird in den meisten Schulbüchern (AGW1, D1, GP1, MG1, U1, GP4, MG4) nicht thematisiert. Nur die Lehrwerke AGW4, D4 und U4 nehmen sich dieses Themas an.

Im Schulbuch AGW4 findet das Themengebiet „Verschuldung“ auf zwei Seiten Erwähnung (38, 83). Auf der Seite 83 werden anhand einer Karte afrikanische Länder gezeigt, welche hohe oder sehr hohe Schulden aufweisen. In dieser Staatsverschuldung wird ein Grund für das mangelhafte Bildungssystem gesehen.

„Oft führt die hohe Staatsverschuldung dazu, dass nur wenig Geld in das Bildungssystem investiert werden kann.“ (Abenteuer GW4: 83)

Das Thema „Verschuldung“ wird in D4 ausschließlich dahingehend behandelt, dass der Schuldenstand Tansanias neben jenem von mittel- und südamerikanischen Staaten abgebildet ist (108).

In U4 wird der Staat Sudan als hoch verschuldet ausgewiesen:

„Trotzdem lebt die Bevölkerung in Armut und der Staat selbst ist hoch verschuldet.“ (Unterwegs 4: 39)

Ebenso wird der Großteil der Länder des „Globalen Südens“ als verschuldet beschrieben: Anhand einer Statistik wird die Auslandsverschuldung der Südhalbkugel dargestellt (46).

Resümee:

Die Verschuldung afrikanischer Länder wird in drei Lehrwerken kurz beschrieben, wobei in keinem der Bücher Gründe dafür angeführt werden und Staaten, welche wirtschaftlich besser gestellt sind oder eine geringe Verschuldung aufweisen, keine Erwähnung finden. Ungerechte Wirtschaftsstrukturen oder die Folgen der Kolonialherrschaft als Ursache für die hohe Staatsverschuldung vieler afrikanischer Länder werden nicht angeführt.

7.4.3.4. SUBKATEGORIE „HANDEL, EXPORT UND IMPORT“

In den Schulbüchern AGW4, D4, MG4 und U4 wird dieses Thema auf mehreren Seiten behandelt, ebenso spielt es in D1 und U1 eine größere Rolle. In den restlichen Lehrwerken (AGW1, GP1, MG1, GP4) wird dieser Thematik im Vergleich dazu weniger Raum gegeben.

Der Bereich „Handel“ wird im Schulbuch AGW1 nur in Hinsicht auf privaten Handel auf Märkten in der Wüste erwähnt, wo selbstproduzierte Waren bzw. landwirtschaftliche Produkte verkauft werden:

„Sie erzeugen überwiegend tierische Produkte wie Fleisch, Felle, Käse, Wolle, Stoffe und Teppiche. Auf den Märkten in den Oasen werden diese Produkte gegen Getreide, Gemüse, Obst und Hausrat getauscht.“ (Abenteuer GW1: 73)

Laut den Schulbuchautoren verliert der Tauschhandel an Bedeutung, da im privaten Warenverkehr zunehmend Geld verwendet wird (73, 74).

In D1 wird der Handel der Bevölkerungsgruppe der Tuareg (54) beschrieben, ebenso wie jener der OasenbewohnerInnen in der nördlichen Sahara (57). Zudem werden die Handelswege von Erdöl, welche Nigeria und nordafrikanische Länder betreffen, anhand einer Weltkarte dargestellt (96).

Im GP1 führen die SchulbuchautorInnen an, dass die Oasen früher wichtige Handelsplätze waren, heute aber an Bedeutung verlieren (80), sowie dass Südafrika beinahe 50% seines Exportes den verfügbaren Rohstoffen verdankt (122).

Handel wird in MG1 nur dahingehend erwähnt, dass sich Kaufleute zu modernen Handelskarawanen zusammenschließen, um ihre Waren zu WüstenbewohnerInnen bringen zu können (38).

Der Handel wird in U1 im Zusammenhang damit thematisiert, dass privater Handel auf Oasenmärkten, Kakaoexport westafrikanischer Länder und der Erdölexport Ägyptens präsentiert wird (36, 75, 87).

In AGW4 wird Nigeria als wichtiges Exportland angeführt (36) und dessen Entwicklung in dieser Hinsicht erklärt. Ebenso finden Wirtschaftsbündnisse wie die Westafrikanische Union und die Ostafrikanische Gemeinschaft (104, 110), sowie fairer Handel (110) Erwähnung.

„Früher war Nigeria ein wichtiges Exportland für Erdnüsse, Palmöl, Kautschuk, Kakao und Edelhölzer. Seit den 1970er-Jahren ist Nigerias Wirtschaft jedoch hauptsächlich auf den Export von Erdöl aufgebaut. Heute liegt Nigeria bei der Erdölförderung an sechster Stelle innerhalb der OPEC-Staaten (OPEC = Organisation der erdölexportierenden Staaten). Etwa 90% der Exporterlöse stammen derzeit aus der Erdölförderung.“ (Abenteuer GW4: 36)

In D4 werden die Exportgüter Afrikas angeführt (95, 96), wobei zugleich erklärt wird, dass hohe Zölle den Verkauf erschweren. Des Weiteren werden die Exportanteile nach Produkten am Beispiel Afrikas mithilfe von Diagrammen dargestellt. Während „Energie und Bergbau“ in Afrika den größten Exportanteil ausmachen, sind es in Europa „sonstige Industrieerzeugnisse“ (102). Auf Seite 103 werden nicht nur der Export von Gütern, sondern auch jener von Dienstleistungen auf einer Weltkarte präsentiert (103).

Die Unterkategorie „Handel, Export und Import“ wird im GP4 nur spärlich behandelt. Auf Seite 98 wird erwähnt, dass in österreichischen Supermärkten Datteln aus Tunesien gekauft werden. Zudem werden die Warenströme im Schnittblumenhandel auf einer Karte veranschaulicht, auf der die SchülerInnen ausfüllen sollen, wo die Züchtung der Samen, die Vermehrung der Samen, der Blumenanbau, etc. stattfinden (99).

In MG4 werden die BRICS-Staaten vorgestellt, zu welchen Südafrika zählt (49). Exportgüter Brasiliens, die auch in afrikanische Länder transportiert werden, sind auf einer Weltkarte dargestellt (49). Zudem werden „Cash Crops“ erwähnt, welche als Produkte vorgestellt werden, die ausschließlich für den Export in Industriestaaten bestimmt sind, wobei auch deren Nachteile in einem Nebensatz erläutert werden (53). Anhand einer weiteren Weltkarte werden die Welthandelsbeziehungen verbildlicht, wobei Afrika den geringsten Anteil an diesen Beziehungen hat (55).

In U4 wird die Problematik beschrieben, dass Länder des „Globalen Südens“ ihre Produkte an Industrieländer nur zu niedrigen Preisen verkaufen können(46) und auf die Weltwirtschaft dadurch wenig Einfluss haben (50). Die Problematik des zu geringen Preises für Exportgüter wird anhand des Beispiels Burkina Faso nochmals verdeutlicht (73), wobei eine Begründung sowohl bei diesem als auch bei dem zuvor genannten Beispiel fehlt. Auf Seite 51 werden die Handelsströme der Kontinente auf einer Weltkarte dargestellt; dabei ist der Handelsstrom, der von Afrika ausgeht, sichtbar kleiner ist als jener von anderen Kontinenten (51). Eine weitere Weltkarte zeigt, dass afrikanische Staaten Kakao, Wein, Baumwolle und Kaffee nach Europa exportieren (87).

Resümee:

In den Lehrwerken der fünften Schulstufe wird die Subkategorie „Handel, Export und Import“ oft mit Oasenmärkten oder mit Warentransport in der Wüste in Verbindung gebracht. Sogar der Tauschhandel findet noch Erwähnung. Dieser Schwerpunkt auf Oasen vermittelt wieder ein einseitiges Afrikabild, das aus WüstenbewohnerInnen besteht, die in Zelten wohnen und kaum elektronische Geräte zur Verfügung haben. Positiv hervorgehoben werden kann allerdings, dass in den Lehrwerken D1 und U1 bereits von Erdöl- und Kakaoexport gesprochen wird, obwohl es sich um Schulbücher für 10- bis 11-Jährige handelt. Dadurch wird gezeigt, dass afrikanische

Staaten am Welthandel beteiligt sind und nicht nur innerhalb ihres Landes auf Märkten Handel betreiben.

Die Lehrwerke der achten Schulstufe zeigen bereits ein differenzierteres Bild, bei welchem Export häufig eine Rolle spielt. Zudem finden Wirtschaftsbündnisse, ungerechte Handelsbeziehungen, Welthandelsbeziehungen, „Cash Crops“ und weltweite Warenströme Erwähnung. Die negativen Aspekte des Konzeptes der „Cash Crops“ werden zumindest in einigen Worten erklärt; hier wird angeführt, dass die Schädlingsbekämpfungsmittel eine Belastung für die Umwelt und für die Arbeitskräfte darstellen. Auch im Schulbuch D4 werden die Wirtschaftsstrukturen hinterfragt: Die SchulbuchautorInnen erklären, dass hohe Zölle afrikanischen Fertigwaren den Zugang zu weltweiten Märkten versperren. Zwar erfahren die SchülerInnen nicht, um welche Produkte es sich handelt oder aus welchen Staaten die Waren kommen, jedoch ist positiv hervorzuheben, dass ungerechte Verhältnisse in weltweiten Wirtschaftsbeziehungen erklärt werden.

Wie bereits erwähnt, fehlt es im Gegensatz dazu beispielsweise im Lehrwerk U4 an Erklärungen: Zwei Mal wird beschrieben, dass Burkina Faso bzw. allgemein Länder des „Globalen Südens“ ihre Waren nicht teuer verkaufen können. Die SchülerInnen erhalten keine Informationen darüber, was der Grund für diesen Umstand ist. Auch kritisieren die SchulbuchautorInnen dieses offensichtliche Problem nicht.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass zwar mehrere Aspekte des Handels in den Lehrwerken angeführt werden, dass aber oft das kritische Hinterfragen von ungerechten Handelsbeziehungen fehlt. So wird darauf hingewiesen, dass afrikanische Staaten keine große Rolle in der Weltwirtschaft spielt, woran das liegt und welche Auswirkungen dies für die Bevölkerung hat, bleibt unklar. Auch die Folgen der Kolonialzeit für den heutigen Handel werden in keinem Lehrwerk erklärt.

7.4.3.5. SUBKATEGORIE „LANDWIRTSCHAFT“

Die Kategorie „Landwirtschaft“ wird in den Büchern AGW1, D1 und AGW4 auf mehreren Seiten behandelt. In GP1, GP4, MG4 und U4 findet sie weniger Erwähnung. In den restlichen drei Büchern (MG1, U1, D4) wird diese Subkategorie nicht thematisiert.

In AGW1 wird sowohl das Problem der Brandrodung (49), als auch die Landwirtschaft zur Deckung des Eigenbedarfs (53) thematisiert, wobei dem Thema der Subsistenzwirtschaft wesentlich mehr Raum gegeben wird. Der Fokus liegt hier darauf, dass die Familien ohne Landwirtschaft nicht überleben könnten. Zusätzlich zeigt eine Abbildung afrikanische Reisanbauländer wie Nigeria oder Madagaskar (62).

Im Lehrwerk D1 spielt Landwirtschaft eine große Rolle. Anhand von BewohnerInnen von Savannen (42), beispielweise in Burkina Faso (43), sowie der Bevölkerungsgruppe der Tuareg (54), OasenbewohnerInnen der nördlichen Sahara (57), Kleinbauern afrikanischer Länder und Südafrika als Erzeugerland von Schafwolle (61, 62) widmen die SchulbuchautorInnen dieser Thematik mehrere Seiten.

„Die Gärten werden intensiv genutzt. Zwischen den Beeten stehen Obstbäume wie Orangen und Zitronen. Darüber erhebt sich die Dattelpalme als Schattenspende. Man spricht von einer **Stockwerkkultur** (M5).“
(Durchblick 1: 57)

Landwirtschaft findet im Schulbuch GP1 nur dahingehend Erwähnung, dass OasenbewohnerInnen die wenigen fruchtbaren Plätze, die sie haben, für Pflanzenanbau nutzen (80).

Das Lehrwerk AGW4 zeigt eine Karte Afrikas, bei welcher der Anteil der Erwerbstätigen im primären Wirtschaftssektor gezeigt wird (71). Des Weiteren stellen ein Bauer aus Äthiopien (79) und ein Baumwollpflanzer aus Mali (108) ihre Arbeit auf dem Acker bzw. Feld vor.

„Ich besitze 2 ha Land, meist auf Steilhängen. Zurzeit gleicht mein Acker aber eher einer Steinwüste. Die Maresha, der Holzpflug, der von meinem Ochsen gezogen wird, kann das Erdreich kaum durchdringen. Ich warte schon seit vier Wochen auf die jährlichen Regenfälle, um die Äcker bestellen zu können.“
(Abenteuer GW4: 79)

Die Subkategorie „Landwirtschaft“ wird im GP4 in Zusammenhang mit dem Weideland in afrikanischen Staaten behandelt, welches aufgrund einer zu hohen Anzahl an Nutztieren in zunehmendem Maß zerstört wird (78). Zudem wird am

Beispiel Kenias der intensive Anbau von Blumen erläutert (98) und erklärt, dass ein Großteil der Bevölkerung noch immer von Subsistenzwirtschaft lebt (84).

In MG4 wird die Landwirtschaft überwiegend in Verbindung mit „Cash Crops“ erwähnt (53).

Im Schulbuch U4 findet sich zu diesem Thema zwar ein Bild, auf dem Frauen ihre Ernte auf dem Kopf tragen (86), im Text findet sich jedoch keine Erklärung dazu.

Resümee:

Bei einem Vergleich der zehn analysierten Schulbücher zeigen sich in der Subkategorie „Landwirtschaft“ deutliche Unterschiede in Häufigkeit und Art der Darstellung. Wieso manche SchulbuchautorInnen diesem Thema viel Raum geben und andere wiederum darauf verzichten, ist anhand des Lehrplans nicht erklärbar.

Die Darstellungen zur Landwirtschaft beschränken sich auf Kleinbetriebe und Subsistenzwirtschaft. Eine Ausnahme bildet die Erwähnung der „Cash Crops“, die auf die Existenz größerer landwirtschaftlicher Betriebe hinweisen. Eine Präsentation landwirtschaftlicher Großbetriebe, die Nahrungsmittel für die Versorgung der Bevölkerung afrikanischer Staaten herstellen, fehlt gänzlich.

7.4.3.6. SUBKATEGORIE „MIGRATION“

Diese Unterkategorie wird im Lehrwerk U4 auf mehreren Seiten behandelt, auch in D1 wird sie des Öfteren erwähnt. Die Bücher AGW1, GP1, U1, AGW4, D4 und GP4 setzen sich nur oberflächlich mit dieser Thematik auseinander. In der Schulbuchreihe „Mehrfach Geografie“ kommt dieses Themengebiet nicht vor.

In AGW1 wird Migration aus wirtschaftlichen Gründen in Verbindung gebracht mit der Bevölkerungsgruppe der Tuareg, die in Wüsten und Oasen leben, diesen Raum laut Schulbuchautoren allerdings zunehmend verlassen, um in den Städten arbeiten zu können (74).

„Die meisten Tuareg sind in Städte außerhalb der Wüste gezogen und arbeiten in verschiedenen Berufen.“ (Abenteuer GW1: 74)

In D1 wird davon gesprochen, dass Oasen- und WüstenbewohnerInnen in Städte, Touristenzentren und in die Umgebung von Erdölfeldern abwandern, um Arbeit zu finden und mehr Geld zu verdienen. Diese Form der Migration wird insbesondere mit

Männern und jungen Leuten in Verbindung gebracht. Erneut werden Tuareg (54) und OasenbewohnerInnen (57) genannt, sowie BewohnerInnen Burkina Fasos, welche in Städte oder Nachbarländer abwandern (43).

„Um besser bezahlte Arbeit zu bekommen, wandern viele junge Oasenbewohnerinnen und -bewohner in die Touristenzentren, in die Siedlungen am Rande der Sahara oder auf die Erdölfelder in der Wüste ab.“
(Durchblick 1: 57)

Im Lehrwerk GP1 werden OasenbewohnerInnen beschrieben, welche die Oasen verlassen und in die Stadt ziehen. Als Grund geben die AutorInnen die Hoffnung auf höheres Einkommen an (80). Zudem wird erwähnt, dass in Südafrika Arbeiter für den Goldbergbau aus benachbarten Staaten kommen (122).

U1 behandelt exemplarisch die Thematik mit einem kurzen Einblick in das Privatleben eines ehemaligen Oasenbewohners, welcher das traditionelle Leben hinter sich lässt, um als Kellner an der Küste ein „modernes“ Leben führen zu können (36).

„Farimas älterer Bruder verließ vor zwei Jahren die Oase. Er tauschte das **traditionelle Leben** in der Oase gegen ein **modernes Leben** an der Küste. Dort arbeitet er in einem großen Hotel als Kellner.“ (Unterwegs 1: 36)

In AGW4 erzählt ein Mann, dass er von Mali nach Europa migrieren will und hofft, möglicherweise in Spanien Arbeit zu finden (116). Auf der darauffolgenden Seite (117) werden die globalen Migrationsströme auf einer Weltkarte dargestellt, wobei Südafrika, die Elfenbeinküste und Ghana als Länder mit hoher Aufnahmezahl und Zentral- und Ostafrika, Mali, Burkina Faso, Nordwestafrika und Ägypten als Abwanderungsregionen gekennzeichnet sind.

Wirtschaftlich motivierte Migration wird im Lehrwerk D4 auf Seite 26 angeführt, wobei explizit das Beispiel Nordafrika – Europa genannt wird. Auf Seite 95 wird als eine der Folgen der Kolonialisierung die Migration von ländlichen in städtische Gebiete erwähnt, da die „gewohnten Lebens und Wirtschaftsweisen“ (Durchblick 4: 95) zerstört wurden.

Im Schulbuch GP4 wird der „Einwanderungskontinent Europa“ genannt und Wanderungsströme weltweit anhand einer Karte veranschaulicht. Im Bericht wird erklärt, dass viele Menschen aus Tunesien und anderen, nicht genannten

afrikanischen Staaten versuchen, über das Mittelmeer nach Europa einzureisen. Die Gründe für Migration werden in diesem Absatz und auf der Karte nicht genauer bezeichnet, weswegen diese Passage nicht zur Subkategorie „Migration und Flucht“ gezählt wurde. (24)

In U4 wird der Wanderungsstrom aufgrund von unfruchtbarem Boden vom Norden Burkina Fasos in den Süden angeführt (73). Auf Seite 84 wird die Migration vom „Globalen Süden“ in den „Globalen Norden“ erwähnt (84). Zudem wird das Schicksal eines senegalesischen Vaters beschrieben, welcher auswandern muss, da er seine Familie nicht ernähren kann (92). Auf einem Bild sind Bootsflüchtlinge dargestellt, die aufgrund von Armut von Afrika nach Italien migrieren (92).

Resümee:

In den Schulbüchern der fünften Schulstufe zeigt die Darstellung dieser Subkategorie nur sehr geringe Varianz: BewohnerInnen der Wüste müssen in Städte ziehen, um ein Geld verdienen zu können. In diesem Zusammenhang wird zum wiederholten Male die Bevölkerungsgruppe der Tuareg als Beispiel herangezogen. Nicht erwähnt wird, ob es auch Menschen gibt, die nicht in Wüsten oder Oasen wohnen und aus wirtschaftlichen Gründen migrieren.

In den Lehrwerken der achten Schulstufe wird bereits ein vielfältigeres Bild präsentiert: Zwar wird wiederum die Abwanderung vom Land in die Stadt thematisiert, aber auch außerstaatliche Migration wird angeführt. Hier ist positiv hervorzuheben, dass im Schulbuch AGW4 auf einer Weltkarte illustriert wird, dass die Republik Südafrika, die Elfenbeinküste und Ghana eine hohe Immigrationszahl aufweisen. Dadurch wird ein differenziertes Bild vermittelt, das sich nicht nur auf die Migration nach Europa beschränkt.

In den Lehrwerken GP4 und U4 kann hingegen erneut das Fehlen genauer geographischer Angaben kritisiert werden: Von Menschen, die über das Mittelmeer nach Europa reisen, ist die Rede. Dabei wird nicht erklärt, aus welchen Ländern diese Menschen kommen, wodurch der Eindruck entsteht, dass „ganz Afrika“ nach Europa flüchtet. Diese Vereinheitlichung wird mit der Bildunterschrift „Flucht aus der Armut: Afrika – Italien“ (Unterwegs 4: 92) verstärkt.

7.4.4. Kategorie „Krisen und Problematiken“

Da das Thema „Kinderhandel“ keiner Subkategorie zugeordnet werden kann, wird es unter der Hauptkategorie „Krisen und Problematiken“ angeführt. Das Schulbuch AGW4 beschäftigt sich auf Seite 87 mit diesem Problem und zeigt anhand einer Weltkarte, dass in diese Problematik unzählige Länder weltweit verwickelt sind – ob als Herkunftsstaat, Transitland oder Zielstaat.

„In Westafrika finden wir typische Beispiele für Kinderhandel. Burschen aus Mali oder Burkina Faso werden in die Elfenbeinküste oder nach Ghana verkauft. Dort müssen sie wie Sklaven auf Plantagen arbeiten. Mädchen aus Benin, Mali, Togo oder Burkina Faso werden in die Nachbarländer oder in die Golfstaaten verkauft, wo sie als Dienstmädchen schuften müssen. Oft locken die Händler die jungen Leute mit großen Versprechungen an.“ (Abenteuer GW4: 87)

7.4.4.1. SUBKATEGORIE „KRISEN, KONFLIKTE UND GEWALT“

Dieser Subkategorie widmen die Schulbücher AGW4, D4, MG4 und U4 mehrere Seiten. D1, GP1, U1 und GP4 beschäftigen sich im Vergleich dazu weniger mit dieser Thematik. In AGW1 und MG1 findet dieses Themengebiet keine Erwähnung.

Die Unterkategorie „Krisen und Problematiken“ greift in D1 Probleme der Bevölkerungsgruppe der Tuareg auf, welche mit Ungerechtigkeiten zu kämpfen haben:

„In keinem Land werden die Tuareg als gleichberechtigt anerkannt. Deshalb kommt es immer wieder zu Streitigkeiten und kriegesischen Auseinandersetzungen.“ (Durchblick 1: 54)

Weil sie mit ihren Herden kaum mehr Staatsgrenzen überschreiten dürfen, verringern sich die Weidemöglichkeiten für den Viehbestand, was häufig zu Konflikten führt. (54) Im GP1 wird im Rahmen dieser Subkategorie von Unterernährung in den Ländern der Sahelzone, z.B. Niger, Mali und Tschad, gesprochen (88).

U1 erwähnt diesbezüglich Hungerkrisen in der Sahelzone, welche auftreten, wenn der Regen ausbleibt (38).

In AGW4 widmen die SchulbuchautorInnen dieser Unterkategorie mehrere Seiten und gehen auf unterschiedlichste Konflikte und Problematiken, wie Rohstoffkonflikte, Umweltkrisen, -schäden und -zerstörungen, sowie Unterernährung und Wasserknappheit, ein. Dabei werden oft beispielhaft afrikanische Länder herangezogen, wie die Demokratische Republik Kongo (36, 78) oder Kenia (36, 37). Wie bereits in anderen Schulbüchern wird auch hier die Wasserknappheit anhand einer Weltkarte dargestellt, welche je nach Wasserverfügbarkeit der Länder in Rot- oder Grüntönen eingefärbt wurde; Rottöne stehen dabei für Wasserknappheit. Afrika wird gänzlich in roten Farben dargestellt (130).

In D4 werden Konflikte aufgrund von Grenzziehungen und Bodenschätzen angeführt (26). Zudem kommt das Problem zur Sprache, dass viele Waisenkinder in kriminelle Gruppen geraten (94). Des Weiteren ist auf Seite 116 der Welthungerindex auf einer Weltkarte illustriert: Die Abbildung zeigt, dass in Staaten wie Äthiopien und der Demokratischen Republik Kongo die Bevölkerung unter „gravierendem“ Hunger leiden muss.

Im Schulbuch GP4 werden hingegen völlig andere Konflikte thematisiert. Konfliktherde in unterschiedlichen Regionen zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen werden erwähnt, wobei nicht ausgeführt wird, um welche es sich handelt (84). Zudem werden Probleme erläutert, die ein intensiver Anbau von Blumen mit sich bringen kann, wie der hohe Wasserverbrauch und Pestizidrückstände (98).

Auch das Lehrwerk MG4 setzt sich mit einem bisher nicht genannten Konflikt auseinander, nämlich der Diskriminierung von Frauen, welche in mehreren afrikanischen Staaten angeblich sehr hoch ist, aber nicht genauer erklärt wird (35). Des Weiteren werden Problematiken wie Bodenerosion und Desertifikation (52), sowie Unterernährung (59) und Armut (60) genannt.

In U4 zeigt eine Abbildung die weltweite Verbreitung von Drohungen, Psychoterror, sexueller Belästigung und Menschenhandel und deren Kumulation in afrikanischen Staaten (45). Auf Seite 72 wird angegeben, dass Gewalt und Armut in den Townships in Südafrika an der Tagesordnung stehen und dass die Kriminalitätsrate sehr hoch ist. In Burkina Faso werden Hungerperioden und Konflikte um Ackerland als Probleme angeführt (73). In Sierra Leone wird ein anderer Konflikt erwähnt:

„In **Sierra Leone** wird die Bevölkerung gewaltsam unterdrückt, nur um Kontrolle über Rohstoffe zu erhalten.“ (Unterwegs 4: 88)

Eine Erklärung dazu, von wem die Bevölkerung unterdrückt wird, fehlt. Des Weiteren wird in U4 beschrieben, dass der „Globale Süden“ mit Armut, Krankheit, Hunger und Arbeitslosigkeit zu kämpfen hat (50).

Resümee:

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass vor allem in den Büchern der achten Schulstufe dieser Unterkategorie viel Raum gewidmet wird. Dies kann dadurch erklärt werden, dass, wie bereits ersichtlich wurde, Hilfsprogramme, Entwicklungshilfe und -zusammenarbeit in den analysierten Schulbüchern eine große Rolle spielen und durch die Präsentation von Krisen die Begründung für die angeblich bestehende Notwendigkeit von Hilfsprogrammen gegeben wird.

In den analysierten Textpassagen wird eine Vielzahl an unterschiedlichen Konflikten angeführt: Beispielsweise finden Unterernährung, Umweltzerstörung, Wasserknappheit, politische Konflikte, wirtschaftliche Probleme, sowie Diskriminierung von Frauen Erwähnung. Meines Erachtens ist dieser Umstand an sich hervorzuheben, da sich die Darstellung von Problemen nicht nur auf einen Bereich konzentriert, sondern breitgefächert auf Krisen hinweist. Jedoch fehlen in diesen Präsentationen oft sowohl genaue geographische Angaben, als auch Informationen dazu, wer von diesen Konflikten tatsächlich betroffen ist.

Ein besonders prägnantes Beispiel wird im Lehrwerk U4 geboten: Darin wird beschrieben, dass die Bevölkerung Sierra Leones unterdrückt wird (88); gänzlich fehlend sind hierbei die Informationen, wer diese Unterdrückung ausübt, wen sie genau betrifft und worin sie besteht. Eine so vage Angabe wie die gesamte Bevölkerung eines Staates ist stark verallgemeinernd. Ein weiteres Exempel ist im selben Schulbuch über den „Globalen Süden“ zu finden: Erklärt wird, mit welchen Problemen der „Globale Süden“ zu kämpfen hat, nämlich Armut, Krankheit, Hunger und Arbeitslosigkeit (50). Erneut fehlt jegliche Information darüber, um welche Länder es sich im Speziellen handelt.

Durch die Vielzahl der Nennungen an Krisen und die fehlende Information darüber, wo sich die Regionen finden, die von diesen Problemen betroffen sind, wird der

Eindruck vermittelt, als leide die gesamte Bevölkerung des afrikanischen Kontinents unter Armut, Hunger und Gewalt.

7.4.4.2. SUBKATEGORIE „KRIEGE UND KATASTROPHEN“

Wie bereits in der vorhergehenden Subkategorie beschäftigen sich auch hier die Bücher AGW4 und U4 auf mehreren Seiten mit dieser Thematik. U1, GP4, D4 und MG4 widmen dieser Unterkategorie ebenfalls mehrere Zeilen. Die restlichen Bücher (AGW1, D1, GP1, MG1) thematisieren diesen Bereich nicht.

In der Lehrwerksreihe U1 wird anschließend an die bereits erwähnte Hungerkrise auf Seite 38 zudem von Hungerkatastrophen berichtet, bei welchen tausende Menschen in der Sahelzone sterben.

In AGW4 wird diese Unterkategorie auf mehreren Seiten behandelt. Katastrophen wie Bürgerkriege (36, 38, 79), Hungersnöte (38, 77, 79, 88) und Dürre (79, 123) werden oft anhand persönlicher Schicksale veranschaulicht. Im Zuge dieser Katastrophen werden Länder wie die Demokratische Republik Kongo, Somalia und allgemein Subsahara-Afrika genannt. Auch Kindersoldaten und kriegsrische Handlungen werden erwähnt (88). Zusätzlich werden die Texte mit Bildmaterial unterstützt: Abgebildet werden laut Bildunterschriften Flüchtlinge des somalischen Bürgerkrieges, Hungeropfer, Kindersoldaten und Dürre.

„Nestor war 13, als er von einer Rebellengruppe des kongolesischen Bürgerkriegs gefangen genommen und gezwungen wurde, sich an ihrem Kampf zu beteiligen [sic!]. Sie schliefen in Wäldern, wurden im Kampf ausgebildet, und unternahmen zahlreiche Überfälle auf Militärstationen oder Siedlungen. Sein Auftrag war zu töten, und wenn er nicht selbst getötet werden wollte, dann musste er dies tun.“ (Abenteuer GW4: 88)

Hinsichtlich dieser Subkategorie werden in D4 ausschließlich Bürgerkriege zwei Mal erwähnt (95, 97). Als Grund für die Entstehung vieler Bürgerkriege werden Grenzziehungen zur Zeit der Kolonialherrschaft angegeben (95). Zudem wird erklärt, dass Bürgerkriege den Fortschritt afrikanischer Staaten hemmen (97). Erneut fehlen Informationen, um welche Länder es sich handelt.

Im GP4 werden ähnliche Katastrophen angeführt wie in AGW4. Die SchulbuchautorInnen nennen Bürgerkriege (78), Terroranschläge (84) und generell kriegerische Auseinandersetzungen (78, 88) als Ursache für die Entwicklung zu „Failed States“, also gescheiterten Staaten bzw. Krisenstaaten. Die Erwähnung von diversen wirtschaftlichen Mechanismen unterbleibt.

In MG4 werden ebenfalls Bürgerkriege und Kindersoldaten angeführt (52). Die Problematik wird dem gesamten Kontinent Afrika und nicht konkreten Ländern zugeschrieben.

Im Schulbuch U4 werden Bürgerkriege im Sudan, Ruanda und Burundi erwähnt, welche aufgrund von jahrzehntelangen ethnischen und religiösen Konflikten entstanden sind (39, 88).

Resümee:

Diese Unterkategorie findet wiederum insbesondere in den Lehrwerken der achten Schulstufe Erwähnung. Hungerkatastrophen, Nahrungsmangel, Bürgerkriege, Dürre, Kindersoldaten und Terroranschläge sind genannte Probleme. Während meistens nur die Auswirkungen dieser Konflikte angeführt werden, werden im Schulbuch U4 auch die Ursachen erläutert, welche auf ethnischen und religiösen Auseinandersetzungen beruhen. Dies ist meines Erachtens positiv hervorzuheben, da durch die Nennung von Ursachen ein Verständnis für die Entstehung und weitere Entwicklung eines Konfliktes erreicht werden kann, wobei die Erklärung meines Erachtens nach wie vor zu ungenau ist. In D4 wird die Kolonialisierung als Ursache der nach wie vor herrschenden Bürgerkriege angeführt, wobei keine Staaten angeführt werden. Hier wird zumindest darauf hingewiesen, dass der Grund vieler Probleme in der Kolonialherrschaft zu finden ist, jedoch fehlt eine geographische Verankerung der Bürgerkriege. Diese Information ist unter der Überschrift „Afrika“ zu finden und vermittelt dadurch eindeutig ein verallgemeinerndes und stereotypisierendes Bild über diesen Kontinent.

Im Lehrwerk MG4 erfährt diese Vereinheitlichung einen Höhepunkt: Unter dem Titel „Krisenkontinent Afrika“ wird ohne weitere Differenzierungen von Kindersoldaten und Bürgerkriege geschrieben. Noch reduzierter kann ein Kontinent meines Erachtens nicht dargestellt werden.

Es kann zusammengefasst werden, dass die analysierten Lehrwerke, die sich mit dieser Subkategorie beschäftigen, ein verallgemeinerndes Bild präsentieren, dass den Eindruck vermittelt, als wären Bürgerkriege und Katastrophen allgegenwärtig.

7.4.4.3. SUBKATEGORIE „FLUCHT UND MIGRATION“

Der Großteil der Schulbücher der achten Schulstufe – nämlich AGW4, GP4, MG4 und U4 – beschäftigt sich ausführlich mit dieser Thematik. Ebenso erwähnt das Lehrwerk D4 diese Unterkategorie, wenn auch in wesentlich geringerem Ausmaß. Die Schulbücher der fünften Schulstufe behandeln dieses Themengebiet nicht.

Im Lehrbuch AGW4 werden auf einer Karte Afrikas Flüchtlingsströme des Jahres 2011 dargestellt (37), wobei angemerkt wird, dass viele Flüchtlinge innerhalb eines Staates flüchten. Die Zahl dieser Binnenflüchtlinge unterliegt jedoch nur Schätzungen. Auf Seite 79 wird ein Bild von somalischen Flüchtlingen gezeigt, die vor dem Bürgerkrieg geflohen sind. Auch das persönliche Schicksal eines Mannes aus dem Sudan wird in einem kurzen Absatz erzählt (116).

„Ich konnte als einziges Familienmitglied vor den Gräueln des viele Jahre andauernden Bürgerkrieges im Sudan flüchten. Ich habe mich nach Tunesien durchgeschlagen und Schleppern meine gesamten Ersparnisse bezahlt, um mit einem Boot nach Italien zu kommen.“ (Abenteuer GW4: 116)

Als Fluchtgründe werden in D4 Dürre (118) und ein Konflikt in Kongo angegeben (119).

Wie bereits erwähnt, wird im Schulbuch GP4 Europa als Einwanderungskontinent bezeichnet. Während in mehreren Absätzen nicht klar ist, aus welchen Gründen die Menschen aus Afrika emigrieren, wird in einer Passage Tunesien als Beispielland genannt, das 2010 viele Menschen wegen der damals stattfindenden Unruhen verließen (24). Auf Seite 80 wird das Schicksal einer somalischen Frau, welche wegen des dort herrschenden Konfliktes nach Kenia fliehen musste, erzählt. Auf Seite 84 ist nochmals von Flüchtlingsströmen von Somalia nach Kenia die Rede (84). Im Rahmen des Absatzes „Einwanderungskontinent Europa“ in MG4 ist von Flüchtlingen aus Afrika und Asien die Rede (20, 21, 52). Sowohl Einwanderungszahlen als auch ein Foto von einem Flüchtlingsboot aus Afrika werden präsentiert. Staaten werden nicht genannt; als Gründe werden „fehlende

Perspektiven und Verfolgung im Heimatland“ (Mehrfach Geografie 4: 20) angeführt. Jedoch bleibt unklar, welche Länder unter „Heimatland“ hier gemeint sind.

In U4 ist die Flucht aus dem Sudan auf einem Foto abgebildet und wird in einem Absatz erwähnt. Von religiösen und ethnischen Konflikten ist die Rede und von jungen Menschen, die auf das Ende dieser Konflikte warten, sowie von 2005 und 2006 unterzeichneten Friedensverträgen (39). Ein weiterer Textabschnitt widmet sich der Flucht aus Afrika auf Kleinbooten über das Mittelmeer aufgrund von Kriegen und Katastrophen (92). Auf einer Weltkarte werden Flüchtlingsrouten und wichtige Herkunftsregionen von Flüchtlingen angezeigt (93). Aufgrund von Bürgerkriegen ist Afrika stark von Binnenwanderung betroffen (93).

Resümee:

Afrika wird als krisengebeutelter Kontinent präsentiert, dessen BewohnerInnen oftmals Zuflucht in Europa suchen. Als Ursache für die notwendige Flucht werden nicht näher bezeichnete ethnische und religiöse Konflikte und Grenzziehungen angeführt, die während der Kolonialherrschaft vorgenommen wurden. Politische Bemühungen oder zwischenstaatliche Lösungen für eine Verbesserung der Situation in den betroffenen Ländern werden kaum erwähnt. Einzig im Schulbuch U4 wird die Unterzeichnung von Friedensverträgen im Sudan beschrieben, jedoch wird anschließend nicht erklärt, ob sich seitdem etwas verbessert hat.

Dass Maßnahmen, die aus der Kolonialzeit stammen, noch heute das Zusammenleben afrikanischer Bevölkerungsgruppen derart stark beeinflussen, vermittelt den Eindruck von ineffizienten politischen Systemen und zeichnet ein Bild von passiven und den herrschenden Zuständen ohnmächtig gegenüberstehenden Menschen (Beispiel: Im Schulbuch U4 wird erklärt, dass die junge Menschen im Sudan auf eine Verbesserung warten.)

7.4.5. Kategorie „Infrastruktur“

Im Lehrwerk AGW1 wird allgemein über die Infrastruktur in alten Oasen gesprochen, welche ausgebaut und unter anderem mit Gesundheits-, Bildungs- und Verwaltungseinrichtungen versehen wurden (75).

„Alte große Oasen wurden zu wichtigen Orten für die Versorgung der Bevölkerung: Spitäler, Schulen, Verwaltungsbehörden, Gerichte und

Polizeistationen erleichtern das Leben für Oasenbewohner/innen.“ (Abenteuer GW1: 75)

Des Weiteren enthält das Schulbuch AGW4 (76) Informationen über die Verbesserung der allgemeinen Infrastruktur in Mauritius, die laut eines Beamten aus dem Ministerium vom Staat veranlasst wurde. Hier wird einmalig eine Person erwähnt, die eine höhere Berufsposition innehat.

7.4.5.1. SUBKATEGORIE „TRANSPORTWEGE UND FORTBEWEGUNGSMITTEL“

Nur etwas mehr als die Hälfte der Bücher schreibt über Transportwege und/oder Fortbewegungsmittel in afrikanischen Ländern, aber auch in diesen Lehrwerken (AGW1, D1, GP1, MG1, D4, U4) wird dieses Themengebiet nur in wenigen Sätzen behandelt. In den restlichen vier Schulbüchern (U1, AGW4, GP4, MG4) wird diese Unterkategorie gar nicht thematisiert.

In AGW1 finden sowohl Dromedare, als auch Lastautos Erwähnung, welche für WüstenbewohnerInnen wichtige Transportmittel darstellen (74).

Ebenso wie in AGW1 wird auch in D1 das Dromedar als Transporttier erwähnt. Zudem werden Wüsten-LKWs angeführt, die die Dromedare in ihrer Funktion ersetzen und für den Transport von Handelsgütern verwendet werden (54).

Die Subkategorie „Transportwege und Fortbewegungsmittel“ wird im GP1 erneut dahingehend behandelt, dass Dromedare als Reit- und Lastentiere genannt werden, welche heutzutage jedoch oft von Lastkraftwagen ersetzt werden. Auch das Flugzeug als Transportmittel wird erwähnt. (80)

„Dromedare, die genügsamen Reit- und Lastentiere, werden durch Lastkraftwagen ersetzt. Weite Strecken legt man bequemer und schneller mit dem Flugzeug zurück.“ (GEOProfi 1: 80)

In MG1 werden wiederum Kamele und Lastwägen in Wüsten genannt (38).

Im Lehrwerk D4 ist erstmals von einem Bahn- und Straßennetz die Rede, das jedoch viele Gebiete unerschlossen lässt, da es in der Kolonialherrschaft nach den Vorstellungen der Mutterländer gebaut wurde (95). Unklar bleibt, wo sich dieses Bahn- und Straßennetz befindet und ob sich seither etwas verändert hat. Auf Seite 10 werden die Zugochsen einer Familie als Transportmittel genannt.

In U4 wird erwähnt, dass RinderhirtInnen Kamele und Ochsen dazu verwenden, um ihre abgebauten Häuser von einem Wohnort zum nächsten zu befördern (38). Bezogen auf den „Globalen Süden“ ist anhand einer Darstellung zu erkennen, dass in Industrieländern vier Mal so viele Autos wie in Entwicklungs- und Schwellenländern vorhanden sind (47).

Resümee:

Hinsichtlich der Subkategorie „Transportwege und Fortbewegungsmittel“ ist es auffällig, dass dieser Themenbereich in den Lehrwerken stark unterrepräsentiert ist und zudem stereotyp dargestellt wird. Am häufigsten werden Tiere wie Dromedare oder Zugochsen erwähnt. Autos kommen nur in einer Statistik im Vergleich zu Industrieländern vor. Zwar finden LKWs und einmal ein Flugzeug Erwähnung, aber im Individualverkehr scheinen die BewohnerInnen afrikanischer Länder hinsichtlich des Transportes auf Tiere angewiesen zu sein und keine motorisierten Transportmittel zur Verfügung haben. Das Vorhandensein eines Bahn- und Straßennetzes wird zwar erwähnt, aber als unzureichend dargestellt, da seit der Kolonialherrschaft anscheinend nichts verändert oder verbessert wurde.

7.4.5.2. SUBKATEGORIE „INFORMATIONSTECHNOLOGIE“

Diese Unterkategorie findet, ähnlich wie die vorhergehende, kaum Erwähnung. In AGW1, D1, AG4, D4, GP4 und U4 werden dieser Thematik wenige Zeilen oder auch nur Satzteile gewidmet. In den Lehrwerken GP1, MG1, U1 und MG4 wird Informationstechnologie nicht behandelt.

Im Lehrwerk AGW1 wird in einem Satz erwähnt, dass auf Märkten in der Wüste heutzutage auch elektronische Geräte erworben werden können (75).

Ähnlich sieht es im Schulbuch D1 aus, bei welchem das Vorhandensein von „Fernseher, Radios, Kühlschränke“ (Durchblick 1: 57) auf Oasenmärkten in einem Absatz angeführt wird.

In AGW4 wird eine Statistik zur Anzahl der InternetnutzerInnen in Ländern des Subsahara-Afrikas präsentiert, welche zeigt, wie viele Personen pro Staat in absoluten Zahlen das Internet nutzen (35). Es stellt sich die Frage, ob eine Angabe

in Prozent nicht sinnvoller wäre, um Aufschluss darüber zu geben, wie groß der Anteil an der Bevölkerung eines Landes ist, der Internetzugang hat. Zudem wird erwähnt, dass unter anderem die Mikroelektronikindustrie Investoren nach Mauritius lockte (76).

Im Schulbuch D4 wird der rasante Anstieg an InternetnutzerInnen in Afrika anhand von Prozentzahlen dargestellt, jedoch ohne staatliche Differenzierung (96). Des Weiteren ist auf Seite 107 unter dem Kapitel „Leben im Global Village“ auf einem Foto ein Internet-Café in Ghana abgebildet.

Obwohl im GP4 in den Texten die Informationstechnologie keine Erwähnung findet, werden auf einem Foto drei afrikanische Personen mit einem Handy gezeigt (87). Durch die Darstellung der Personen in traditioneller Kleidung wirkt das abgebildete Handy „fremd“ und unterstreicht das Ungewöhnliche an dieser Situation.

Der Unterschied zwischen „Globalem Süden“ und „Globalem Norden“ wird in U4 auch dahingehend gezeigt, dass die Anzahl der Internetanschlüsse im „Globalen Süden“ wesentlich geringer ist als in den Industrieländern (47).

Resümee:

Zusammenfassend kann positiv hervorgehoben werden, dass elektronische Geräte zumindest Erwähnung finden; jedoch wird selten auf Bildern oder in Texten dargestellt, dass diese auch tatsächlich verwendet werden oder alltäglich sind. Laut Statistik ist die Anzahl an InternetnutzerInnen zwar gering, aber es scheint Internetcafés zu geben. Diesbezüglich ist insbesondere die Seite 107 im D4 interessant, da hier auf einem Foto ein Internet-Café in Ghana gezeigt wird, obwohl im Text insgesamt auf die weltweite Vernetzung durch das Internet eingegangen wird. Ob afrikanische BewohnerInnen auch einen eigenen Computer oder ein Handy besitzen, mit dem sie das Internet nutzen können, wird nicht erklärt. Ein Handy wird nur auf einem Foto in einem offenbar konstruierten Umfeld abgebildet, sodass es dort regelrecht „exotisch“ wirkt. Im Rahmen dieser Unterkategorie wird nur selten zwischen Staaten oder Regionen differenziert, in den Büchern der fünften Schulstufe wird nur die Ortsangabe „Oase“ gegeben.

7.4.5.3. SUBKATEGORIE „ENERGIE“

Das Schulbuch D4 beschäftigt sich am ausführlichsten mit diesem Themengebiet, U1 erwähnt es kurz. Die restlichen acht Schulbücher behandeln den Energiehaushalt afrikanischer Staaten nicht.

U1 beschreibt anhand einer Weltkarte, dass in Ägypten und Nigeria Erdölreserven vorhanden sind, aber jene nicht gefördert und verbraucht werden (87).

Im Lehrwerk D4 findet die Subkategorie „Energie“ im Vergleich zu den anderen Schulbüchern ausführlichere Erwähnung. Der Weltenergieverbrauch wird auf einer Karte dargestellt; daraus geht hervor, dass abgesehen von der Republik Südafrika alle afrikanischen Staaten einen sehr niedrigen Verbrauch haben (67). Auf Seite 110 wird der Anteil am Energieverbrauch mithilfe eines Kreisdiagramms präsentiert und veranschaulicht, dass die Bevölkerung Afrikas im Vergleich zu Nordamerika und Europa nur sehr wenig Energie verbraucht.

„In den industrialisierten Regionen Nordamerikas und Europas (mit Russland) werden über die Hälfte der Weltenergie verbraucht, obwohl dort weniger als 20% der Weltbevölkerung leben. In Afrika und Lateinamerika leben zusammen etwa gleich viele Menschen. Diese brauchen aber nur rund ein Zehntel der Weltenergie.“ (Durchblick 4: 110)

Resümee:

Durch diese Darstellungen wird gezeigt, dass der Energieverbrauch in allen afrikanischen Staaten (bis auf die Republik Südafrika) sehr gering ist und im Vergleich zur restlichen Welt kaum eine Rolle spielt. Gänzlich fehlend ist eine Beschreibung des individuellen Energieverbrauchs afrikanischer BewohnerInnen: Die Ergebnisse sind stets auf staatlicher oder sogar kontinentaler Ebene verortet. Wie hoch der private Energieverbrauch ist, findet keine Erwähnung und verunmöglicht dadurch ein Vergleichen mit dem eigenen Energieverbrauch.

7.4.6. Kategorie „Stadt/Land“

7.4.6.1. SUBKATEGORIE „LÄNDLICHES LEBEN“

Das Leben in ländlichen Gebieten Afrikas wird ausschließlich in den Lehrwerken AGW4 und MG4 kurz erwähnt.

In AGW4 wird angegeben, wie viel Prozent der Bevölkerung Malis auf dem Land lebt.

„70% der Bevölkerung lebt auf dem Land, wo es kaum Schulen gibt“
(Abenteuer GW4: 83)

In MG4 wird beschrieben, dass die medizinische Versorgung in den ländlichen Gebieten Afrikas kaum vorhanden ist (52).

Resümee:

Abgesehen von diesen kurzen Erwähnungen wird diese Unterkategorie in keinem der zehn Schulbücher explizit angeführt und behandelt, aber anhand der Bilder und der Texte kann vermutet werden, dass die meisten Menschen, welche in den Lehrwerken vorgestellt werden, am Land leben. So werden mehrere Subkategorien, wie „Privates Leben“ oder „Bildung“, vor dem Hintergrund eines Lebens in ländlichen Gebieten beleuchtet: Kinder hüten Rinder, Frauen müssen Wasser holen, das Leben von NomadInnen wird beschrieben, Wüsten und Oasen kommen mehrmals vor, ein Großteil der afrikanischen Bevölkerung scheint in der Landwirtschaft tätig zu sein. Explizite Ortsangaben oder Unterscheidungen in verschiedene Regionen werden bei diesen Darstellungen jedoch nur selten gegeben.

7.4.6.2. SUBKATEGORIE „STÄDTISCHES LEBEN“

In den Büchern GP1, D4, GP4 und MG4 findet diese Thematik in wenigen Zeilen Erwähnung. In AGW1 und D1 wird das städtische Leben nicht näher behandelt, sondern hier werden Städte lediglich als Immigrationsorte angeführt. In den restlichen vier Lehrwerken (MG1, U1, AGW4, U4) ist diese Unterkategorie nicht existent.

In AGW1 werden Städte als Ziele wirtschaftlich bedingter Migration angeführt: Laut Schulbuchautoren zieht ein großer Teil der Bevölkerungsgruppe der Tuareg und allgemein junge Menschen in Städte, um Arbeit zu finden (74, 75).

Ident wird diese Thematik im Schulbuch D1 abgehandelt. Städte werden nur beiläufig als Zufluchtsort für Arbeitssuchende genannt (43, 54, 57).

Im GP1 wird die ägyptische Stadt Fayum als Beispiel für eine Oasenstadt angeführt, welche mehr als 100 000 EinwohnerInnen hat. Als Grundbedingung für die Entstehung einer solchen Stadt wird die Möglichkeit der Wasserförderung aus großen Tiefen mithilfe von Pumpen oder das Vorhandensein einer Trinkwasseraufbereitung gesehen (80).

In D4 werden Städte wiederum als Immigrationsstätten genannt (10, 95). Abgesehen davon ist auf Seite 94, welche sich dem Thema „Afrika – ein Kontinent im Abseits“ widmet, auf einem der Fotos eine Stadt mit Hochhäusern abgebildet.

Im Lehrwerk GP4 wird von den SchülerInnen im Rahmen eines Arbeitsauftrages gefordert, sich über die zwei Metropolen Kenias, Nairobi und Mombasa, zu informieren und diese zu beschreiben (85). Zudem werden Bilder dieser zwei Städte gezeigt.

In MG4 wird erwähnt, dass, wenn man Afrika als Ganzes betrachtet, nur wenige Menschen in Städten leben, dass es aber sehr wohl Unterschiede gibt z.B. zwischen Ostafrika und der Republik Südafrika (52). Es wird hier im Ansatz versucht, eine Differenzierung zu schaffen.

„Nur wenige Menschen leben in städtischen Gebieten. Dennoch gibt es auch hier große Unterschiede: Während in Ostafrika nur rund ein Fünftel der Menschen in der Stadt leben, sind es in der Republik Südafrika mehr als die Hälfte.“ (Mehrfach Geografie 4: 52)

Resümee:

Zusammenfassend fällt auf, dass Städte vorrangig als Immigrationsziele genannt werden. Obwohl Oasen in den analysierten Lehrwerken häufig beschrieben werden, findet nur im GP1 die Existenz von Oasenstädten, in diesem Fall Fayum, Erwähnung. Die Schulbücher GP4 und MG4 können dahingehend positiv hervorgehoben werden, dass sie das Leben in Städten explizit thematisieren: GP4 fordert die SchülerInnen auf, sich über zwei Metropolen Kenias zu informieren und somit Wissen zum städtischen Leben in Afrika zu akquirieren. MG4 macht darauf aufmerksam, dass die Zahl der Menschen, welche in Städten leben, in der Republik Südafrika höher ist als

in Ostafrika und schafft somit ansatzweise eine Differenzierung. Wie bereits erwähnt, wird das Leben afrikanischer BewohnerInnen meistens so dargestellt, dass die Verortung in ländlichen Gebieten naheliegend scheint, wodurch das Leben in der Stadt deutlich in den Hintergrund rückt.

Bei einer Internetrecherche nach dem Anteil der afrikanischen Bevölkerung, der in ländlichen bzw. städtischen Gebieten wohnt, konnten leider keine Angaben dazu gefunden werden.

7.4.6.3. SUBKATEGORIE „UNTERSCHIED ZWISCHEN STÄDTISCHEN UND LÄNDLICHEN GEBIETEN“

Der Unterschied zwischen städtischen und ländlichen Gebieten wird nur im Schulbuch MG1 angeführt (62). Wie bereits erwähnt, wird anhand einer Weltkarte dargestellt, welchen Unterschied es bezüglich der Trinkwasserzugänglichkeit in ländlichen und städtischen Gebieten gibt.

Resümee:

Die Schulbuchanalyse zeigt, dass zwischen städtischem und ländlichem Leben kaum differenziert wird. Hierzu tragen auch die fehlenden Ortsangaben in den Texten und Bildunterschriften bei. Aus diesem Grund kann natürlich auch der Unterschied zwischen ländlichem und städtischem Leben nur wenig behandelt werden, da selten genaue Ortsangaben gegeben werden.

Zusammenfassend kann zu dieser Hauptkategorie gesagt werden, dass sie ebenso wie die vorangehende Kategorie „Infrastruktur“ drastisch unterrepräsentiert ist. Wenn eine der Subkategorien in einem Schulbuch Erwähnung findet, dann nur am Rande.

7.4.7. Kategorie „Politik“

In einigen Textpassagen in den Schulbüchern D4, GP4 und U4 werden Themen behandelt, welche der Kategorie „Politik“ zuzuordnen sind, jedoch zu keiner der Subkategorien gezählt werden können.

In D4 werden als eines der Probleme Afrikas korrupte Politiker genannt, eine staatliche Differenzierung wird nicht vorgenommen (95). Des Weiteren wird bei der Präsentation Burkina Fasos erwähnt, dass die Frauen in diesem Land seit 1956 das

Wahlrecht besitzen (123). Ob und wie in anderen afrikanischen Staaten gewählt wird, wird nicht thematisiert.

Im GP4 wird auf Seite 78 die instabile politische Lage afrikanischer Länder beleuchtet, aufgrund derer Failed States entstanden seien (78). Nicht erwähnt wird, was unter einer instabilen politischen Lage zu verstehen ist. Im Kapitel über Kenia ist zudem von Wahlmanipulation und erneut von einer instabilen politischen Lage die Rede (84).

„Internationale Beobachter erhoben immer wieder den Vorwurf der Wahlmanipulation.“ (GEOprofi 4: 84)

Zusätzlich dazu sollen sich die SchülerInnen im Rahmen eines Arbeitsauftrages auf Seite 85 über die letzten Wahlergebnisse Kenias und über die politischen Ereignisse der letzten Jahre informieren.

Ebenso wie in D4 wird auch in U4 von Korruption gesprochen (39). Dies wird als Grund für die hohe Verschuldung des Sudan angegeben.

Resümee:

Wahlen werden fast ausschließlich in Zusammenhang mit Manipulation erwähnt, abgesehen davon werden das Frauenwahlrecht in Burkina Faso und die zu recherchierenden Wahlergebnisse in Kenia angesprochen. Korruption wird in den Darstellungen der SchulbuchautorInnen ebenfalls mehrmals erwähnt. Auch scheint es so, als gäbe es in afrikanischen Staaten keine PolitikerInnen, die nicht mit Korruption in Verbindung stünden.

7.4.7.1. SUBKATEGORIE „STAATSFORM“

Die Staatsformen afrikanischer Länder findet in AGW4, D4, GP4 und U4 in wenigen Zeilen Erwähnung. In den übrigen sechs Schulbüchern (AGW1, D1, GP1, MG1, U1, MG4) wird diese Unterkategorie nicht behandelt.

In AGW4 wird Mauritius als demokratischer Staat beschrieben, in welchem die BürgerInnen bei wichtigen Entscheidungen mitbestimmen können (76).

In D4 werden die Demokratie als Hoffnungsträger für afrikanische Staaten und die Vorteile, die diese Staatsform in manchen Ländern bereits gebracht hat, angeführt (96).

„Von den 48 Staaten südlich der Sahara gibt es acht bis zehn Hoffnungsträger, in denen sich eine demokratische Kultur entwickelt hat, ein Mehrparteiensystem sowie faire, gleiche und gerechte Wahlen. Das sind zum Beispiel die Staaten Ghana, Mali und teilweise Kenia.“ (Durchblick 4: 96)

Im Rahmen des bereits erwähnten Arbeitsauftrages auf Seite 85 im GP4 sollen die SchülerInnen eine Recherche über das politische System in Kenia anstellen.

In U4 wird ebenfalls eine Demokratisierung erhofft, hierbei in Bezug auf den Sudan (39). Es bleibt unklar, wer sich eine Demokratie wünscht bzw. anstrebt.

Resümee:

Insgesamt wird in den analysierten Schulbüchern selten über Staatsformen gesprochen. Es werden wenige Staaten angeführt, in denen demokratische Ansätze zu finden sind. Wird Demokratie erwähnt, so werden deren Vorteile, wie das Mehrparteiensystem, erklärt. Welche Regierungsformen in den übrigen afrikanischen Staaten vorherrschen, wird nicht thematisiert. Die Darstellung der politischen Systeme ist ungenau und lückenhaft.

7.4.7.2. SUBKATEGORIE „POLITISCHE MAßNAHMEN, REGULIERUNGEN, EINGRIFFE“

Die Schulbücher AGW1, D1, AGW4, D4, GP4 und U4 thematisieren diese Subkategorie wenig. Die restlichen vier Bücher (GP1, MG1, U1, MG4) erwähnen das Themengebiet „Politische Maßnahmen, Regulierungen, Eingriffe“ gar nicht.

Das Schulbuch AGW1 setzt sich damit auseinander, dass die heutigen Staatsgrenzen und Grenzkontrollen Lebensbereiche der Tuareg erschweren und deren Lebensraum stark verkleinern (74).

„Die heutigen Staatsgrenzen haben durch Grenzkontrollen ihren Lebensraum deutlich eingegrenzt.“ (Abenteuer GW1: 74)

In D1 werden politische Maßnahmen bei den Umsiedlungen von Mitgliedern der Bevölkerungsgruppe der Massai erwähnt (43), sowie in der Hinsicht, dass die Tuareg mit ihren Herden kaum mehr Staatsgrenzen überqueren dürfen (54).

„Die Regierungen von Kenia und Tansania versuchen sie [die Massai] in Dörfern anzusiedeln, um die großen Weideflächen stärker zu nutzen.“ (Durchblick 1: 43)

Das Lehrwerk AGW4 behandelt sowohl Reformen als auch Korruption auf politischer Ebene. Mauritius dient laut den Schulbuchautoren als Beispiel für einen Staat, in dem die politischen Eingriffe, wie die Verbesserung des Bildungssystems, scheinbar eine positive Wirkung erzielten (76), in Nigeria wurde damit Gegenteiliges bewirkt: Beschlüsse der Regierung führten zu Ausbeutung der Bevölkerung (36).

In D4 werden Grenzziehungen als negativer politischer Eingriff angeführt. Diese Grenzen wurden bereits zur Zeit der Kolonialherrschaft festgelegt, verursachen aber noch heute Probleme für afrikanische Volksgruppen. (95)

Auch im Schulbuch GP4 werden Grenzziehungen als politische Maßnahmen erwähnt, welche ebenfalls in der Kolonialzeit stattfanden und nach wie vor zu Auseinandersetzungen führen (88).

In U4 werden politische Eingriffe zur Zeit der Apartheid-Politik erwähnt, die die südafrikanische Bevölkerung anhand ihrer Hautfarbe klassifizierte (72). Wie bereits in der Subkategorie „Wohnen“ erwähnt, zeigt sich das noch heute darin, dass beispielsweise in Südafrika die schwarze Bevölkerung in Townships wohnt.

Resümee:

Meistens findet Politik in Zusammenhang mit Korruption und politischen Maßnahmen mit negativen Folgen, wie Grenzziehungen und daraus entstandene Konflikte, Erwähnung; Demokratie oder politische Eingriffe, die Positives bewirkten, werden nur selten angeführt. Mehrmals erklären die SchulbuchautorInnen, dass sich durch Staatsgrenzen Probleme für NomadInnen ergeben, da sie die Grenzen mit ihren Herden nicht mehr ohne Genehmigung überschreiten dürfen. Des Weiteren werden Umsiedlungen und Ausbeutungen der Bevölkerung genannt. Als einziges positives Beispiel wird der Inselstaat Mauritius herangezogen, der mithilfe von politischen Eingriffen Reformen zur Verbesserung der Infrastruktur und im Bildungswesen durchführen konnte.

Wie in der Kategorie „Krisen und Problematiken“ bereits angemerkt, fällt auf, dass insbesondere im Rahmen von Problemen, die seit der Kolonialherrschaft bestehen, politische Lösungsversuche keine Erwähnung finden. Dadurch wird der Eindruck von passiven und untätigen Regierungen bzw. Gesellschaften vermittelt.

7.4.8. Kategorie „Natur“

7.4.8.1. SUBKATEGORIE „ROHSTOFFE UND RESSOURCEN“

Der Subkategorie „Rohstoffe und Ressourcen“ wird in AGW4 am meisten Raum gegeben. In den Büchern GP1, D4, MG4 und U4 finden sie weniger Erwähnung. Die Lehrwerke AGW1, D1, MG1, U1 und GP4 behandeln diese Thematik nur marginal.

In AGW1 werden Wasser und Holz als vorhandene Ressourcen in afrikanischen Ländern angesprochen. Dabei wird in Bezug auf Wasser von tunesischen Fluss- und Grundwasseroasen gesprochen (75, 110) und Holz in Zusammenhang mit Waldrodung erwähnt (117). Die Waldrodung wird nur als Bildüberschrift angeführt, aber nicht örtlich verankert.

Bezüglich der Rohstoffe, die in Regionen Afrikas vorhanden sind, wird in D1 ausschließlich von Erdöl und Erdölreserven gesprochen (96, 97), wobei Afrika bei den Erdölreserven nach Ländergruppen laut Diagramm die niedrigsten Zahlen aufweist. Diese, im Diagramm als „Ländergruppen“ bezeichneten Cluster sind nicht nachvollziehbar, da Regionen wie „Mittlerer Osten“, „Westeuropa“ und „Lateinamerika“ mit Kontinenten wie „Nordamerika“ und „Afrika“ vermischt werden.

Das Lehrwerk GP1 führt mehrere Ressourcen an, die in afrikanischen Ländern vorhanden sind. So z.B. Erdöl (121), Gold und Diamanten (122), sowie Kupfer, Mangan, Uran, usw. (123). Abgesehen von Erdöl konzentriert sich die Darstellung aller anderen Rohstoffvorkommen auf Südafrika und Lesotho.

„Das Land [Südafrika] ist besonders rohstoffreich. Der Bergbau spielt eine äußerst wichtige Rolle für die Wirtschaft dieses Landes. Südafrika besitzt z.B. große Vorkommen an Gold, Diamanten, Platin, Mangan, Uran und Eisenerz. Bei mehreren Bodenschätzen ist Südafrika die Nr. 1 in der Weltrangliste. Fast die Hälfte der gesamten Exporte des Landes entfallen auf Rohstoffe.“
(GEOprofi 1: 122)

In MG1 werden die Ressourcen Wasser (62) und Erdöl (58) in afrikanischen Ländern anhand von Weltkarten illustriert.

Ebenso finden in U1 die Rohstoffe Erdöl (87) und Wasser bzw. Trinkwasser (91), welches in Burkina Faso nicht ausreichend vorhanden ist, Erwähnung.

Ähnlich wie in den Schulbüchern der fünften Schulstufe werden auch im Lehrwerk AGW4 die Rohstoffe Erdöl (36), Diamanten (36) und Wasser (37, 129, 130, 134) angegeben. Abweichend ist, dass auf Seite 109 zehn afrikanische Länder und ein Rohstoff, der für den Export dieses Landes wichtig ist, erwähnt werden. So wird beispielsweise bei Mauretanien Eisenerz, bei Sambia Kupfer und bei Malawi Tabak genannt.

Tropenhölzer (95), Bergbau (95), sowie Erdöl und Erdgas (95, 110) werden in D4 als Rohstoffe angeführt. Zudem wird erwähnt, dass der Weltmarkt Interesse an den agrarischen und mineralischen Rohstoffen Afrikas hat (97).

Im GP4 wird beschrieben, dass Südafrika reich an Rohstoffen ist und beispielsweise große Mengen an Eisenerz, Gold und Diamanten zur Verfügung stehen (54). Hingegen wird im Kapitel über Less and Least Developed Countries erklärt, dass viele afrikanischen Staaten, wie Niger und Mali, arm an Bodenschätzen sind und unter diesem Mangel leiden (78).

In MG4 werden als Rohstoffe Wasser (32), Kupfer, Gold, Diamanten und Erdöl genannt (53). Als kupferreich wird beispielsweise Sambia genannt, als erdölreich Algerien, Gabun und Angola (53).

In U4 werden für den Sudan die Rohstoffe Erdöl, Gold und Uran angeführt (39). Ansonsten finden Rohstoffe nur in Verbindung mit Handel Erwähnung (46, 78).

Resümee:

Bemerkenswert ist, dass des Öfteren der Bodenschatzreichtum Afrikas erwähnt wird, obwohl dieser Kontinent durch die Präsentation in den bisher analysierten Subkategorien überwiegend mit dem Begriff „arm“ in Verbindung gesetzt wird. Dass diesem Aspekt mehrere Seiten gewidmet sind, ist meines Erachtens positiv hervorzuheben, da es als Versuch gesehen werden kann, ein breiter gefächertes und „reicherer“ Afrikabild zu zeigen und nicht nur umfassende Armut darzustellen. Auch werden viele unterschiedliche Rohstoffe erwähnt und die Lehrwerke AGW4 und MG4 führen in Bezug auf Rohstoffvorkommen afrikanische Staaten an, die in keinem anderen analysierten Schulbuch genannt werden. Die Ressource „Erdöl“ findet am häufigsten Erwähnung.

Zu wenig Raum finden meines Erachtens Erklärungen, wie die Rohstoffe verarbeitet werden, welchen Vorteil die Bevölkerung daraus ziehen kann und welche Probleme

bei einem Reichtum an bestimmten Ressourcen entstehen können. So werden die vorhandenen Rohstoffe zwar angeführt und verschiedene afrikanische Staaten erwähnt, inwiefern dies die Menschen bereichert oder auch einschränkt, bleibt unklar.

7.4.8.2. SUBKATEGORIE „KLIMAZONEN“

Die Klimazonen bilden in allen fünf Büchern der fünften Schulstufe (AGW1, D1, GP1, MG1, U1) einen Schwerpunkt. Auch die Lehrwerke AGW4, GP4, MG4 und U4 beschäftigen sich mit diesem Themengebiet. Lediglich in D4 kommt diese Unterkategorie nicht vor.

Im Schulbuch AGW1 bildet insbesondere die Beschreibung der Wüste einen Schwerpunkt (69-71). Die Klimazonen sowie die verschiedenen Vegetationsformen in afrikanischen Ländern werden ebenfalls vorgestellt, wobei hinsichtlich der Vegetation die Ursprungs- und Anbauggebiete des Weizens Erwähnung finden (89).

„Früher herrschte in der Sahara ein feuchtes Klima. Aus dieser Zeit stammen die Wadis (Trockentäler). Sie führen heute nur nach den seltenen, aber heftigen Regenfällen Wasser. Danach trocknen sie wieder aus.“ (Abenteuer GW1: 69)

In D1 wird der Fokus nicht nur auf die Wüste und deren Charakteristika gelegt (52, 53, 56), sondern auch auf die Vegetation. Unter anderem werden die Savanne (42) und verschiedene Baumarten (43) vorgestellt.

Im GP1 werden die in Afrika vorkommenden Klimazonen, Wüsten und Vegetation auf mehreren Seiten erläutert (z.B. 50, 78, 80).

In MG1 nimmt diese Subkategorie einen bedeutenden Teil des Schulbuches ein. Insgesamt werden die Themen Klimazonen, Wüste, Oase und Vegetation auf zehn Seiten behandelt, wobei Vegetationsformen am wenigsten Beachtung finden und nur auf Seite 44 explizit anhand der Regenwälder der Erde erwähnt werden.

„Weil die Stärke der Sonneneinstrahlung das ganze Jahr über fast gleichbleibend ist, ist es in Afrika sehr heiß. Um den Äquator regnet es täglich, die Pflanzen wachsen schnell.“ (Mehrfach Geografie 1: 16)

Wie in allen fünf Schulbüchern der Unterstufe wird diese Thematik auch in U1 ausführlich erörtert. Wüsten, Oasen, die Klimazonen, sowie die dadurch bedingte Vegetation werden auf mehreren Seiten behandelt.

„Farima aus Algerien ist zehn Jahre alt. Ihre Familie gehört zu den Bewohnern der Wüste. Dort, wo sie mit ihrer Familie lebt, gibt es ausreichend Wasser. Diese Wasserstellen in der Wüste nennt man **Oasen**. Manchmal müssen Menschen einen Brunnen graben, um ans Wasser zu kommen. In der Oase, in der Farima wohnt, sprudelt das Wasser von selbst an die Erdoberfläche. Diese Quellen werden **artesische Brunnen** genannt. Je nach Wasservorkommen unterscheidet man:

- Flussoasen (zum Beispiel am Nil in Ägypten)
- Grundwasseroasen (zum Beispiel in Tunesien)
- artesische Brunnen“ (Unterwegs 1: 36)

In AGW4 wird wenig über klimagebundene Erscheinungen erzählt. Zu Beginn wird Subsahara-Afrika vorgestellt und erklärt, über welche Klimazonen es sich erstreckt (34). Außerdem wird von den jährlichen Regenfällen bzw. deren Ausbleiben in Äthiopien gesprochen (79) und die Ausbreitung der Wüste erwähnt (116).

Im Kapitel über Kenia wird im GP4 auch kurz angemerkt, in welcher Klimazone sich das Land befindet (84). Abgesehen von diesem Kapitel wird im Schulbuch erwähnt, dass sich der Klimawandel besonders gravierend auf jene Länder auswirkt, die ohnehin schon mit Armut zu kämpfen haben, nämlich die sogenannten Less and Least Developed Countries. Jene sind besonders von ausbleibenden Regenfällen und der Desertifikation betroffen (78).

Erwähnung findet in MG4 wiederum die Sahara als größte Wüste der Welt (51), deren Ausdehnung sowie die dünne Besiedlung derselben (52).

Im Lehrwerk U4 erklärt ein 14-jähriges, sudanesisches Mädchen, dass sie von ihrem Vater gehört hat, dass nicht der gesamte Sudan aus Wüste besteht, sondern im Süden sogar sehr grün ist (38). Auf Seite 73 wird die Ausbreitung der Wüste im Norden Burkina Fasos erwähnt. Zudem wird auf Seite 75 erläutert, dass das Klima Malis aus heißen Trockenzeiten mit kurzen Regenperioden besteht (75).

Resümee:

Wie bereits angeführt, wird – bedingt durch den Lehrplan – in allen fünf analysierten Schulbüchern der fünften Schulstufe ein Schwerpunkt auf die Subkategorie „Klimazonen“ gelegt.

Anhand von Bildern und Grafiken werden beispielsweise Wüsten und Oasen illustriert und die dort vorhandenen Vegetationsformen und klimatischen Bedingungen in den Vordergrund gerückt. Auch in den Lehrwerken der achten Schulstufe wird überwiegend über Wüsten, Trockenperioden und ausbleibende Regenfälle gesprochen. Des Weiteren finden die Ausbreitung der Wüste und daraus entstehende Probleme Erwähnung. Dass Afrika nicht nur aus Wüste besteht, sollte sich anhand des tropischen Regenklimas zeigen, welches einen Teil dieses Kontinents ausmacht und für SchülerInnen auf Weltkarten ersichtlich gemacht wird. In den Texten findet diese Tatsache allerdings nur selten Erwähnung. In Zusammenhang mit afrikanischen Ländern wird vor allem in den Büchern der fünften Schulstufe Afrika mit Begriffen wie „Wüste“ und „Hitze“ in Verbindung gebracht. Dieser Eindruck wird dadurch verstärkt, dass, wenn afrikanische BewohnerInnen vorgestellt werden, vorrangig OasenbewohnerInnen und NomadInnen präsentiert werden. Dies ist einer differenzierten Darstellung nicht förderlich.

So wird insgesamt durch diese Überrepräsentation der Eindruck erweckt, als bestünde der afrikanische Kontinent vor allem aus Wüsten und Oasen. Abgesehen davon werden die Charakteristika einer Savanne kurz erklärt. Zudem ist die Beschreibung der Regionen Afrikas mit tropischem Regenklima unterrepräsentiert: Diese werden nur anhand von Karten illustriert, aber nicht auf Fotos illustriert oder in Texten behandelt.

7.4.8.3. SUBKATEGORIE „LANDSCHAFT“

Die Subkategorie „Landschaft“ steht im Schulbuch GP1 neben der Unterkategorie „Klimazonen“ im Vordergrund. Auch in den Lehrwerken AGW1, D1, U1, AGW4 und GP4 findet dieses Themengebiet Erwähnung. Die übrigen vier Bücher (MG1, D4, MG4, U4) behandeln diese Thematik nicht.

In AGW1 werden als landschaftliche Phänomene Flüsse in der Sahara (71) und Hochgebirge in Afrika (97) angeführt.

D1 erwähnt den Nil als längsten Fluss der Welt (8, 9) und beschäftigt sich mit den Gebirgen, Flüssen und Seen Afrikas, sowie den Meeren, die diesen Kontinent umgeben (48). Auf Seite 48 müssen die SchülerInnen mithilfe des Atlas die soeben

angeführten landschaftlichen Phänomene suchen und in einer Tabelle die richtigen Ziffern eintragen.

Das Schulbuch GP1 widmet diesem Thema mehrere Seiten. So werden verschiedene Flüsse, Meere, Täler und Hochländer, sowie Nationalparks Afrikas vorgestellt (z.B. 10ff, 93).

„Der Nil ist mit einer Länge von 6 671 km der längste Fluss der Erde. Auf seinem langen Weg vom Ostafrikanischen Seenhochland bis zum Mittelmeer durchfließt er auch die Sahara.“ (GEOprofi 1: 12)

In Bezug auf Landschaft wird im Schulbuch U1 nur der Nil als längster Fluss der Welt erwähnt (10).

In AGW4 wird im Rahmen dieser Subkategorie ein Berg auf einem Foto abgebildet, der sich laut Bildunterschrift in Subsahara-Afrika befindet (35).

Im Lehrbuch GP4 wird im Kapitel über Kenia über dessen landschaftliche Erscheinungsformen gesprochen. Berge, Seen und Nationalparks werden im Text erwähnt und anhand einer Karte gezeigt (84, 85).

Resümee:

Diese Subkategorie lässt Afrika als vielfältigen Kontinent erscheinen und zeigt dadurch ein gegensätzliches Bild zur vorangehenden Kategorie, welche die Inhalte einseitig beleuchtet hat. Leider nimmt dieses Themengebiet weniger Raum als die Klimazonen ein, wodurch die Überrepräsentation der Wüsten meiner Meinung nach das Afrikabild der LeserInnen stärker prägt.

Des Weiteren werden zwar viele landschaftliche Erscheinungsformen angeführt, jedoch selten ausführlicher thematisiert. Beispielsweise wird der Regenwald im Kongobecken zwar auf Karten illustriert, aber in den Texten nicht weiter ausgeführt. Nur das Schulbuch GEOprofi 1 fokussiert dieses Themengebiet stärker, behandelt beispielsweise den Nil auch innerhalb eines Textes und lässt die SchülerInnen unter anderem Wüsten und Nationalparks in Karten einzeichnen.

Auch wenn diese Unterkategorie somit seltener bzw. nicht ausführlich in den Lehrwerken Erwähnung findet, so wird doch in manchen Schulbüchern wie D1, GP1 und GP4 gezeigt, dass Afrika ein vielfältiger Kontinent mit großer landschaftlicher Diversität ist.

7.4.8.4. SUBKATEGORIE „FAUNA“

Die Schulbücher D1, GP1 und MG1 widmen dieser Kategorie mehrere Zeilen. Auch AGW1, U1, AGW4 und GP4 beschäftigen sich mit dieser Thematik. Die Lehrwerke D4, MG4 und U4 behandeln die Subkategorie „Fauna“ nicht.

In AGW1 werden Tiere vorgestellt, welche aufgrund ihrer Anpassungsfähigkeit und ihrer Nahrungsgewohnheiten gut in der Wüste überleben können.

„Dromedare sind ideale Lasttiere für die Wüste, weil sie viele Tage ohne Wasser auskommen. Ziegen werden vor allem wegen ihrer Milch gehalten, sie passen sich gut an die Trockenheit an und fressen auch vertrocknete Blätter und Zweige.“ (Abenteuer GW1: 74)

Das Lehrwerk D1 führt die Wildtiere der Savannen an, welche im geschützten Gebiet von Nationalparks leben (42). Erwähnt werden Antilopen, Büffel, Zebras, Elefanten, Giraffen und Raubtiere. Jene Tiere müssen dann in einer späteren Übung in Schattenbildern erkannt werden (49).

„Vom Gras der Savanne leben viele Wildtiere, die oft in Nationalparks geschützt werden. (...) Dort können Millionen Pflanzenfresser (Antilopen, Büffel, Zebras, Elefanten, Giraffen usw.) und Tausende Raubtiere wie Löwen in ihrer natürlichen Umwelt beobachtet werden.“ (Durchblick 1: 42)

Abgesehen von diesen Tieren der Savanne wird in D1 nur das Dromedar vorgestellt, welches laut SchulbuchautorInnen „das bedeutendste Tier in der Sahara“ (54) ist.

Einige auf Safaris zu besichtigende Tiere, wie Nashörner und Zebras, werden im GP1 präsentiert. Zudem wird darauf aufmerksam gemacht, dass ein Teil dieser Tierarten nur in den Savannen Afrikas vorkommt (90).

Die Fauna Afrikas wird in MG1 in drei Sätzen knapp erwähnt. Nicht nur Kamele (38, 41) werden genannt, sondern auch Gorillas, Riesenvogelspinnen und Schlangen (16).

Afrika wird auf Seite 11 des Lehrwerkes U1 mit einer Giraffe symbolisiert. Auf Seite 39 wird auf das Problem hingewiesen, dass zu viele Tiere und zu wenig Gräser vorhanden sind. In welchem Land dies der Fall ist, wird von den SchulbuchautorInnen nicht erläutert.

In AGW4 kommt diese Unterkategorie lediglich dahingehend vor, dass ein Elefant auf einem Foto abgebildet ist (35), dessen Titel auf Subsahara-Afrika verweist.

Die Fauna findet im GP4, ebenso wie die vorhergehenden Subkategorien, im Kenia-Kapitel Erwähnung. Hierbei wird über den Tierreichtum Kenias gesprochen und mehrere Tierarten angeführt, wie beispielsweise Büffel und Antilopen (84).

Resümee:

Bei der Analyse dieses Unterkapitels fällt auf, dass in den Schulbüchern beinahe ausschließlich „wilde Tiere“ genannt werden: Antilopen, Büffel, Zebras, Elefanten, Giraffen, Raubtiere, Nashörner, Gorillas, etc. Ziegen und Dromedare werden als einzige Nutztiere angeführt, sowie einige Rinder in den Kapiteln über NomadInnen. Obwohl diese Wildtiere offensichtlich eine große Rolle in den Darstellungen Afrikas spielen und auch betont wird, dass diese Tiere teilweise nur in den präsentierten, afrikanischen Regionen leben, werden Schutzprogramme für diese Arten nicht thematisiert. Nur kurz wird ein Nationalpark angesprochen, in welchem die Tiere geschützt werden. Wovor oder vor wem sie geschützt werden müssen – vor Wilderern, vor anderen Tieren, vor Umwelteinflüssen – und ob es sich um gefährdete Tierarten handelt, wird nicht erläutert.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass diese Subkategorie einseitig präsentiert ist: Haustiere werden kein einziges Mal erwähnt, Nutztiere werden zwar angeführt, beschränken sich aber auf Dromedare, Ziegen und Rinder. Es wird der Eindruck erweckt, als lebten in Afrika größtenteils Wildtiere, die im geschützten Gebiet von Nationalparks von TouristInnen auf Safaris bestaunt werden können.

7.5. Conclusio und Beantwortung der Forschungsfragen

Die zehn analysierten Schulbücher wurden dahingehend bewertet, ob sie stereotype Afrikabilder vermitteln oder ob sie die Inhalte differenziert darstellen, und sollten anhand der Qualität ihrer Darstellung in drei Kategorien unterschieden werden:

- Kategorie 1: Einseitige Darstellung
- Kategorie 2: Ansatzweise Differenzierung
- Kategorie 3: Differenzierte Darstellung

Die Ergebnisse jeder einzelnen Subkategorie wurden hinsichtlich ihrer stereotypisierenden oder differenzierenden Aspekte in der Darstellung der Inhalte beurteilt, um die Lehrwerke einer der oben genannten Kategorien zuordnen zu können.

Im Rahmen der Analyse hat sich aber herausgestellt, dass keines der Lehrwerke der Kategorie 3 „Differenzierte Darstellung“ entspricht. Ansatzweise Differenzierungen waren nur in derart begrenztem Ausmaß und reduziert auf wenige Subkategorien auszumachen, dass eigentlich alle Schulbücher der Kategorie 1 „Einseitige Darstellung“ zuzuordnen sind.

Stereotypisierende und verallgemeinernde Darstellungen dominieren beinahe alle Themengebiete; dies zeigt sich auch dadurch, dass Begriffe pauschalisierend verwendet werden. Zudem werden Bevölkerungsgruppen der Massai oder der Tuareg häufig exemplarisch für die afrikanische Bevölkerung herangezogen:

„Die nomadischen Tuareg leben in Zelten aus Tierhäuten. (...) Die Tuareg ernähren sich von Hirse (Getreideart mit kleinen runden Körnern), Tee, Milch, Käse, Joghurt und Datteln.“ (Abenteuer GW1: 74)

„Das Leben der Massai wird von ihren **Ziegen-** und **Rinderherden** bestimmt. Eines ihrer Hauptgerichte wird aus Milch und frisch abgezapftem Rinderblut zubereitet. Die Felle und der Mist der Tiere werden mit anderen Naturmaterialien zum Bauen einfacher Hütten verwendet.“ (Durchblick 1: 43)

„Sie [die Tuareg] schützen ihren Körper mit langer Kleidung vor den Sonnenstrahlen. Ihre Nahrung besteht aus getrocknetem Fleisch und Getreide. Das Trinkwasser transportieren sie in Wasserbehältern auf dem Rücken der Kamele. Am Abend kochen sie schwarzen Tee, den sie sehr stark zuckern.“ (Mehrfach Geografie 1: 38)

Formulierungen wie „das Leben der Massai“ oder „die Tuareg“ fördern Verallgemeinerungen und präsentieren die Bevölkerungsgruppen als homogene Gemeinschaften. Auch dass der Alltag bei allen gleich zu sein scheint, wie das Zitat aus dem Lehrwerk MG1 vermittelt, ermöglicht die Reproduktion von Klischees.

Der Ausschnitt aus D1 zeigt, wie in Schulbüchern Exotisierung forciert wird: Betont werden Aspekte, die für die LeserInnen ungewöhnlich sind, wie beispielsweise das Trinken von frischem Rinderblut oder der Bau von Hütten aus Mist.

Das Kapitel über den „Krisenkontinent Afrika“ in MG4 kann als Musterbeispiel für Verallgemeinerungen genannt werden: Auf einer Seite werden Fakten über einen Kontinent präsentiert, ohne staatliche oder regionale Differenzierungen vorzunehmen (52).

Wie bereits erwähnt, ist zudem auffällig, dass die afrikanische Bevölkerung stets vor dem Hintergrund eines ländlichen Lebens präsentiert wird. Wüsten und Oasen dominieren, Städte kommen in den wenigsten Beschreibungen vor.

Ausschnitte aus der sehr reduzierten Anzahl von Differenzierungen, die bei der Schulbuchanalyse gefunden werden konnten, werden im Folgenden angeführt:

„Wo man mit modernen Mitteln Wasser aus großen Tiefen emporpumpen oder aufbereiten kann, entstehen riesige Städte. Diese beherbergen zum Teil mehr als 100 000 Einwohner. Ein Beispiel für eine solche Oasenstadt ist Fayum in Ägypten.“ (GEOprofi 1: 80)

Dieser Ausschnitt bietet eine Differenzierung in Hinsicht auf die Präsentation von Städten.

Anhand des Beispiels Mauritius wird in AGW4 ein afrikanischer Staat und dessen positive Entwicklungen vorgestellt. Dies stellt eine einmalige Besonderheit in den zehn Schulbüchern dar.

„Vor allem die Verbesserungen im Bildungssystem [in Mauritius] wirkten gegen das Bevölkerungswachstums [sic!]. Die jüngeren Generationen, v.a. Auch Frauen, wurden gut und lang ausgebildet.“ (Abenteuer GW4: 76)

Wie bereits im Unterkapitel 7.4.3.1 erwähnt, werden Frauen nur selten im Rahmen von außerhäuslichen Tätigkeiten beschrieben. Das folgende Zitat zeigt diesbezüglich eine differenziertere Seite auf:

„Ich [ghanaische Ladenbesitzerin] verdiene genug, um meine Kinder zur Schule schicken zu können. Den Kredit [Mikrokredit] konnte ich schon nach vier Jahren zurückzahlen. Heute lege ich regelmäßig Geld auf die Bank, um etwas für unvorhergesehene Ausgaben zur Verfügung zu haben.“ (Mehrfach Geografie 4: 35)

Zudem werden in einem Arbeitsauftrag im Schulbuch GP4 Städte, Sehenswürdigkeiten, sowie das politische und wirtschaftliche System in Kenia erwähnt. Die SchülerInnen werden dazu aufgefordert, sich selbst über dieses Land zu informieren und eine Recherche anzustellen. Dass Städte und politische und wirtschaftliche Systeme überhaupt genannt werden, ist bereits eine Ausnahme. (85)

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wird nun auf die Beantwortung der Haupt- und Nebenforschungsfragen eingegangen.

Die Hauptforschungsfrage **„Welches Bild von Afrika wird in ausgewählten österreichischen GW-Schulbüchern der fünften und achten Schulstufe vermittelt?“** kann folgendermaßen beantwortet werden: Die zehn analysierten Schulbücher zeigen hinsichtlich der Darstellung Afrikas ein homogenes Bild. Die Präsentationen beschränken sich größtenteils auf wenige Bevölkerungsgruppen mit „traditioneller Lebensweise“, die exemplarisch für die Bevölkerung des gesamten afrikanischen Kontinents herangezogen werden. Diese Menschen werden in einem ruralen Umfeld und in Hütten oder Zelten lebend beschrieben. Sie gehen landwirtschaftlichen Tätigkeiten nach und erwirtschaften nur ein geringes Einkommen, wodurch Schulbildung und medizinische Versorgung oft nicht finanziert werden können. Der Transport von Waren erfolgt in den Darstellungen mithilfe von Dromedaren und Zugochsen oder mit LKWs; Individualverkehr findet keine Erwähnung. Afrikanische Staaten sind aufgrund von Bürgerkriegen, Hungersnöten und anderen Krisen Ausgangspunkt von Flüchtlingsströmen. Die Bevölkerung und Regierungen der betroffenen Länder des „Krisenkontinents Afrika“ werden als ohnmächtig dargestellt und angewiesen auf die Unterstützung europäischer Hilfsorganisationen. Der Kontinent Afrika besteht größtenteils aus Wüsten und Oasen, ausbleibende Regenfälle fördern die Desertifikation.

Die Frage, ob ein Exotisieren Afrikas in Schulbüchern stattfindet, kann sowohl anhand dieser Schulbuchanalyse als auch in Bezug auf die vorangegangenen Studien, die in Kapitel 5.2 präsentiert wurden, mit „Ja“ beantwortet werden. Das Fokussieren auf Unbekanntes prägt die Darstellung der afrikanischen Bevölkerung und verzerrt die Afrikabilder der SchülerInnen und LehrerInnen. Eine bewusste

Auslassung jener Elemente, die EuropäerInnen bekannt sind, also eurozentrisch betrachtet als „normal“ verstanden werden, forciert die Exotisierung Afrikas. Ein Beispiel ist das Fokussieren auf Bevölkerungsgruppen wie die „Pygmäen“, die Tuareg oder die Massai: Es wird der Anschein erweckt, als würden die beschriebenen Lebensweisen überwiegen und die afrikanische Bevölkerung in einem vorindustriellen Zeitalter leben. In den analysierten Schulbüchern findet oft eine einseitige Darstellung statt, die die „Naturnähe“ der afrikanischen Bevölkerung betont. Abgesehen davon wird das Bedrohliche, wie Konflikte, Krisen und Kriege, hervorgehoben, um auf die Notwendigkeit der Entwicklungshilfe hinweisen zu können. Diese einseitigen und dadurch oft exotisierenden Darstellungen fördern bei den RezipientInnen eben ein solches, verzerrtes Afrikabild.

In Vergleich mit vorangegangenen Studien von GUGGEIS, MARKOM und WEINHÄUPL, MARMER, usw., in denen ebenfalls die Exotisierung der afrikanischen Bevölkerung in Schulbüchern untersucht wurde, ist jedoch eine deutliche Verbesserung festzumachen. Zwar fokussieren sich die Darstellungen nach wie vor auf Äußerlichkeiten, wie Essgewohnheiten oder Kleidung, jedoch wird von der bewussten Betonung der Unterschiede zwischen „europäischen“ und „afrikanischen“ Gesellschaften mit wenigen Ausnahmen Abstand (wie beispielsweise die Präsentation eines Gerichtes der Massai, das mit Rinderblut zubereitet wird) genommen.

Die Nebenforschungsfrage **„Ist die Aufbereitung österreichischer GW-Schulbücher geeignet, um ein differenziertes Bild Afrikas zu vermitteln? Finden sich stereotypisierende Inhalte?“** kann mit Verweis auf die soeben ausgeführten Forschungsfragen eindeutig beantwortet werden: Die Aufbereitung österreichischer GW-Schulbücher vermittelt kein differenziertes Afrikabild und stereotypisierende Inhalte finden sich in allen zehn analysierten Lehrwerken. Die klischeehaften Bilder und simplifizierenden Darstellungen, die in der Hauptforschungsfrage zum vermittelten Afrikabild bereits zusammengefasst wurden, überwiegen in den Lehrwerken bei Weitem. Nur selten sind Differenzierungen auszumachen, die bewusst darauf aufmerksam machen, dass ein Kontinent nicht derart einseitig und vereinfachend dargestellt werden kann. In Bezug auf diesen Umstand besteht in jedem der zehn Lehrwerke noch ein deutlicher Verbesserungsbedarf.

Das nächste Kapitel beschäftigt sich damit, ob die Afrikabilder der befragten SchülerInnen, die mit diesen GW-Schulbüchern arbeiten, ähnlich einseitig sind wie die Darstellungen in den Büchern oder ob differenziertere Vorstellungen geboten werden.

8. Befragungen von Schülern und Schülerinnen zu ihrem Afrikabild

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wurden jeweils zwei Klassen der sechsten und der neunten Schulstufe zu ihrem Afrikabild befragt. Die Befragung wurde in einer Schule in Wien, dem Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium G11, und in Niederösterreich, dem Gymnasium und Realgymnasium Sachsenbrunn, durchgeführt.

8.1. Methodisches Vorgehen und Aufgabenstellungen

In allen vier Klassen wurde ein Fragebogen verwendet, welcher in drei Teile gegliedert war (im Anhang befindet sich ein Musterfragebogen):

1. Im ersten Teil sollten die SchülerInnen ihr Afrikabild skizzieren. Die Aufgabe lautete: „Was fällt dir als erstes ein, wenn du an Afrika denkst? Versuche eine einfache Zeichnung davon zu machen. Du hast dafür ungefähr 10 Minuten Zeit.“ Diese Vorgangsweise der Skizzierung wurde gewählt, da das Zeichnen eines Bildes ohne weitere Vorgaben ermöglicht, die Vorstellungen der SchülerInnen unmittelbar aufzuzeigen. Diese Methode lehnt sich an eine SchülerInnenbefragung von SCHMIDT-WULFFEN an (siehe Unterkapitel 5.3), die eindruckliche Ergebnisse brachte und prägnante Afrikabilder lieferte.
2. Der zweite Part bestand daraus, ein E-Mail an eine Freundin bzw. einen Freund zu schreiben, in dem über Afrika berichtet wird. Hierbei wurden acht Impulsfragen zur Beantwortung vorgegeben, an denen sich die SchülerInnen orientieren sollten. Die Aufgabenstellung lautete folgendermaßen: „Verfasse nun ein kurzes E-Mail an eine Freundin/einen Freund, in dem du ihr/ihm erklärst, was du über Afrika weißt und denkst. Denk zum Beispiel an folgende Fragen:
 - 1) Wie sieht der Alltag in afrikanischen Ländern aus?
 - 2) Was fällt dir ein, wenn du an Familien und Kinder in Afrika denkst?
 - 3) Wie und wo wohnen die Menschen in Afrika?
 - 4) Wie stellst du dir die Schulen dort vor?
 - 5) Was arbeiten die Menschen in Afrika?
 - 6) Wie sieht es mit dem Einkommen aus?
 - 7) Wird in Afrika genauso gewählt wie in Österreich?
 - 8) Wie stellst du dir das Wetter in Afrika vor?“

In diesem Schritt sollte den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben werden, sich mithilfe der Fragen auf bestimmte Lebensbereiche der afrikanischen Bevölkerung zu fokussieren und detailliertere Angaben zu machen.

3. Im dritten Teil wurden noch zwei kurze Hintergrundfragen gestellt, um verorten zu können, woher die SchülerInnen ihr Wissen beziehen. Die erste Frage lautete „Was hast du in der Schule über Afrika gelernt“ und die zweite „Beschäftigst du dich in deiner Freizeit mit diesem Kontinent?“. Dabei wurde den SchülerInnen eine Auswahl an Antwortmöglichkeiten vorgegeben, wie beispielsweise „Ja, ich habe einen Film über Afrika gesehen“ oder „Ja, ich war selber schon in einem afrikanischen Land, nämlich in _____“.

Die Befragung wurde in jeder Klasse in einer GW-Stunde durchgeführt und vom jeweiligen GW-Lehrer bzw. der jeweiligen GW-Lehrerin begleitet (nur in der sechsten Schulstufe in Wien wurde die Befragung in einer Supplierstunde durchgeführt und von keinem weiteren Lehrer/keiner weiteren Lehrerin begleitet). Im Vorhinein wurden den SchülerInnen Einverständniserklärungen mitgegeben, die von deren Eltern unterschrieben und anschließend entweder von mir oder von den jeweiligen GW-LehrerInnen eingesammelt wurden. Im Gymnasium in Niederösterreich nahmen alle 47 SchülerInnen der beiden Klassen teil (19 SchülerInnen der sechsten Schulstufe, 28 der neunten), ausgewertet werden konnten 47 Bilder und 46 Texte; einer der SchülerInnen verfügte nicht über genügend Deutschkenntnisse und konnte das E-Mail daher nicht verfassen. Im G11 wurden in der sechsten Schulstufe 23 Einverständniserklärungen ausgeteilt, wobei der GW-Lehrer dieser Klasse bereits im Vorhinein anmerkte, dass nur 19 SchülerInnen auch regelmäßig in den Unterricht kämen und nicht mehr TeilnehmerInnen zu erwarten wären. Von diesen 19 SchülerInnen brachten 15 SchülerInnen unterschriebene Abschnitte zurück, wobei einer Schülerin von ihren Erziehungsberechtigten untersagt wurde, an der Befragung teilzunehmen. So ergab sich eine Befragungsgruppe von 14 SchülerInnen in der sechsten Schulstufe, wovon 13 Fragebögen ausgewertet werden konnte, da einer der SchülerInnen keine ernst zu nehmenden Antworten gab. In der neunten Schulstufe wurden 25 der 28 ausgeteilten Abschnitten unterschrieben zurückgebracht; so ergab sich für das G11 eine TeilnehmerInnenanzahl von 38 SchülerInnen.

Anschließend an die Befragung der SchülerInnen folgte ein Gespräch mit den jeweiligen GW-LehrerInnen, welches im Unterkapitel 8.4 in Verbindung mit der Auswertung der Hintergrundfragen thematisiert wird.

8.2. SchülerInnengruppe 1: 6. Schulstufe (2. Klasse AHS)

Wie bereits angeführt, wurden im G11 14 SchülerInnen befragt, wobei der Fragebogen eines Schülers aufgrund von nicht ernst gemeinten Antworten nicht bewertet werden konnte. In Sachsenbrunn nahmen 19 SchülerInnen an der Befragung teil. Insgesamt wurden somit 32 Fragebogen ausgewertet, die Befragten der beiden Klassen waren zwischen 11 und 12 Jahre alt.

Im G11 wurde im vorangegangenen Schuljahr das Schulbuch „Unterwegs 1“ im Unterricht verwendet, in Sachsenbrunn kam „Abenteuer GW1“ zum Einsatz.

8.2.1. Erster Teil der Befragung: Zeichnung

Bei der Auswertung der Zeichnungen wurde versucht, Häufigkeiten und besonders eindruckliche Darstellungen herauszufiltern und jene in der anschließenden Conclusio zu interpretieren.

8.2.1.1. AUSWERTUNG

Auf 21 der 32 Zeichnungen der SchülerInnen der sechsten Schulstufe, also auf etwa zwei Drittel, ist eine Sonne zu sehen. Wüstenähnliche Landschaften, die sich durch Sand und vereinzelte Abbildungen von Sträuchern und Bäumen auszeichnen, sind auf 17 Bildern dargestellt. Als „Sand“ werden Flächen gedeutet, die braun oder gelb und ohne Gras gemalt sind. Auch Vegetationsformen (15x), wie beispielsweise Bäume, Sträucher oder Palmen, oder Wildtiere (12x), wie Elefanten, Kamele oder Giraffen, sind vielfach skizziert. Menschen werden auf zehn Skizzen gezeichnet: Bei fünf dieser Zeichnungen sind Strichmännchen gemalt, bei drei anderen dunkelhäutige Menschen, eine Person wird offenbar leidend dargestellt und eine andere arbeitet am Feld.

Abbildung 6 zeigt die häufigsten Symbole, die in den Darstellungen der SchülerInnen der sechsten Schulstufe vorkommen.

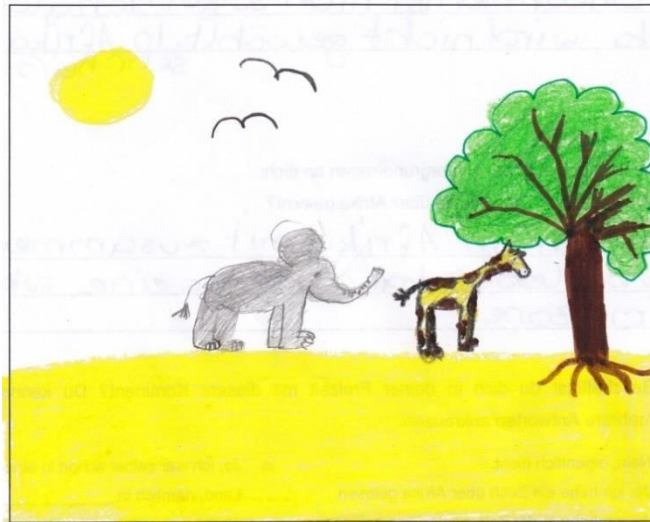


Abbildung 6: Skizzierung des Afrikabildes: 12 J., w¹⁷

Einige Male sind zudem einfache Unterkünfte (8x), wie Hütten oder Zelte, und Pyramiden (4x) gezeichnet. Andere Darstellungen, wie Brunnen, Hochhäuser, schmutziges Wasser oder Meer und Strand, kommen nur vereinzelt vor.

In den Abbildungen 7 und 8 werden eine Hütte bzw. ein Zelt, Vegetationsformen, Sonne, Wildtiere, Wüsten und schmutziges Wasser dargestellt.



Abbildung 7: Skizzierung des Afrikabildes, 12J., w

¹⁷Bilder und Zitate werden mit dem Alter und dem Geschlecht des Schülers/der Schülerin versehen.



Abbildung 8: Skizzierung des Afrikabildes, 11J., w

Der Großteil der Zeichnungen kann dahingehend als stereotyp bezeichnet werden, als sich die Skizzierungen auf ländliche Räume, ohne motorisierte Transportmittel und ohne technische Errungenschaften beschränken. Im folgenden Unterkapitel „Besonderheiten“ werden jene drei Zeichnungen angeführt, die über die Darstellung von Fauna und Flora hinausgehen und ein differenziertes Afrikabild zeigen.

8.2.1.2. BESONDERHEITEN

Eine 12-jährige Schülerin malte ein gänzlich konträres Afrikabild (Abbildung 9) und skizzierte eine Straße, ein Auto, eine Rosenverkäuferin und einen Müllplatz. Abgesehen von dieser Darstellung eines Transportmittels ist nur auf einer weiteren Zeichnung ein Auto abgebildet. Warum die Schülerin den afrikanischen Kontinent mit RosenverkäuferInnen und Müll assoziiert, bleibt unklar: Weder der GW-Lehrer dieser Klasse (das Interview wird in 8.5 teilweise angeführt) noch Darstellungen in den Schulbüchern geben Aufschluss darüber, woher diese Informationen kommen könnten.

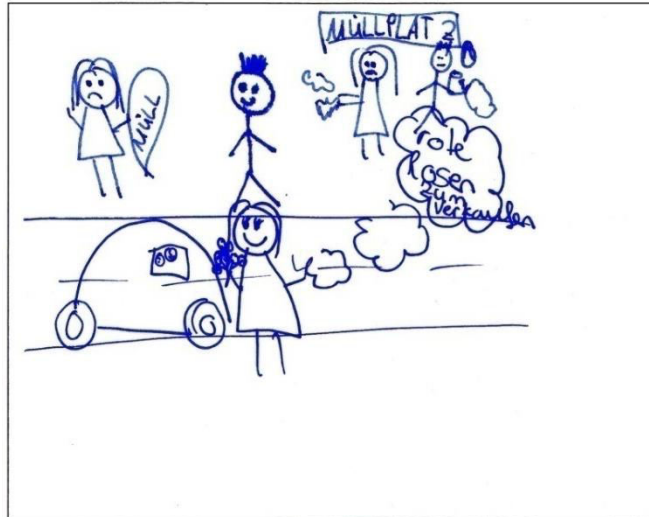


Abbildung 9: Skizzierung des Afrikabildes, 12J., w

Eine 11-jährige Schülerin stellte ein differenziertes Afrikabild dar und verbildlichte sowohl Wüste als auch Stadt. Hierbei sind auf der einen Seite Sand, Wüste und ein Kaktus und auf der anderen Seite Hochhäuser, Autos, Straßen, Menschen, Strand und Meer zu sehen (Abbildung 10).



Abbildung 10: Skizzierung des Afrikabildes, 11J., w

Eine andere Schülerin (12J.) zeichnete ein Haus und erklärte mit einem Pfeil, dass sich hinter diesem Haus die Stadt befindet und zeigt dadurch, dass sich ihr Afrikabild nicht ausschließlich auf den ländlichen Raum beschränkt (Abbildung 11).



Abbildung 11: Skizzierung des Afrikabildes, 12J., w

Diese Darstellungen können als Besonderheiten hervorgehoben werden, da sie nicht dem in Schulbüchern präsentierten Afrikabild entsprechen. Wie sich anhand der Schulbuchanalyse gezeigt hat, sind städtische Gebiete in den Lehrwerken unterrepräsentiert (siehe Kapitel 7.4.6.). Dadurch ist zu erwarten, dass die SchülerInnen vorwiegend ländliche Räume und eine Bevölkerung, die in Hütten wohnt oder ein Leben als NomadInnen führt, skizzieren. Diese Vermutung bestätigt sich im Rahmen der Fragebogenauswertung, da die Skizzierungen die Aufbereitung in den analysierten Lehrwerken widerspiegeln: Nur drei von 32 befragten SchülerInnen der sechsten Schulstufe skizzieren städtische Räume mit Autos, Straßen und Häusern mit Fenstern und Türen.

8.2.1.3. INTERPRETATION DER ERGEBNISSE UND CONCLUSIO

In den Zeichnungen der sechsten Schulstufe stehen vor allem die Darstellung von Wüsten, Sonnen, sowie Fauna und Flora im Vordergrund. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass das Thema „Klimazonen“ und in Verbindung damit auch die Wüsten im GW-Unterricht der ersten AHS-Klasse eine große Rolle spielen. Zudem ist die Häufigkeit der Darstellungen von einfachen Unterkünften bei den Skizzierungen auffällig. Da Abbildungen von Hütten und Zelten in den untersuchten Schulbüchern dieser Schulstufe häufig vorkommen, könnte der Grund dafür auf diesen Umstand zurückgeführt werden. Hervorzuheben sind die Straßen und Autos, welche auf zwei Zeichnungen des Afrikabildes der SchülerInnen zu finden sind

Solche Abbildungen sind weder in den analysierten Lehrwerken, noch in der von SCHMIDT-WULFFEN durchgeführten Studie präsent. SCHMIDT-WULFFEN führt an, dass auf den 2400 Fragebögen, die er im Rahmen seiner Befragung erhielt, Großstädte, Industrie und Verkehrsmittel beinahe gänzlich fehlten (vgl. 1999: 230).

Zudem kann hier auf die Studie von KRÄMER und SCHOMMER verwiesen werden, die im Rahmen einer Google-Bildersuche des Begriffes „Afrika“ ebenfalls eine Vielzahl an Abbildungen von Fauna und Flora fanden (vgl. 2012: 103).

Der Fokus auf ländliche Gebiete konnte auch bei der von ERHARD durchgeführten Befragung festgestellt werden (vgl. 2001: 102) und ist aufgrund der bereits erwähnten, gehäuften Darstellung von Landschaften, Tieren und generell ländlichen Räumen in Schulbüchern, welche eben dieses Afrikabild vorgeben, nicht überraschend. Dieser Schwerpunkt auf Abbildungen der Natur zeigt sich auch in den Lehrwerken der fünften Schulstufe; auf den präsentierten Bildern sind Landschaften wesentlich häufiger zu sehen als Menschen (siehe Kapitel 7.3).

8.2.2. Zweiter Teil der Befragung: E-Mail

Die Auswertung der E-Mails wurde folgendermaßen durchgeführt: Ein Stichwortkatalog zu stereotypen und differenzierten Aussagen wurde vor der Auswertung zusammengestellt, um die Antworten der SchülerInnen eindeutig in Kategorien einteilen zu können. Im Zuge der Materialdurchsicht wurde dieser Katalog immer wieder aktualisiert und um die Äußerungen der SchülerInnen erweitert. So wurden beispielsweise bei der Frage „Wie und wo wohnen die Menschen in Afrika?“ Antworten wie „in selbst gebauten Hütten“ und „in Zelten“ als stereotyp und die Antworten wie „in Häusern“ oder „in Wohnungen in der Stadt“ als differenziert angesehen. Zudem wurde die Kategorie „nicht zuordenbar“ gebildet, zu welcher Aussagen wie „Die meisten Menschen wohnen in alten Häusern“ (11J., w) gezählt wurden. Nach diesem Schema wurde jede Aussage bzw. jeder Satzteil einer der drei Kategorien zugeordnet.

8.2.2.1. AUSWERTUNG

Um einen besseren Überblick zu erhalten, wird vor der Präsentation der Ergebnisse die dazugehörige Impulsfrage angeführt.

„Wie sieht der Alltag in afrikanischen Ländern aus?“

In den Texten der 32 SchülerInnen zeigt sich bei der Beantwortung der ersten Frage, dass einseitige Beschreibungen des Alltags in afrikanischen Ländern überwiegen (22x). Häufig erwähnt werden dabei das frühe Aufstehen und harte Arbeiten der Bevölkerung, auch die Wassersuche bzw. das Wasserholen wird mehrmals erwähnt.

„In Afrika läuft der Alltag so ab: man muss Wasser holen, arbeiten, ernten, anbauen und vieles mehr.“ (12J., w)

„Früh aufstehen, zur Arbeit gehen, spät heimkommen“ (12J., m)

Differenziert wird der Alltag nur von zwei SchülerInnen beschrieben:

„Hallo, heute erzähle ich dir etwas über Afrika. Der Alltag in Afrika ist einerseits ganz normal wie bei uns aber in den eher ausen gelegenen [sic!] Regionen sehr hart und es gibt wenig zu trinken und zu essen.“ (11J., w)

Acht SchülerInnen geben keine Antwort auf die Frage.

„Was fällt dir ein, wenn du an Familien und Kinder in Afrika denkst?“

Bei der zweiten Impulsfrage wird auf die Mithilfe der Kinder im Haushalt oder auf Versorgungsprobleme in Familien eingegangen. Insgesamt 15 Mal wird die Frage gar nicht beantwortet, 15 Mal werden eher einseitige Antworten gegeben:

„Ich denke die Familien haben wenig zu essen und Krankheiten.“ (12J., m)

„Ich glaube das [sic!] in den Schulen nicht so viele Kinder sind, da viele Kinder mithelfen müssen.“ (12J., w)

„Die Kinder in Afrika [sic!] müssen hart arbeiten und die Eltern auch.“ (12J., w)

Bei zwei Antworten der Kategorie „nicht zuordenbar“ ist von Frauen, die Kopftuch tragen (12J., m), und von ausgesetzten Kindern und obdachlosen Menschen die Rede (11J., m).

„Wie und wo wohnen die Menschen in Afrika?“

Die Frage nach der Wohnsituation bleibt bei sieben SchülerInnen unbeantwortet, 15 SchülerInnen führen eine eher einfache Behausung wie Stroh- oder Blechhütten an: „Sie wohnen in Zelten oder in selbst gebauten Hütten.“ (12J., w)

Acht SchülerInnen bieten eine differenzierte Antwort auf diese Frage und erklären beispielsweise, dass die Bevölkerung in afrikanischen Ländern auch Wohnungen und Häuser besitzt und nicht jede/r in Hütten lebt: „Die reichen Leute wohnen in

wohlhabenden Städten in schönen Häusern. Die armen [sic!] dagegen in Hütten aus Plechplatten [sic!] und irgendwelchen anderen Gegenstände [sic!].“ (11J., w)

Zwei Antworten sind nicht zuordenbar: „Die Wohnungen denke ich sind sehr teuer obwohl sie nicht schön sind, sag ich mal“, sowie „Die meisten Menschen wohnen in alten Häusern“ (11J., w). Diese Äußerungen wurden zur Kategorie „nicht zuordenbar“ gezählt, da zumindest Häuser und Wohnungen und nicht nur Hütten erwähnt werden. Durch die Adjektive „alt“ und „nicht schön“ wird aber verdeutlicht, dass die Unterkünfte trotzdem von denen in Österreich abweichen.

„Wie stellst du dir die Schulen dort vor?“

Die Schulen sind größtenteils einseitig (20x) oder gar nicht beschrieben (6x), eine differenzierte Antwort findet sich nur bei zwei SchülerInnen. Eine Schülerin formuliert es so: „Ich denke das [sic!] die Schulen verschieden sind es gibt gute, und schlechte Schulen.“ (11J., w)

Der Großteil der Befragten spricht unter anderem vom Kostenfaktor, von zu kleinen Klassenräumen oder einfach grundsätzlich von weniger effektivem Unterricht.

„Die Schule dort ist nicht so sauber und die Kinder dort haben bestimmt nicht solche ausgebildeten Lehrer.“ (12J., w)

„Es gibt wenige [Schulen] und man lernt nicht viel dort.“ (11J., w)

Die Strenge der LehrerInnen findet ebenfalls einige Male Erwähnung: „Die Schulen haben strenge Lehrer denke ich.“ (12J., m) Unter „nicht zuordenbar“ (4x) fallen Aussagen darüber, dass die Schulen in afrikanischen Staaten Ganztagschulen sind und dass die SchülerInnen dankbarer sind, in die Schule gehen zu können, als jene in Österreich. Dies gibt zwar ein bestimmtes Bild wieder, geht aber nicht auf die Qualität der Schulen oder auf die Möglichkeit eines Unterrichtsbesuches ein.

„Was arbeiten die Menschen in Afrika?“

Neun von 32 SchülerInnen erwähnen in Hinsicht auf die Arbeit der afrikanischen Bevölkerung Klischees. Hierbei werden Berufe wie „Bauer“ und „Jäger“ genannt oder einfach erklärt, dass die Menschen auf dem Feld arbeiten.

„Ich schätze die Menschen arbeiten am Feld.“ (12J., m)

Beschreibungen, die vom Bild des afrikanischen Bauern/der afrikanischen Bäuerin abweichen, werden als differenziert gewertet, da sie sich zumindest nicht auf die in

Schulbüchern überwiegend präsentierte Arbeit auf dem Feld beschränken. Genannt werden Berufe wie Musiker, Schuhputzer, Müllsammler oder Möbelmacher, wobei auch hier oft Berufe mit niedrigem sozialen Status Erwähnung finden (8x).

„Bananen ernten, Kakao anbauen und ernten, Musiker“ (12J., m)

14 Mal bleibt die Frage unbeantwortet. Ein Mal ist die Antwort nicht zuzuordnen, da erwähnt wird, dass nur Männer schwer arbeiten (11J., w).

„Wie sieht es mit dem Einkommen aus?“

Die Wörter „reich“ oder „Reichtum“ kommen in den Fragebögen der Befragten nur selten vor. Insgesamt geben 19 SchülerInnen an, dass die Bevölkerung in afrikanischen Ländern arm sei und das Einkommen oft nicht ausreiche.

„Sie haben glaube ich wenig Einkommen.“ (12J., m)

Nur drei der Befragten erwähnen, dass nicht alle Menschen arm sind und es auch eine Oberschicht gibt:

„Die meisten Familien haben nicht sehr viel Geld wobei es aber auch noch sehr wohlhabende Menschen gibt. (...) Menschen in Afrika verdienen viel weniger als wir.“ (11J., w)

Neun SchülerInnen beantworten die Frage nicht, eine Antwort ist nicht zuordenbar.

„Wird in Afrika genauso gewählt wie in Österreich?“

Lediglich drei der insgesamt 32 SchülerInnen geben an, dass in afrikanischen Ländern wie bei uns gewählt wird. Der Großteil der SchülerInnen der sechsten Schulstufe beantwortet die Frage, ob in Afrika genauso gewählt wird wie in Österreich, entweder mit „Nein“ (15x) oder gar nicht (9x). Fünf Antworten können nicht zugeordnet werden, da beispielsweise erzählt wird, dass nur in Städten gewählt werden kann oder nur die reichen Menschen ein Wahlrecht besitzen. So wird zwar ein Vorhandensein von Wahlen angegeben, aber gleichzeitig scheint das Wahlrecht noch immer stark eingeschränkt zu sein.

„Ich denke dass auch ganz anders gewählt wird.“ (11J., w)

„Wie stellst du dir das Wetter in Afrika vor?“

Einheitlich präsentieren sich die Antworten auch bei der Frage nach dem Wetter. Von einer Person wurde die Frage nicht beantwortet, die restlichen 31 SchülerInnen beschreiben das heiße und trockene Klima in afrikanischen Ländern.

„Das Wetter hier in Afrika ist sehr heiß, es hat nämlich 40°.“ (11J., m)

„Das Wetter stelle ich mir heiß und trocken vor.“ (12J., m)

8.2.2.2. BESONDERHEITEN

Bei der Auswertung fällt auf, dass die von SCHMIDT-WULFFEN (vgl. 1999: 231) angesprochene Romantisierung ein Mal in der sechsten Schulstufe zu beobachten ist. Hinsichtlich der Schulen beschreibt eine Schülerin: „Die Schulen stelle ich mir cool vor weil die Kinder sehr dankbar sind dass sie unterrichtet werden.“ (11J., w) Hier wird die Situation in afrikanischen Staaten beschönigt und als idyllisch angesehen. SCHMIDT-WULFFEN interpretiert diese Romantisierung unter anderem mit einem Verweis auf den syrischen Politologen BASSAM TIBI, welcher der Meinung ist, dass erwünschte Verhaltensweisen, die im eigenen Lebensraum fehlen, auf fremde Kulturen übertragen werden (vgl. 1999: 231).

Im Gegensatz zu den einseitigen Antworten der Mehrheit der Befragten erklärt eine Schülerin, die laut Hintergrundfrage im Sommer nach Kapstadt fliegt, dass nicht alle Menschen arm sind, ein Teil der Bevölkerung in der Stadt und der andere am Land lebt und es auch Unterschiede bezüglich des Alltags gibt. Zwei Ausschnitte wurden weiter oben bereits präsentiert und werden hier nochmals angeführt:

„Der Alltag in Afrika ist einerseits ganz normal wie bei uns aber in den eher ausen gelegten [sic!] Regionen sehr hart und es gibt wenig zu trinken und zu essen. Die meisten Familien haben nicht sehr viel Geld wobei es aber auch noch sehr wohlhabende Menschen gibt. Manche wohnen in der Wüste und manche in der Stadt.“ (11J., w)

8.2.2.3. INTERPRETATION DER ERGEBNISSE UND CONCLUSIO

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass durch den überwiegenden Teil der Fragen ein simplifizierendes Bild von Afrika gezeichnet wird und nur ansatzweise Differenzierungen auszumachen sind. Das vorherrschende Afrikabild der Mehrheit der Befragten lässt sich auf folgende Aussagen reduzieren: In Afrika leben die

Menschen, die größtenteils in der Landwirtschaft tätig sind, in Hütten und Zelten, eine Schulbildung ist nicht vorhanden oder schlecht, das Einkommen ist gering und es ist meiste Zeit heiß und trocken.

Diese Darstellungen können in den Präsentationen der Lehrwerke der fünften Schulstufe, sowie bei bereits durchgeführten Studien zu dieser Thematik wiedergefunden werden. Unter dem Kapitel „7.4.3.1. Arbeit und Einkommen“ werden die Berufsgruppen angeführt, die in den zehn analysierten Schulbüchern zu finden sind. Durch die Überrepräsentation von Personen, die einer landwirtschaftlichen Tätigkeit nachgehen, ist es nicht überraschend, dass die befragten SchülerInnen diese Vorstellungen von Afrika haben. Ebenso wird das Wohnen in Hütten und Zelten in den Schulbüchern dieser Schulstufe anhand bestimmter Bevölkerungsgruppen häufig dargestellt: So werden beispielhaft verschiedene Aspekte des Lebens der Tuareg oder der Massai beschrieben und auf deren Wohnsituation in Unterkünften wie Zelten oder Lehmhütten verwiesen (siehe Kapitel 7.4.1.2). Die Präsentation der Schulbildung wird ähnlich einseitig durchgeführt; die SchulbuchautorInnen verweisen mehrfach auf fehlende Bildung und hohe AnalphabetInnenraten (7.4.2.1). Hinsichtlich des Einkommen ist in den analysierten Lehrwerken das Fehlen einer Mittel- und Oberschicht in der afrikanischen Bevölkerung zu erkennen (7.4.3.1) und im Rahmen des Themas „Klimazonen“ wird das tropische Regenklima in den Beschreibungen des Kontinents nicht erwähnt (7.4.8.2).

Vergleicht man somit die Afrikabilder der befragten SchülerInnen mit der durchgeführten Schulbuchanalyse, so zeigt sich, dass die fehlende Differenzierung in den Vorstellungen der SchülerInnen mit den Darstellungen in den verwendeten Lehrwerken korreliert.

8.3. SchülerInnengruppe 2: 9. Schulstufe (5. Klasse AHS)

Im G11 nahmen 25 SchülerInnen an der Befragung teil, in Sachsenbrunn waren es 28 SchülerInnen. Ein Schüler des G/RG Sachsenbrunn skizzierte nur sein Afrikabild, konnte seine Vorstellungen aber nicht verschriftlichen, da er die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrscht, um einen freien Text verfassen zu können. Da die Zeichnung trotzdem gewertet wurde, ergibt sich eine Gesamtzahl von 53

Skizzierungen und von 52 E-Mails und Antworten auf Hintergrundfragen. Die Befragten dieser beiden Klassen waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 14 und 17 Jahre alt.

In den befragten Klassen wurde im vorangegangenen Schuljahr im G11 das Schulbuch „Unterwegs 4“ und in Sachsenbrunn das Lehrwerk „Abenteuer GW4“ verwendet.

8.3.1. Erster Teil der Befragung: Zeichnung

Die Auswertung der Zeichnungen der neunten Schulstufe erfolgte auf die gleiche Art und Weise wie jene der sechsten Schulstufe. Es wurde versucht, Häufigkeiten und Besonderheiten der Skizzierungen herauszufiltern, um herausfinden zu können, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der Befragungsgruppe bestehen.

8.3.1.1. AUSWERTUNG

Ebenso wie in der sechsten Schulstufe werden auch bei den SchülerInnen der neunten Schulstufe häufig Darstellungen der Natur verbildlicht: Gezeichnet werden Sonne (25x), Wildtiere (20x) und Vegetationsformen (17x). Wesentlich öfter als bei den Zeichnungen der 11- bis 12-Jährigen sind einfache Unterkünfte skizziert, nämlich insgesamt 21 Mal. Des Weiteren finden sich in beiden Klassen mehrmals Skizzen des afrikanischen Kontinents (14x), welche zusätzlich drei Mal in „arm“ und „normal“ eingeteilt sind. In den Mails wird beschrieben, dass es sich bei dieser Unterscheidung um ein Stadt-Land- bzw. Nord-Süd-Gefälle handelt. Erklärt wird, dass die Menschen in der Stadt bzw. im Norden Arbeit und Einkommen haben, während auf dem Land bzw. im Süden Armut herrscht.

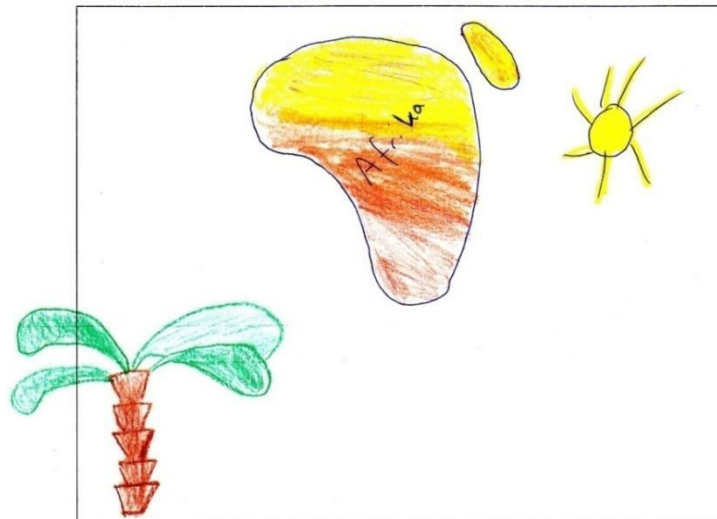


Abbildung 12: Skizzierung des Afrikabildes, 14J., w

Elend und Armut ist für einige Befragte ebenfalls ein Teil ihres Afrikabildes: Zusätzlich zur Darstellung von sehr dünnen oder traurigen Menschen (11x) ist zeichnerisch ausgedrückt, dass die Bevölkerung Afrikas kein bzw. wenig Essen besitzt und an Hunger leidet (11x) und dass ihnen nur schmutziges oder sogar gar kein Wasser zur Verfügung steht (6x). Auch dass kein Geld vorhanden ist und Armut vorherrscht, ist fünf Mal explizit skizziert. Die Abbildungen 13 und 14 illustrieren diese Armut.



Abbildung 13: Skizzierung des Afrikabildes, 14J., w

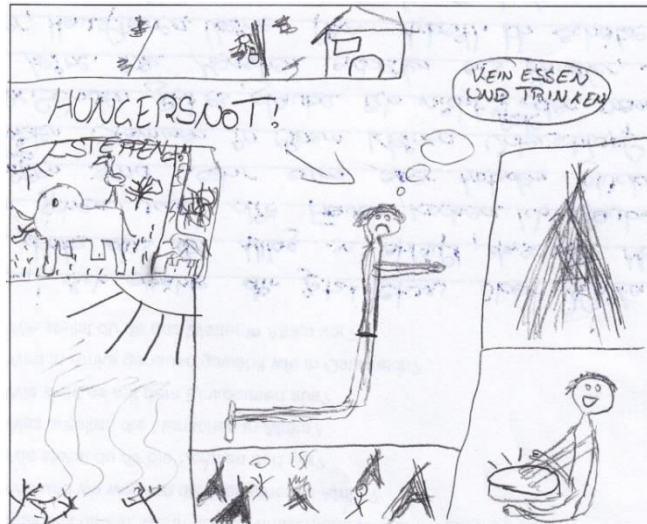


Abbildung 14: Skizzierung des Afrikabildes, 14J., w

Häuser (7x), Flüsse (7x), Feuerstellen (6x), Wasserkrüge (6x), Brunnen (6x) und wüstenähnliche Landschaften (5x) sind auf mehreren Zeichnungen dargestellt. Unter „Häuser“ werden Unterkünfte zusammengefasst, die sich aufgrund der Darstellung von Dächern, Fenstern und Türen deutlich von Zelten und Hütten unterscheiden und Häusern in Österreich ähneln. Familien, sowie Menschen, die keine Kleidung tragen oder halbnackt sind, finden sich vier Mal auf den Afrikabildern der SchülerInnen, ebenso wie die Darstellung von Pyramiden.

Abbildung 15 zeigt eine Zeichnung, in der das Privatleben zweier afrikanischer Menschen im Mittelpunkt steht. Feuerstelle, Wasserkrug und eine höhlenartige Behausung wurden skizziert.



Abbildung 15: Skizzierung des Afrikabildes, 14J., w

Alle übrigen Symbole sind weniger als drei Mal auf Zeichnungen abgebildet. Kulturelle Gegenstände, wie Schmuck und Trommeln, oder öffentliche Einrichtungen, wie Schulen und Krankenhäuser, kommen lediglich vereinzelt vor.

Die meisten Zeichnungen der SchülerInnen können als stereotyp bezeichnet werden, da sie ländliche Gebiete mit Tieren und einer Bevölkerung zeigen, die in Hütten wohnt. Verkehrsmittel, Straßen und Häuser finden nur selten Eingang in die Skizzierungen, elektronische Geräte wie Handys oder Laptops werden nie gemalt. Jene Bilder, die eine differenzierte Situation darstellen oder in ihren Ausführungen besonders eindrücklich sind, werden im folgenden Unterkapitel präsentiert.

8.3.1.2. BESONDERHEITEN

Hervorzuheben sind in einigen Zeichnungen der neunten Schulstufe die Differenzierungen von Stadt und Land, sowie zwischen Afrika und der „westlichen Welt“.

In zwei Skizzen sind die Unterschiede zwischen Städten und Dörfern dargestellt. In Abbildung 16 ist zu sehen, dass es in der Stadt Hochhäuser gibt und die Menschen Geld besitzen, während die restliche Bevölkerung des Landes in Zelten wohnt und kein Einkommen hat. Zudem müssen sie unter dem Müll leiden, welcher laut der Meinung des Schülers von der EU mit Flugzeugen abgeladen wird. Abgesehen von diesem Flugzeug findet sich in keiner Zeichnung die Darstellung eines Transportmittels.

In der zweiten unten angeführten Darstellung (Abbildung 17) sind eine Stadt mit einem Slum, sowie ein Wüstendorf zu sehen. Eine Unterscheidung zwischen arm und reich ist auf der zweiten Skizzierung nicht auszumachen.

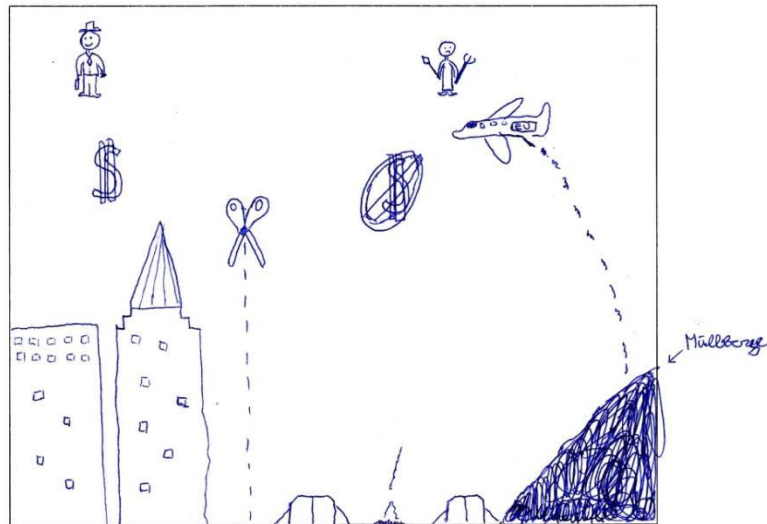


Abbildung 16: Skizzierung des Afrikabildes, 16J., m

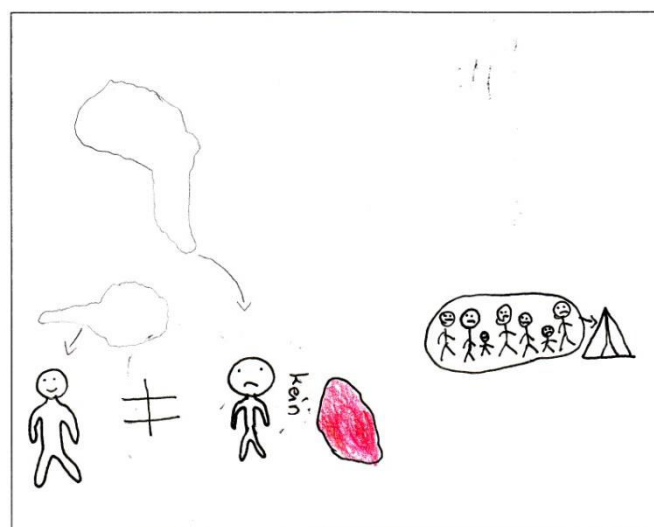


Abbildung 17: Skizzierung des Afrikabildes, 14J., m

Auf einer weiteren Darstellung (Abbildung 18) zeigt sich eine Unterscheidung zwischen reicher und armer Bevölkerung in afrikanischen Staaten. Anhand der skizzierten Personen und Gegenstände, sowie den Zahlenangaben ist aus der Zeichnung einer Schülerin herauszulesen, dass 97% der Bevölkerung unglücklich sind, nichts zu essen haben und in einer Holzhütte leben. Nur 3% wohnen in einem Haus mit Fenstern und Türen, sind fröhlich und haben genügend Nahrung.



Eine Differenzierung zwischen Afrika und „westlichen Ländern“ wird auf zwei Skizzen geboten: Auf Abbildung 19 ist ein offenbar glücklicher Mensch aus Österreich und ein unglücklicher aus Afrika zu sehen. Die unglückliche Person aus Afrika scheint zudem ein bestimmtes Gut (roter Fleck auf dem Bild) nicht zu haben und erscheint dünner als der Österreicher/die Österreicherin. Die Abbildung 20 zeigt den Unterschied zwischen der afrikanischen Bevölkerung und Menschen aus Europa und den USA. Während erstere kein Essen und keine Kleidung besitzen, sowie dünn zu sein scheinen, haben zweitere Geld, schönere Kleidung (Anzug bzw. Schmuck) und eine rundliche Erscheinung, die vermutlich, ebenso wie das Geld und die Kleidung, auf Wohlstand hinweisen soll.



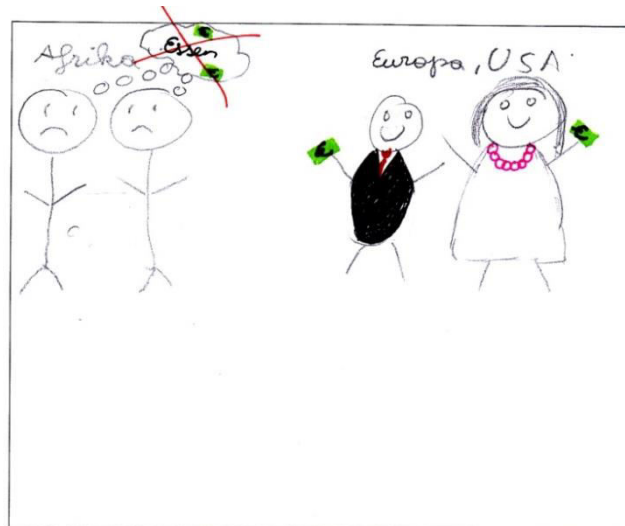


Abbildung 20: Skizzierung des Afrikabildes, 14J., w

Hervorzuheben ist zudem, dass die Romantisierung, die in den E-Mails der SchülerInnen der sechsten Schulstufe bereits vorkam, von zwei SchülerInnen der neunten Schulstufe auf den Bildern mit kurzen Formulierungen erwähnt wird: „Kleine fröhliche Kinder“ (14J., m) und „dankbare Menschen“ (14J., w) werden angeführt. Die Merkmale Dankbarkeit und Fröhlichkeit sind es, die auch bei SCHMIDT-WULFFEN als Romantisierung bezeichnet werden (vgl. 1999: 231).

8.3.1.3. INTERPRETATION DER ERGEBNISSE UND CONCLUSIO

Bei der Skizzierung der Afrikabilder zeigt sich, dass, ebenso wie in der sechsten Schulstufe, häufig Stereotype präsentiert werden: Neben Sonne, Vegetationsformen, wüstenähnlichen Landschaften und Wildtieren werden Menschen oft abgemagert und mit traurigem Gesichtsausdruck neben einfachen Lehmhütten oder Zelten dargestellt. Eine Differenzierung zwischen Stadt und Land ist zwei Mal verbildlicht. Zudem sind einige Male Häuser mit Fenster und Türen abgebildet. Ansonsten überwiegen bei den Skizzierungen Fauna und Flora, sowie Leid und Armut. Die Ergebnisse stimmen wiederum mit ERHARD überein, der einen Fokus auf ländliche Gebiete feststellen konnte (vgl. 2001: 102); die fehlenden Verkehrsmittel und Städte werden bei SCHMIDT-WULFFEN angeführt (vgl. 1999: 230).

Der Unterschied zwischen den beiden Schulstufen liegt insbesondere in der Diversität der skizzierten Symbole: Im Vergleich zu den Zeichnungen der sechsten Schulstufe sind die Darstellungen der 14- bis 17-jährigen SchülerInnen vielfältiger,

wenn auch nur selten differenzierter. Das heißt, dass beispielsweise in den Zeichnungen Einkommensvergleiche angestellt, sowie Berge, Flüsse, Trommeln und Skizzen des Kontinents gemalt werden. Trotz dieser Symbole, die bei den SchülerInnen der sechsten Schulstufe nicht vorkommen, beschränken sich die Bilder häufig auf eine einseitige Präsentation.

Probleme und Elend, die einen Teil der afrikanischen Bevölkerung betreffen, finden häufig Ausdruck auf den Skizzierungen. Da in den GW-Schulbüchern der achten Schulstufe insbesondere die Entwicklungshilfe in afrikanischen Ländern im Fokus steht, kann vermutet werden, dass im Rahmen des Unterrichts dieser beiden Klassen bereits bestehende, durch Medien produzierte Bilder weiter verfestigt bzw. nicht aufgebrochen werden. Der GW-Lehrer der SchülerInnen, die die drastischen Abbildungen (siehe Abb. 13 und 14) mit Skeletten und bettelnden Menschen zeichnen, erzählte im anschließenden Interview, dass der afrikanische Kontinent in seinem Unterricht keine große Rolle spielt (vgl. Interview 3 2016: Zeile 5).

Zudem hat sich im Vergleich mit den Zeichnungen der ersten SchülerInnengruppe gezeigt, dass häufiger einfache Unterkünfte gezeichnet werden, wodurch die Vermutung entsteht, dass der Schulunterricht Stereotype wie das Wohnen in Zelten und Hütten verstärkt.

8.3.2. Zweiter Teil der Befragung: E-Mail

Die Auswertung der E-Mails wurde ident zu jener der sechsten Schulstufe durchgeführt. 52 E-Mails wurden ausgewertet.

8.3.2.1. AUSWERTUNG

„Wie sieht der Alltag in afrikanischen Ländern aus?“

Bei der Beantwortung der ersten Frage zum Alltag der afrikanischen Bevölkerung zeigt sich ein eindeutiges Bild: 31 SchülerInnen erklären unter anderem, dass der Tagesablauf anstrengend ist und von Essenssuche geprägt ist.

„Meiner Meinung nach sieht der Alltag in afrikanischen Ländern so aus: Die Einwohner stehen um 5 Uhr in der Früh auf und gehen auf Nahrungssuche.“
(14J., w)

Sechs SchülerInnen geben eine differenzierte Beschreibung des Alltags, 14 beantworten die Fragen nicht. Die Antwort eines Schülers, dass der Alltag in Afrika vielfältig mit Giraffen und Nashörnern sei (14J., m), ist nicht zuordenbar.

Die folgende Antwort eines Schülers stellt ein Beispiel für eine differenzierte Beschreibung dar:

„Hast du gewusst, dass der Alltag in Afrika ganz verschieden ist? In manchen Teilen Afrikas sieht es fast so aus wie bei uns, was allerdings nicht heißt, dass dort jeder glücklich ist.“ (16J., m)

„Was fällt dir ein, wenn du an Familien und Kinder in Afrika denkst?“

Die zweite Frage ist entweder gar nicht (22x) oder einseitig beantwortet (29x). Beschrieben werden Familien, die viele Kinder haben und unter Versorgungsproblemen und Krankheiten zu leiden haben.

„Sie bekommen viele Kinder, die sie schwer versorgen können.“ (14J., w)

„Die Menschen müssen viel arbeiten um ihre Familie aufrecht zu erhalten. Die meisten Familien und Kinder sind sehr arm, sie haben wenig zu essen obwohl die meisten Familien aus Afrika aus 5-10 Kindern bestehen.“ (15J., w)

Differenziert wird die Kategorie „Familien und Kinder“ von einer Schülerin dahingehend beantwortet, indem sie beschreibt, dass nur ein gewisser Teil der afrikanischen Bevölkerung unter Versorgungsproblemen leidet (15J., w).

„Wie und wo wohnen die Menschen in Afrika?“

Nur vier SchülerInnen geben keine Antwort auf die Frage nach der Wohnsituation. Von 52 SchülerInnen beantwortet mehr als die Hälfte, nämlich 28, diese Frage eher einseitig. Insbesondere Hütten werden häufig erwähnt.

„Die Menschen in Afrika wohnen in armen Hütten und sind größtenteils [sic!] sehr arm.“ (14J., w)

„Ich stelle mir vor, dass die Menschen in Lehm oder Holzhütten wohnen (...)“ (14J., w)

16 SchülerInnen geben differenziertere Antworten, laut welcher die afrikanische Bevölkerung zum Teil in Häusern und Wohnungen wohnt: „(...) und ich denke, dass die Menschen in ähnlichen Häusern leben wie wir.“ (15J., w)

Bei vier SchülerInnen sind die Antworten nicht zuordenbar, da zwar eine andere Wohnsituation als jene in Hütten beschrieben wird, aber dennoch ein eher negatives Bild dargestellt wird. Dazu zählen Formulierungen wie „keine richtigen Türen und Fenster“ (15J., w).

„Wie stellst du dir die Schulen dort vor?“

Die Mehrheit der Befragten der neunten Schulstufe (45x) beschreibt die Schulsituation in afrikanischen Ländern als schlecht und nicht vergleichbar mit österreichischen Verhältnissen. Das Fehlen von Unterrichtsmaterialien und passenden Möbeln in den Schulklassen wird erwähnt, ebenso wie das Problem, dass sich viele Eltern die Schulbildung ihrer Kinder nicht leisten können.

„Ich denke das [sic!] sich sehr wenige Eltern eine Schulbildung für ihre Kinder leisten können.“ (15J., w)

„Die Schulen können wahrscheinlich nicht ansatzweise so viele Materialien bereitstellen wie in europäischen Schulen.“ (17J., m)

Zwei SchülerInnen bieten ein differenziertes Bild, indem sie beschreiben, dass es sowohl gute als auch schlechtere Schulen gibt oder dass Schule in afrikanischen Staaten „wie jede andere Schule“ ist. Zwei Aussagen können nicht zugeordnet werden, drei SchülerInnen geben keine Antwort.

„Was arbeiten die Menschen in Afrika?“

Diese Frage wird vielseitiger beantwortet als die anderen Kategorien. 16 SchülerInnen erklären, dass die afrikanische Bevölkerung als Bauern bzw. allgemein am Feld arbeitet. Beinahe gleich viele Befragte (13x) führen andere Berufe wie Verkäufer, Fabrikarbeiter und Musiker an.

„Viele Menschen arbeiten als Bauern während andere in den Großstädten gut bezahlte Jobs haben wie zum Beispiel Büroverkäufer etc.“ (16J., m)

„Die Menschen arbeiten als Händler, Jäger, Heiler, Hausfrauen, (keine fixe Arbeit).“ (14J., w)

Sechs Antworten sind nicht zuordenbar („viele schwere Sachen tragen“, 14J., w), 17 SchülerInnen geben keine Berufsfelder an.

„Wie sieht es mit dem Einkommen aus?“

Auch wenn 39 der 52 SchülerInnen die Armut und das geringe Einkommen in afrikanischen Staaten erwähnen, beschreiben zumindest elf, dass es hier große Unterschiede geben kann.

„Die Ärmern verdienen sehr wenig andere viel mehr – Unterschied zwischen Reiche und Arme sind [sic!] sehr groß.“ (14J., w)

„Die Schichten Arm und Reich sind sehr stark getrennt. Es gibt wenig super Reiche jedoch sehr viele Arme.“ (14J., w)

Zwei Antworten können nicht zugeordnet werden.

Die letzten beiden Kategorien „Wahlen“ und „Wetter“ zeigen wieder ein eher einseitiges Bild.

„Wird in Afrika genauso gewählt wie in Österreich?“

20 SchülerInnen geben an, dass in afrikanischen Staaten entweder gar nicht oder zumindest nicht so genau wie in Österreich gewählt wird. Lediglich drei SchülerInnen beschreiben ein differenziertes Bild: „In Afrika wird so ziemlich gleich wie bei uns gewählt.“ (14J., w)

Zwei SchülerInnen erklären, dass nur die reiche Bevölkerung afrikanischer Staaten wählt. Ein großer Teil der Befragten (27x) beantwortet die Frage nach den Wahlen nicht.

„In Afrika wird nicht so gewählt wie in Österreich ich glaube nicht das [sic!] die Menschen dort sehr viele Rechte haben.“ (14J., w)

„In Afrika wird ganz anders gewählt als in Österreich. Ich denke gar nicht.“ (14J., w)

„Wie stellst du dir das Wetter in Afrika vor?“

Ebenso wie bei den Fragebögen der SchülerInnen der sechsten Schulstufe zeigt sich auch bei jenen der neunten Schulstufe ein eindeutiges Bild: 35 SchülerInnen erwähnen, dass es in Afrika heiß und trocken ist. Sechs Befragte führen an, dass es in afrikanischen Staaten zumindest manchmal regnet.

„Das Wetter in Afrika stelle ich mir extrem heiß vor jedoch gibt es auch einige Tage wo es stark regnet.“ (15J., w)

„Es ist heiß und in den Tropen regnet es oft, aber in der Wüste trocknet die Luft und die Erde aus. In den Savannen gibt es Regenzeiten.“ (14J., m)

Die übrigen elf SchülerInnen beantworten die Frage nicht.

8.3.2.2. BESONDERHEITEN

Abweichungen von den Ergebnissen der bisher durchgeführten Befragungen und Schulbuchanalysen zeigen sich unter anderem darin, dass die befragten SchülerInnen des Öfteren Regen, Regenwald und Regenzeiten anführen.

Auffällig ist, dass die Romantisierung der Lebenssituation der afrikanischen Bevölkerung eine größere Rolle spielt als in der sechsten Schulstufe. Bei mehreren SchülerInnen finden sich Formulierungen, die auf eine Romantisierung hinweisen: So wird unter anderem erwähnt, dass die AfrikanerInnen per se glückliche Menschen seien und aufgrund der Wohnsituation ein enges Verhältnis miteinander haben:

„Ich glaube die Familien sind sehr arm aber trotzdem glücklich.“ (14J., w)

„Ich glaube das [sic!] Familien in Afrika in nur sehr kleinen Hütten wohnen und deshalb ein sehr enges Verhältnis miteinander haben. (...) Trotz all dieser Umstände sind Afrikaner glücklich wofür ich sie bewundere.“ (14J., w)

Auch wird ausgeführt, dass die afrikanischen Familien im Vergleich zu „westlichen Ländern“ den Fokus auf andere Werte legen:

„In afrikanischen Ländern leben die Menschen nicht so im Überfluss als [sic!] hierzulande. Afrikanische Familien schätzen den Wert von Freundschaft und Familie, mehr als in westlichen Ländern.“ (17J., m)

Zudem beschreibt ein 14-jähriger Schüler die dankbaren Kinder, die in die Schule gehen können:

„Ich glaube die Schule dort ist sehr viel anders, nur, dass die Kinder dort sich darauf freuen und dankbar sind in die Schule zu gehen.“ (14J., m)

Des Weiteren wird zwei Mal erwähnt, dass die afrikanische Bevölkerung viel Spaß hat und friedlich miteinander lebt:

„Die Menschen hier wohnen ganz friedlich mit einander [sic!] und sie verstehen sich alle extrem gut.“ (15J., w)

„Ich denke die Menschen in Afrika arbeiten sehr hart aber sie kennen auch Spiel und Spaß.“ (14J., w)

8.3.2.3. INTERPRETATION DER ERGEBNISSE UND CONCLUSIO

Die Auswertung der E-Mails ergibt, dass die Antworten der 14- bis 17-jährigen SchülerInnen größtenteils sehr homogen sind. Die Mehrheit der Befragten beantwortet die Impulsfragen ähnlich einseitig wie die 11- bis 12-jährigen SchülerInnen: vom Alltag mit frühem Aufstehen, Wasserholen und hart Arbeiten über das Wohnen in Holz- und Lehmhütten bis hin zu dem immer heißen Wetter in afrikanischen Staaten. Dabei wird von mehreren SchülerInnen ein Klischee nach dem anderen wiedergegeben.

Auf der anderen Seite sind aber zumindest in einigen Bereichen stärkere Differenzierungen als in den Fragebögen der sechsten Schulstufe festzumachen („Wohnen“, „Arbeit“, „Einkommen“). Jene wenigen SchülerInnen, die in allen Kategorien differenzierte Antworten geben, machen dies umso entschiedener und versuchen stets vielschichtiger zu antworten.

Im Vergleich zu den Befragten der sechsten Schulstufe zeigt sich eine stärkere Differenzierung in den Bereichen „Wohnen“, „Arbeit“ und „Einkommen“. Unterschiedliche Wohnformen werden beschrieben und das Vorhandensein von Städten und Slums einige Male erwähnt (16x). Zudem nennen die SchülerInnen verschiedene Berufsfelder (13x), wenn auch die Arbeit als Bauer bzw. auf dem Feld noch knapp überwiegt. Dass nicht alle Menschen in afrikanischen Staaten arm sind und es hier, wie auf jedem anderen Kontinent, Unterschiede gibt, wird ebenfalls von einigen SchülerInnen beschrieben (11x).

Hinsichtlich der Berufsbezeichnungen sei erwähnt, dass die Angabe von weiblichen Formen meistens fehlt; dieser Mangel kann in den analysierten Schulbüchern wiedergefunden werden (siehe 7.4.3.1). Einmal pro SchülerInnengruppe wird der Beruf des Musikers angeführt. ERHARD konnte einen Fokus auf den Bereich Musik festmachen (vgl. 2001: 103), der aufgrund der geringen Anzahl an Nennungen bei dieser Befragung allerdings nicht besteht.

Die überwiegend stereotype Beantwortung der Impulsfragen kann, wie bereits in der Conclusio der E-Mails der 11- bis 12-jährigen SchülerInnen (8.2.2.3), in Zusammenhang mit der in Schulbüchern vorhandenen Darstellung und Aufbereitung von Inhalten, die Bezug auf den afrikanischen Kontinent nehmen, gesehen werden. Durch die oft fehlende Differenzierung in den Lehrwerken kann nicht davon ausgegangen werden, dass Klischees aufgebrochen werden. Diese stereotypen

Afrikabilder mit Fokus auf Armut, Hitze und ländlichen Gebieten konnten auch bei den SchülerInnenbefragungen von SCHMIDT-WULFFEN (1999: 226ff) und ERHARD (2001: 101ff) festgemacht werden.

8.4. Auswertung der Hintergrundfragen in Verbindung mit den Interviews der GW-LehrerInnen

Die Hintergrundfragen und Interviews mit den jeweiligen GW-LehrerInnen sollten Aufschluss darüber geben, woher die SchülerInnen ihre Informationen über Afrika bezogen haben: sei es aus dem Schulbuch, dem GW-Unterricht oder ob sie sich aus persönlichem Interesse heraus informiert haben.

Im Folgenden wird untersucht, wie viele SchülerInnen, die in ihren E-Mails und Zeichnungen ein differenziertes Bild geboten haben, angegeben haben, sich in ihrer Freizeit mit diesem Kontinent zu beschäftigen oder im (GW-)Unterricht vielseitige Informationen geboten bekommen haben. Eine E-Mail wird dann als differenziert bezeichnet, wenn zumindest die Hälfte der beantworteten Fragen von mehreren Seiten beleuchtet wurde.

Bei der Frage, ob sich die SchülerInnen in ihrer Freizeit mit afrikanischen Staaten beschäftigen, wird dahingehend unterschieden, ob sie sich nur über Medien mit diesem Kontinent beschäftigten (Bilder, Zeitungen, Bücher, Filme) oder aktiv Erfahrungen sammeln konnten (Projekte, Reisen, FreundInnen aus Afrika).

Hier wird nicht nur zwischen den Schulstufen unterschieden, sondern auch die Schulklassen differenziert betrachtet, da Informationen des GW-Lehrers/der GW-Lehrerin miteinbezogen werden.

8.4.1. SchülerInnengruppe 1A: 6. Schulstufe, G11

Im G11 beschreibt und zeichnet eine 12-jährige Schülerin differenziert, dass in manchen Staaten Afrikas das Leben wie in Österreich abläuft. Auf ihrer Zeichnung stellte sie ein Haus dar und schreibt, dass sich die Stadt dahinter befinde. Laut Hintergrundfragen war sie selbst schon in der Demokratischen Republik Kongo und hat auch Verwandte dort. In der Schule hat sie ein eher einseitiges Afrikabild präsentiert bekommen: „In der Schule lernt man meist nur über Nordafrika über kranke Menschen, Armut, das [sic!] sie verhungern und kein Geld haben“. (12J., w)

Eine weitere Schülerin skizziert ein differenzierteres Afrikabild mit einem Auto auf einer Straße (Abbildung 4), beschreibt aber in der E-Mail klischeehafte Situationen und gibt auch an, sich weder in der Freizeit mit diesem Kontinent auseinanderzusetzen, noch in der Schule unterschiedliche Seiten kennengelernt zu haben.

Sieben SchülerInnen beschreiben und skizzieren ein einseitiges Afrikabild mit mehreren Klischees. Im Rahmen der Hintergrundfragen geben sie an, in der Schule unter anderem über Armut, Hunger, die Sahara und die Klimazonen gelernt zu haben. Informationen und Eindrücke über Afrika beziehen sie in der Freizeit aus Medien. Das Schulbuch „Unterwegs 1“, das in dieser Klasse verwendet wird, bietet bezüglich des Afrikabildes auch keine weiteren Ansatzpunkte, die zu einer vielschichtigeren Sichtweise beitragen könnten.

Bei vier SchülerInnen, die ebenfalls klischeehafte Bilder zeichnen, weichen die Antworten nach der außerschulischen Beschäftigung mit dem Kontinent ab. Sie kreuzten an, einen Freund/eine Freundin zu haben, der/die aus Afrika kommt, oder schon selbst in einem afrikanischen Land gewesen zu sein. Am beschriebenen und gezeichneten Bild ändert dies nichts.

Der GW-Lehrer dieser Klasse erzählte im anschließenden Interview, dass er Afrika in seinem Unterricht nicht viel Raum gibt, sondern den Fokus eher auf die Behandlung anderer Regionen legt. Zwar kommt dieser Kontinent immer wieder vor, beispielsweise im Rahmen von Stadtgeographie oder Entwicklungshilfe, aber explizit wird er eher selten thematisiert. Diesbezüglich betonte der zuständige GW-Lehrer, dass er versuche, nicht immer afrikanische Staaten heranzuziehen, sobald über Entwicklungshilfe gesprochen wird, „weil das ist dann wieder für mich ein Bild, das nicht hineinpasst.“ (Interview 2 2016: Zeile 18f)

Das Schulbuch wird in der ersten Klasse nur zum Teil verwendet, da der Atlas und Arbeitsblätter zu Maßstäben im Vordergrund stehen und das Schulbuch bei den maßstabsbezogenen Aufgaben und Erklärungen seines Erachtens nicht sehr gut ist. Ansonsten wird es aber in der ersten und zweiten Klasse benutzt. (Vgl. Interview 2 2016: Zeile 126ff)

8.4.2. SchülerInnengruppe 1B: 6. Schulstufe, Sachsenbrunn

Eine 11-jährige Schülerin beschreibt und illustriert in ihrer E-Mail und Zeichnung ein vielschichtiges Bild (Abbildung 5). Im dritten Teil des Fragebogens gibt sie bei der Frage, ob sie sich in ihrer Freizeit mit diesem Kontinent beschäftige, an, dass sie im Sommer nach Kapstadt fliegen werde. Es kann somit vermutet werden, dass diese Unterscheidung zwischen Stadt und Wüste, sowie Armut und Reichtum mit den Reiseplänen zusammenhängt.

15 SchülerInnen zeichnen und beschreiben ein einseitiges Afrikabild und erklären im Rahmen der Hintergrundfragen, dass sie in ihrer Freizeit höchstens Bilder von Afrika gesehen oder in der Zeitung darüber gelesen haben. Bei der Frage nach der Behandlung im Unterricht wird geantwortet, dass sie wenig darüber gelernt hätten oder Armut und Wüsten häufig thematisiert wurden. Diese Thematiken stehen auch im verwendeten Schulbuch „Abenteuer GW1“ im Vordergrund.

Bei drei SchülerInnen ist die Auswertung dahingehend interessant, dass die Beantwortung der Hintergrundfragen nicht mit ihrem Text und Bild zusammenpasst.

Eine Schülerin beantwortet in ihren E-Mails den Großteil der Fragen klischeehaft und skizziert dies auch dementsprechend. In den Hintergrundfragen gibt sie jedoch an, in der Schule gelernt zu haben, dass es in Afrika auch moderne Städte gäbe.

Zwei weitere SchülerInnen schreiben ebenfalls eine einseitige E-Mail, erklären aber, bereits selbst Erfahrungen mit diesem Kontinent gemacht zu haben (Cousinen und FreundInnen in Afrika).

Dass die erste Aufgabe des Fragebogens, nämlich die Skizzierung des Afrikabildes, nicht mit den Hintergrundfragen übereinstimmt, ist meines Erachtens nicht ungewöhnlich. Durch die Zeichnung sollen die Vorstellungen der SchülerInnen unmittelbar verbildlicht werden: Das erste Bild soll ohne lange Vorüberlegungen skizziert werden.

Jedoch ist fraglich, warum die Texte ebenfalls so einseitig sind, da hier anhand der Impulsfragen die Möglichkeit gegeben wird, über verschiedene Lebensbereiche der afrikanischen Bevölkerung nachzudenken und nicht den ersten Einfall zu verschriftlichen. Da die analysierten Schulbücher eine stereotype Darstellung Afrikas bieten, könnte die Hypothese aufgestellt werden, dass die befragten SchülerInnen

die Reproduktion der bestehenden Klischees als richtig oder erwünscht vermuten und deshalb einseitige Beschreibungen liefern.

Der GW-Lehrer dieser Klasse gab im Interview an, dass „Afrika oder alle anderen Kontinente immer wieder sukzessiv im Unterricht vorkommen, eingebettet in die unterschiedlichen Themenbereiche.“ (Interview 4 2016: Zeile 6ff) So werde Afrika beispielsweise bei den Klima- und Vegetationszonen exemplarisch herangezogen und im Rahmen verschiedener Unterrichtsbereiche behandelt. Allerdings wird Afrika nicht direkt als Schwerpunkt thematisiert.

Bei der Frage nach der Verwendung des Schulbuches erklärte der zuständige GW-Lehrer, dass er beispielsweise in der fünften Schulstufe im Rahmen des Lehrplanpunktes „Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften“ das Schulbuch gerne einsetzt, da hier Menschen über ihre Lebenssituationen berichten und dies für die SchülerInnen greifbarer ist. Grundsätzlich betonte er aber, dass oft auch Zusatzmaterialien zum Einsatz kommen: „Natürlich, das Buch ist eine Hilfestellung oder bietet Hilfestellung, aber ich habe jederzeit die Freiheit und die Möglichkeit mich mit anderen Materialien auseinanderzusetzen.“ (Interview 4 2016: Zeile 70ff)

8.4.3. SchülerInnengruppe 2A: 9. Schulstufe, G11

In der neunten Schulstufe des G11 beantworteten fünf SchülerInnen in ihren E-Mails differenziert die gestellten Fragen. Vier von ihnen geben an, entweder im Unterricht mehrere Seiten Afrikas kennengelernt zu haben oder sich privat aktiv mit diesem Kontinent zu beschäftigen. Die fünfte Schülerin kreuzte nur Antwortmöglichkeiten zu Medien an, schreibt aber bei der Kategorie „Sonstiges“, dass sie sich Dokumentationen über Afrika und dort vorhandene große Unternehmen ansehe. Einer der fünf SchülerInnen skizzierte zusätzlich zur differenzierten E-Mail ein Bild, das zwei Seiten aufzeigte: Städte und Dörfer in Afrika und der Unterschied zwischen ihnen (Abbildung 10).

Zwei SchülerInnen berichteten einseitig vom Leben der afrikanischen Bevölkerung und geben an, weder im Unterricht differenzierte Inhalte gelernt zu haben, noch sich privat mit diesem Kontinent zu beschäftigen (abgesehen davon, dass einer der SchülerInnen ankreuzte, Bilder von Afrika gesehen zu haben).

In der neunten Schulstufe des G11 ist interessant, dass der Großteil der Befragten in den Texten einseitige Beschreibungen bietet, bei den Hintergrundfragen aber angibt, sich aktiv mit afrikanischen Ländern auseinanderzusetzen oder im GW-Unterricht ein differenziertes Bild vermittelt bekommen zu haben.

Neun dieser SchülerInnen geben an, eine Freundin oder einen Freund zu haben, die/der aus einem afrikanischen Staat kommt, oder bereits selbst in Afrika gewesen zu sein. Weitere acht SchülerInnen erklären, dass ihnen im Unterricht vielseitige Informationen zu diesem Kontinent geboten wurden. So beschreibt eine Schülerin:

„Eigentlich haben wir gelernt, dass nicht überall in Afrika das ist was man sich im ersten Moment vorstellt. Afrika hat auch Länder, denen es relativ gut geht.“

(15J., w)

Eine weitere Befragte erklärt:

„Unsere Frau Prof. in Geographie hat uns ein mal [sic!] Fotos mitgebracht und wir sollten erraten von wo das Foto stammt. Alle Leute in der Klasse dachten z.B. an USA (reich), doch auch die „reichen“ Fotos waren alle aus Afrika.“

(15J., w)

Ein Schüler kreuzte an, dass er bei einem Projekt mitgemacht hat, bei welchem Afrika Thema war, und auch in der Schule differenzierte Informationen erhalten zu haben.

Die GW-Lehrerin dieser Klasse erklärte im Interview, dass sie den Kontinent Afrika zwar selten speziell thematisiere, aber in der achten Schulstufe im Rahmen des Lehrplanpunktes „Vielfältige Welt“ in den letzten Jahren einen Schwerpunkt gesetzt habe. Sie gab an, dass die SchülerInnen „oft eine ganz einseitige Sichtweise oder [...] einfach auch wenig Ahnung haben von Afrika selbst“ (Interview 1 2016: Zeile 13ff) und sie dies als Anlass genommen habe, diese Bilder und Vorurteile möglichst aufzubrechen. Um die SchülerInnen dazu zu bringen, diese Bilder zu hinterfragen, ist sie didaktisch folgendermaßen herangegangen: Ohne zu erwähnen, welches Thema oder welche Länder in den folgenden Unterrichtsstunden behandelt werden, nahm sie eine Reihe von Fotos mit und bat die SchülerInnen, den Kontinent oder sogar das Land zu erraten, in dem das Bild gemacht wurde. Die Fotos zeigten unterschiedliche Motive, wie Großstädte oder auch Containerschiffe. Am Ende wurde aufgelöst, dass

alle Bilder in Afrika aufgenommen wurden: „(...) und dann sind sie halt immer recht verwundert, weil sie haben halt Afrika klassisch bei den Giraffen und bei den Lehmhäusern und bei der Wüste, eh ganz klar, irgendwie so die klassischen Bilder.“ (Interview 1 2016: Zeile 28ff) Des Weiteren versucht diese GW-Lehrerin mit den SchülerInnen Medienanalysen zu machen. So ließ sie beispielsweise zwei Videos von Kenia analysieren, wobei das eine von einer Hilfsorganisation und das andere in Form einer Tourismuswerbung erstellt wurden. Dies soll die SchülerInnen dazu anregen, „ein bisschen hinter die Fassade“ (Interview 1 2016: Zeile 39f) zu blicken. Das Schulbuch „Unterwegs 4“, das in dieser Klasse verwendet wurde, hat die zuständige GW-Lehrerin laut eigener Aussage vor allem bei Themen, in denen Afrika eine Rolle spielte, nicht herangezogen. Benutzt wurde beispielsweise die Zeitschrift „Praxis Geographie“. Abgesehen davon wurde die bereits erwähnte Medienanalyse durchgeführt. (Vgl. Interview 1 2016: Zeile 116ff)

Fasst man die Darstellungen der SchülerInnen zusammen, kann festgestellt werden, dass dieses differenzierte Vorgehen und das Lernziel der Lehrerin keinen nachhaltigen Einfluss auf die Afrikabilder der SchülerInnen hatten bzw. dass die Präsentationen, die in Schulbüchern und anderen Medien transportiert werden, trotzdem überwiegen. Jedoch zeigen die Antworten der Hintergrundfragen, bei denen mehrmals erwähnt wurde, dass im Unterricht differenzierte Informationen zu afrikanischen Staaten geboten wurden, dass den SchülerInnen die differenzierte Darstellung im Gedächtnis geblieben ist.

8.4.4. SchülerInnengruppe 2B: 9. Schulstufe, Sachsenbrunn

Drei SchülerInnen der neunten Schulstufe des G/RG Sachsenbrunn haben in ihren E-Mails und Zeichnungen Afrika differenziert dargestellt, aber nur ein Befragter gibt an, sich in seiner Freizeit aktiv mit diesem Kontinent zu beschäftigen (Reise nach Tunesien). Dieser Schüler zeichnete zudem ein Bild, dass sowohl eine Stadt als auch ein Dorf zeigte (Abbildung 11).

13 SchülerInnen beschrieben ein einseitiges Afrikabild. Die Hintergrundfragen geben Aufschluss darüber, dass sie sich in ihrer Freizeit entweder nur über Medien oder gar nicht mit afrikanischen Staaten beschäftigten und auch im GW-Unterricht keine anderen Seiten kennengelernt haben. Wörter wie „Hungersnot“, „Krieg“, „arme

Verhältnisse“ und „schlechte medizinische Versorgung“ sind zu lesen. Auch im Schulbuch „Abenteuer GW4“ wird dieses Bild insbesondere beim Thema „Entwicklungshilfe“ ausführlich dargestellt.

Hervorzuheben sind wiederum jene Ergebnisse, bei denen einseitige E-Mails verfasst, aber in den Hintergrundfragen gezeigt wurde, dass sich die SchülerInnen mit diesem Kontinent auseinandersetzen und/oder im Unterricht mehrere Seiten kennengelernt haben.

Zwei Schüler erklären, dass sie in der Schule gelernt haben, dass es auch reiche afrikanische Staaten gibt. Insgesamt geben sogar neun SchülerInnen an, sich in ihrer Freizeit aktiv mit diesem Kontinent zu beschäftigen und beispielsweise schon selbst in einem afrikanischen Land gewesen zu sein oder eine Freundin/einen Freund zu haben, der aus Afrika kommt.

Der GW-Lehrer dieser Klasse erzählte im Interview, dass Afrika in seinem Unterricht „eine untergeordnete Rolle“ (Interview 3 2016: Zeile 5) spielt. Dies ist seiner Meinung nach darauf zurückzuführen, dass es im Lehrplan nicht explizit vorkommt, in der Oberstufe bei vielen Themen nicht passen würde und einfach wirtschaftlich gesehen nicht so bedeutend ist. Erwähnung finden afrikanische Staaten beispielsweise im Rahmen von Globalisierung, Klimazonen oder auch dann, wenn in den Nachrichten darüber gesprochen wird, wobei der befragte GW-Lehrer hier betonte, dass Afrika in den Medien meistens auch als Krisenregion vorkommt und kaum Positives präsentiert wird. Um diese Bilder aufzubrechen, bleibt im Unterricht seines Erachtens wenig Zeit und zudem fehlen möglicherweise auch die Informationen dazu. Natürlich gebe es auch eine moderne Seite und Großstädte, aber „in dem Zusammenhang denkt man wahrscheinlich nicht an Afrika“ (Interview 3 2016: Zeile 54f). Im Unterricht wird aber darauf hingewiesen.

Das Buch wird bei Themen, die afrikanische Staaten behandeln, selten verwendet, da es laut Aussage des befragten GW-Lehrers wenig bietet. Aus diesem Grund werden beispielsweise Zeitschriften herangezogen, die in der Schulbibliothek zur Verfügung stehen. (Vgl. Interview 3 2016: Zeile 68ff)

8.5. Vergleich der Schulstandorte und der Klassen

Die bereits präsentierten Ergebnisse werden im Folgenden in Form von Balkendiagrammen präsentiert, anhand derer die beiden Schulstandorte, an denen die Befragungen durchgeführt wurden, verglichen werden.

Zuerst werden die Zeichnungen der vier Klassen verglichen, anschließend die Beantwortungen der Impulsfragen.

8.5.1. Erster Teil der Befragung: Zeichnung

8.5.1.1. SchülerInnengruppe 1: 6. Schulstufe (2. Klasse AHS)

Das folgende Diagramm zeigt die Häufigkeit bestimmter Symbole in den Zeichnungen der befragten SchülerInnen der sechsten Schulstufe.

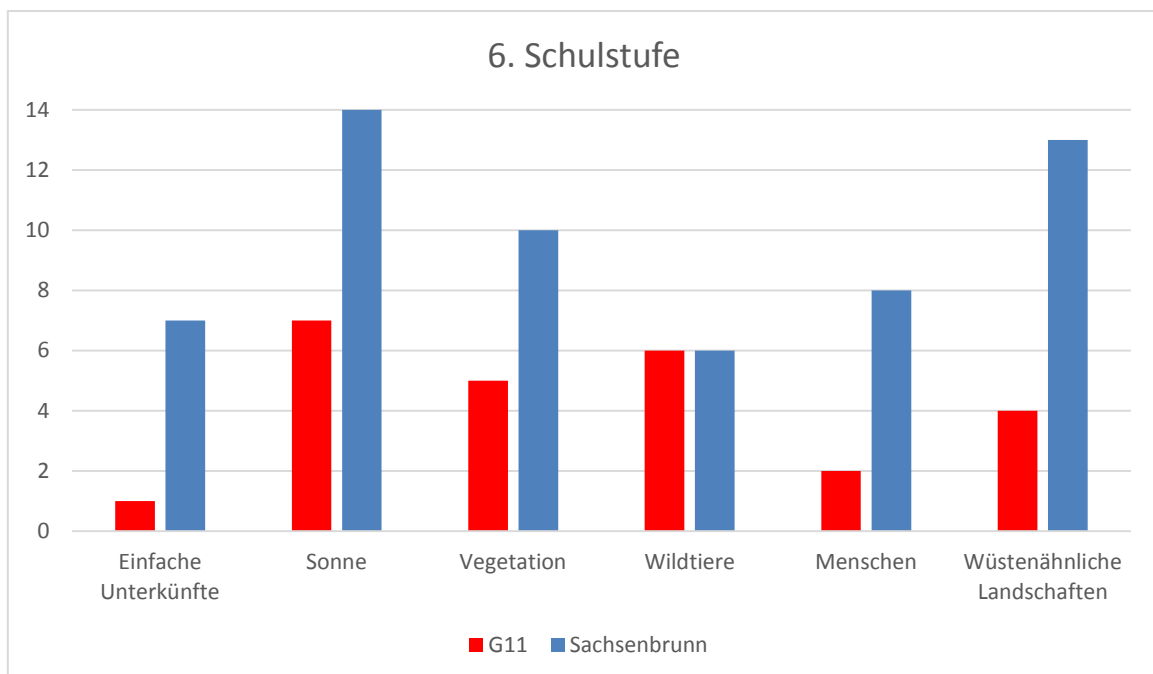


Abbildung 21: Symbole auf den Zeichnungen der SchülerInnen der sechsten Schulstufe

Bedacht werden muss bei dieser Abbildung, dass unterschiedlich viele SchülerInnen an den beiden Standorten befragt wurden. Im BG/BRG G11 nahmen 13 SchülerInnen an der Befragung teil, im G/RG Sachsenbrunn 19 SchülerInnen. Trotzdem können anhand des Diagramms Unterschiede erkannt werden, wie beispielsweise die häufigere Darstellung einfacher Unterkünfte, wüstenähnlicher Landschaften und von Menschen (Sachsenbrunn). Im Gegensatz dazu ist im G11 der Anteil an SchülerInnen höher, der Wildtiere skizzierte.

8.5.1.2. SchülerInnengruppe 2: 9. Schulstufe (5. Klasse AHS)

Im Rahmen der Befragung wurden in den neunten Schulstufen 25 SchülerInnen im G11 und 28 SchülerInnen in Sachsenbrunn erreicht.

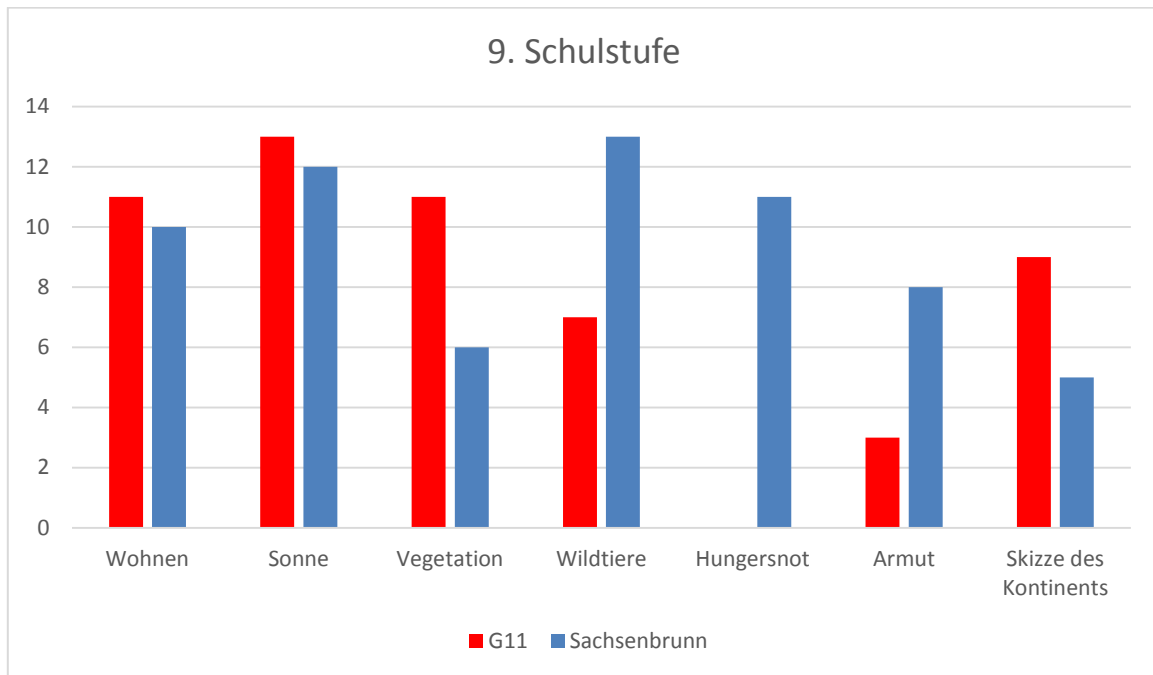


Abbildung 22: Symbole auf den Zeichnungen der SchülerInnen der neunten Schulstufe

Durch die ähnliche Anzahl an TeilnehmerInnen können die Balkendiagramme gut verglichen werden. Unterschiede zeigen sich in den Darstellungen von Vegetation und Skizzen des Kontinents, welche im G11 gehäufter sind, sowie hinsichtlich der Darstellungen von Wildtieren und Armut, die wiederum in Sachsenbrunn überwiegen. Eine deutliche Abweichung zeigt die Verbildlichung des Themas „Hungersnot“, welches ausschließlich in Sachsenbrunn von elf SchülerInnen gezeichnet wurde. Warum „Hungersnot“ in den Skizzierungen dieser Klasse so häufig vorkommt, konnte auch im Rahmen des Interviews mit dem betreffenden GW-Lehrer nicht erklärt werden.

8.5.2. Zweiter Teil der Befragung: E-Mail

8.5.2.1. SchülerInnengruppe 1: 6. Schulstufe (2. Klasse AHS)

Die Abbildungen 23 und 24 dienen zum Vergleich aller befragten SchülerInnen der sechsten Schulstufe hinsichtlich der stereotypen bzw. differenzierenden Beantwortung der Impulsfragen:

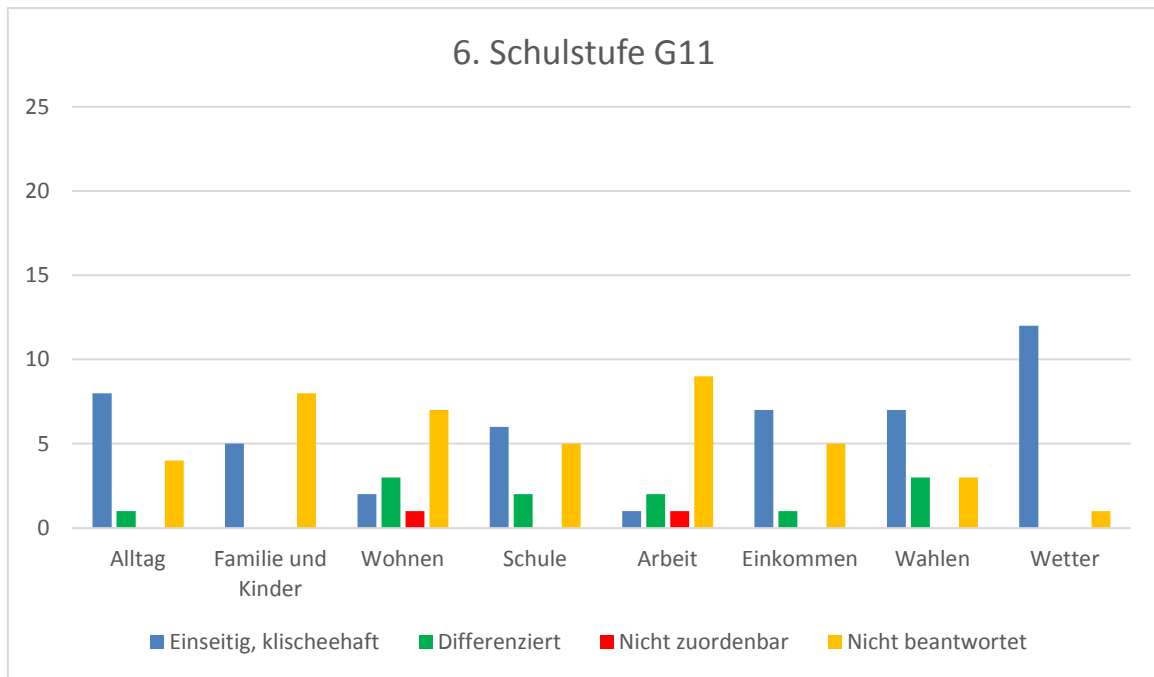


Abbildung 23: Darstellung der Impulsfragen hinsichtlich Stereotypisierung und Differenzierung (G11, 6. Schulstufe)

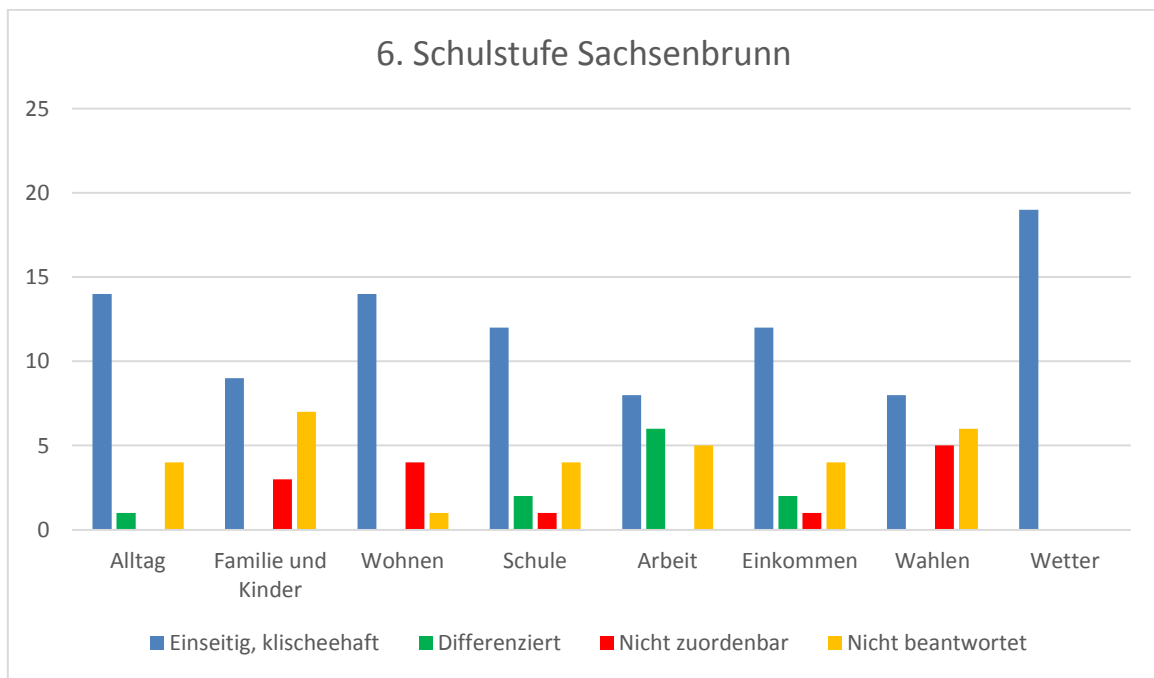


Abbildung 24: Darstellung der Impulsfragen hinsichtlich Stereotypisierung und Differenzierung (Sachsenbrunn, 6. Schulstufe)

Die Beantwortung der Frage nach dem Wetter stellt eindeutig die Kategorie mit den meisten einseitigen Antworten dar. Im G11 überwiegen die stereotypisierenden

Antworten in allen Bereichen bis auf „Wohnen“ und „Arbeit“. In Sachsenbrunn wurden in keiner Kategorie mehr vielschichtige als einseitige Antworten gegeben.

8.5.2.2. SchülerInnengruppe 2: 9. Schulstufe (5. Klasse AHS)

Die Abbildungen 25 und 26 vergleichen die Häufigkeit an stereotypisierenden und differenzierenden Antworten in den Fragebögen der befragten SchülerInnen der neunten Schulstufe:

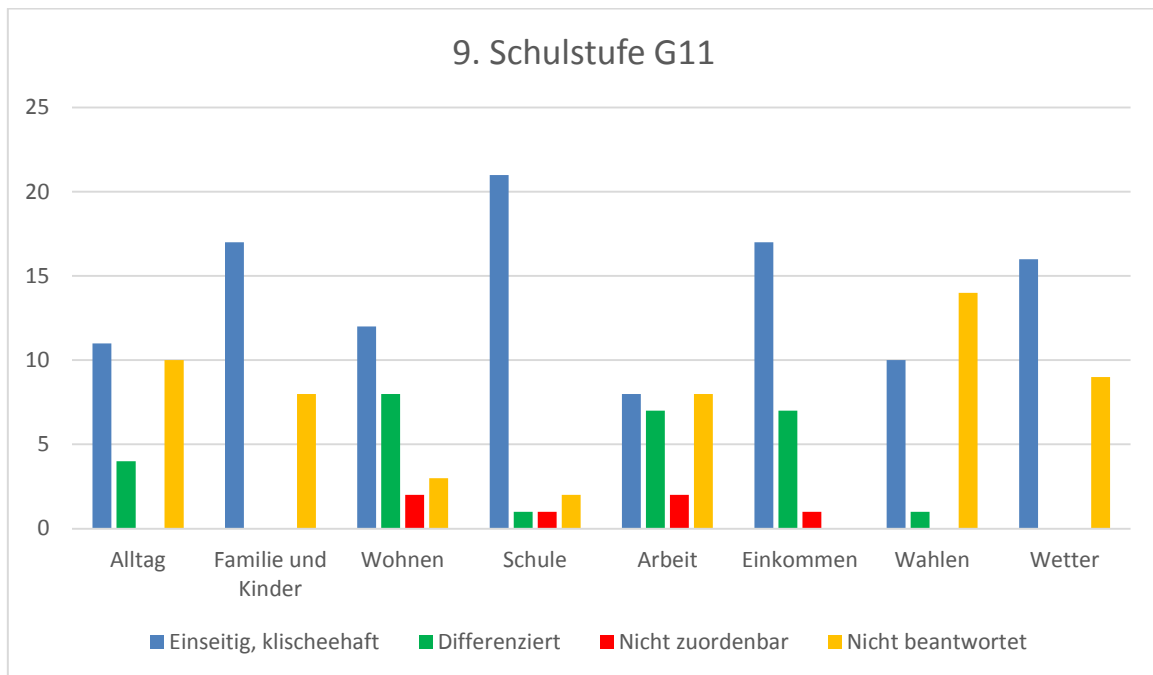


Abbildung 25: Darstellung der Impulsfragen hinsichtlich Stereotypisierung und Differenzierung (G11, 9. Schulstufe)

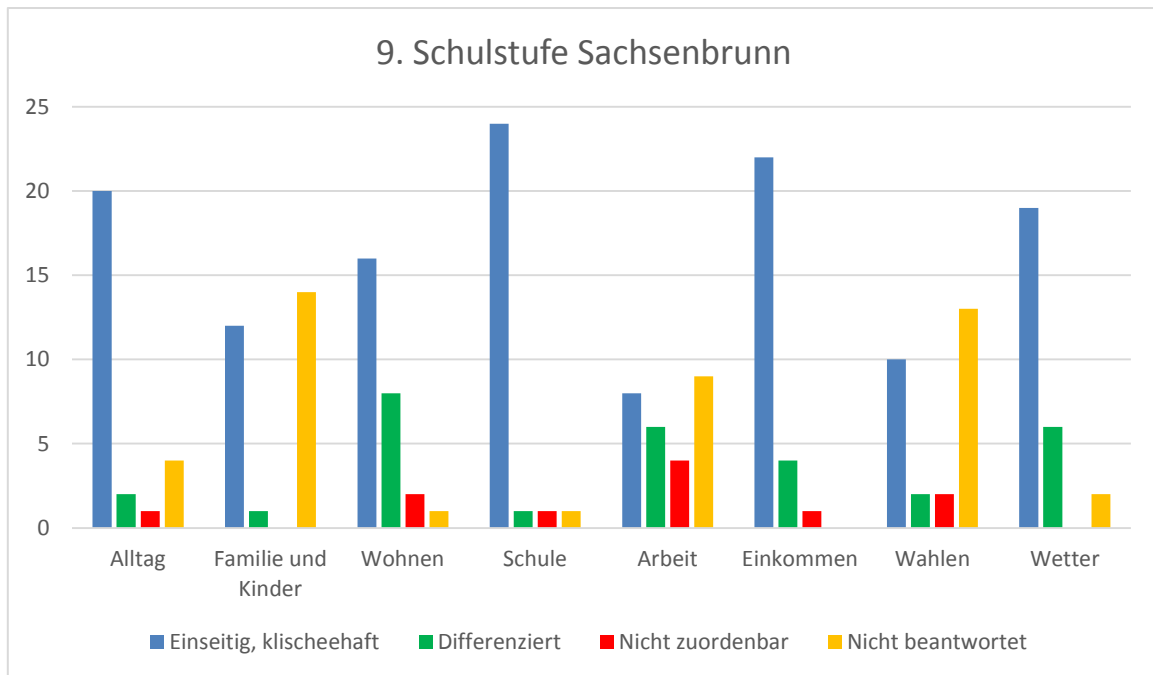


Abbildung 26: Darstellung der Impulsfragen hinsichtlich Stereotypisierung und Differenzierung (Sachsenbrunn, 9. Schulstufe)

Besonders einseitig wurden im G11 die Bereiche „Familie und Kinder“, „Schule“, „Wahlen“ und „Wetter“ beantwortet. Die ersten beiden Kategorien wurden auch in den Beschreibungen der SchülerInnen in Sachsenbrunn mit deutlicher Mehrheit stereotyp präsentiert; die Darstellungen des Bereiches „Wahlen“ weisen zumindest einige Differenzierungen auf, die Kategorie „Wetter“ wurde in Sachsenbrunn eindeutig differenzierter beantwortet.

8.5.3. Conclusio

Die Bilder der SchülerInnen der sechsten und der neunten Schulstufe bieten zwar einige Unterschiede in Hinblick auf die Häufigkeit der Symbole, die auf den Skizzen dargestellt wurden, jedoch nicht hinsichtlich der Anzahl an stereotypen und differenzierenden Darstellungen. Skizzierungen, die ein vielschichtiges Bild zeigen, sind ähnlich oft auf den Zeichnungen der SchülerInnen der sechsten wie der neunten Schulstufe zu finden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass kein großer Unterschied in den Beschreibungen der SchülerInnen der sechsten Schulstufe im Vergleich zu jenen der neunten Schulstufe besteht, jedoch unterscheiden sich die Schulstandorte in den Darstellungen von Kategorien wie „Wahlen“ oder „Wetter“. Für ein besseres

Verständnis werden die Interviews mit den jeweiligen GW-LehrerInnen hinzugezogen, um eine Idee davon zu erhalten, wie Lehrinhalte, bei denen Bezug auf den afrikanischen Kontinent genommen wurde, aufbereitet wurden. Hier betont nur eine der LehrerInnen ihr Bemühen, andere Seiten Afrikas aktiv aufzuzeigen und mit Klischees brechen zu wollen. Dieser Unterschied in der Unterrichtsgestaltung zeigt sich in den Beschreibungen bzw. in den Diagrammen allerdings nicht.

8.6. Conclusio und Beantwortung der Forschungsfragen

In diesem Kapitel wird eine abschließende Zusammenfassung der Fragebögen gegeben und mithilfe dieser Auswertung eine Haupt- und eine Nebenforschungsfrage beantwortet.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die skizzierten Bilder der SchülerInnen fast ausschließlich einseitig und klischeehaft waren; Zeichnungen von Sonne, Wüsten, Wildtieren, Vegetationsformen und einfachen Unterkünften überwogen bei Weitem. Da hier die Aufgabe war, das erste Bild zu zeichnen, das den SchülerInnen einfiel, waren die Ergebnisse ungefilterter und stereotyper als bei den E-Mails.

Auch in den E-Mails wurde das Leben der afrikanischen Bevölkerung überwiegend klischeehaft beschrieben, obwohl die SchülerInnen angaben, sich privat aktiv mit diesem Kontinent auseinanderzusetzen oder im Unterricht etwas anderes gelernt hatten. Das Bild, das unter anderem in den Schulbüchern und Medien vermittelt wurde, hatte offenbar größeren Einfluss auf die Vorstellungen der SchülerInnen als die Unterrichts- und Freizeitgestaltung. Insbesondere in der neunten Schulstufe des G11 hat sich gezeigt, dass die SchülerInnen trotz der stereotypen Beantwortung der Fragen angaben, eigentlich unterschiedliche Seiten Afrikas kennengelernt zu haben und zu wissen, dass nicht die gesamte afrikanische Bevölkerung in Lehmhütten wohnt und am Feld arbeitet. Dies kam aber weder in den Skizzierungen noch in den E-Mails zum Ausdruck. Wie bereits erwähnt, könnte dieser Umstand damit erklärt werden, dass sich trotz differenzierter Aufbereitung von Inhalten, die sich auf den afrikanischen Kontinenten beziehen, die einseitigen Darstellungen in Medien und Schulbüchern stärker durchsetzen. Schon aufgrund der Häufigkeit, mit der die SchülerInnen mit stereotypen Bildern und Beschreibungen im alltäglichen Leben

konfrontiert werden (eben über Medien und Lehrwerke), ist eine Verfestigung klischeehafter Vorstellungen nicht überraschend.

Insgesamt fanden sich nur bei wenigen SchülerInnen der sechsten und neunten Schulstufe E-Mails, die differenziertere Beschreibungen boten. Hier konnte nicht immer ein eindeutiger Zusammenhang mit den Hintergrundfragen hergestellt werden.

Im Rahmen der Schulbuchanalyse konnte die Frage, welches Bild von Afrika in ausgewählten aktuellen österreichischen GW-Schulbüchern der fünften und achten Schulstufe dargestellt und vermittelt wird, bereits beantwortet werden. Auf dieser Basis und mithilfe der Fragebogenauswertung wird nun die zweite Hauptforschungsfrage beantwortet.

Die Forschungsfrage **„Stimmen die Vorstellungen und Bilder von SchülerInnen mit den Darstellungen in den Schulbüchern überein?“** kann folgendermaßen beantwortet werden: Ja, bei der großen Mehrheit der SchülerInnen stimmen die Bilder mit den Darstellungen in den verwendeten Schulbüchern „Unterwegs“ und „Abenteuer GW“ überein.

Bei den Zeichnungen der SchülerInnen der sechsten Schulstufe sind Wüsten, Wildtiere und Vegetationsformen überrepräsentiert. Afrikanische Staaten und Regionen werden in den Schulbüchern der fünften Schulstufe insbesondere in Verbindung mit Klimazonen und damit einhergehend Wüsten und Vegetationsformen behandelt. Ebenso bilden die BewohnerInnen der Wüsten einen Schwerpunkt in den Lehrwerken dieser Schulstufe. Bei der Auswertung der E-Mails zeigte sich dieser Fokus beispielsweise bei den Kategorien „Alltag“, „Wohnen“ und „Schule“.

Auch die gemalten Afrikabilder der SchülerInnen der neunten Schulstufe boten ein ähnliches Bild. Vegetationsformen und Wildtiere kamen häufig vor, zusätzlich wurden Armut und Leid häufig dargestellt: sei es in Form von einfachen Unterkünften oder durch explizite Symbole, dass keine Nahrung vorhanden ist und dass abgemagerte Menschen zu sehen sind. Die E-Mails wurden größtenteils genauso stereotyp beantwortet, zumindest einige SchülerInnen zeigten vielseitigere Beschreibungen. Durch die Analyse der Lehrwerke der achten Schulstufe wurde deutlich, dass diese Vorstellungen und Bilder der SchülerInnen mit den Darstellungen in den Schulbüchern übereinstimmen. In dieser Schulstufe wird Afrika vorherrschend im Kontext von Entwicklungshilfe und niedrigem Entwicklungsstand behandelt. In AGW4

deutlich beispielsweise auf den Seiten 35, 37f, 79 und 135, in U4 auf den Seiten 39, 47, 72, 75 und 77. Des Öfteren wird dieser Kontinent einfach als „Krisenregion“ deklariert und ebenso auch präsentiert.

Die Hypothese, dass die Afrikabilder der befragten SchülerInnen bei stereotyper Darstellung in GW-Schulbüchern ebenfalls einseitig sind, hat sich somit bestätigt.

Ein Großteil der befragten SchülerInnen der sechsten und neunten Schulstufe bezieht seine Informationen offenbar aus dem Schulbuch. Zwar kommen viele SchülerInnen in ihrer Freizeit in Berührung mit diesem Kontinent (sowohl über Medien als auch auf Reisen oder über FreundInnen aus einem afrikanischen Staat) und einige geben auch an, im Unterricht verschiedene Perspektiven kennengelernt zu haben, die Zeichnungen und Antworten sind aber trotzdem größtenteils stereotyp und einseitig und passen eher zu den Inhalten, die in den verwendeten Schulbüchern geboten werden.

Zusammenfassend kann somit gesagt werden, dass die Auswertung der Fragebögen zeigt, dass die Afrikabilder der SchülerInnen häufig mit den Darstellungen des Kontinents in den Lehrwerken kongruieren. Somit liegt die Vermutung nahe, dass die Schulbücher bei der Reproduktion von Stereotypen eine große Rolle spielen und diese eher verfestigen als aufbrechen.

Aber nicht nur die Darstellung in den Schulbüchern an sich ist von Bedeutung: Wie bereits in Kapitel 3 erwähnt, spielen die Lehrkräfte und der Einsatz der Lehrwerke im Unterricht eine wichtige Rolle (vgl. FUCHS et al. 2014: 72f).

In den Interviews mit den jeweiligen GW-LehrerInnen gaben alle vier Befragten bekannt, dass sie der Stereotypisierung des Kontinents Afrika grundsätzlich kritisch gegenüber stehen. Jedoch versuchte nur eine GW-Lehrerin in ihrem Unterricht explizit, mit diesen Vorurteilen und Bildern zu brechen. Mit den befragten SchülerInnen hat sie daher im vorangegangenen Schuljahr versucht, mithilfe von Medienanalysen Klischees zu hinterfragen und aufzurollen:

„Und dann versuch‘ ich halt auch im Nachhinein mit ihnen zu erarbeiten, ja, was man selbst für ein Bild hat und was ähm, wie die Realität dann aussieht. Ja, das ist dieses Afrika, das man vielleicht irgendwie aus dem Fernsehen

kennt oder irgendwie aus Büchern kennt oder von Bildern kennt, dass es das schon auch gibt, aber dass das nicht alles ist.“ (Interview 1 2016: Zeile 30ff)

Auch betonte sie, dass ihr wichtig sei, die SchülerInnen dazu anzuregen sich zu fragen, zu welchem Ziel Filme oder Videos erstellt wurden, um so hinter die Fassade blicken zu können und das dargestellte „idealisierte Schöne“ (z.B. in Tourismuswerbungen) oder „das Arme“ (z.B. bei Hilfsorganisationen) hinterfragen zu können, welche das Afrikabild der SchülerInnen ihrer Meinung nach stark beeinflussen. Zudem kritisierte sie, dass vor allem in den ersten Schulstufen der Unterricht oft nicht dazu beiträgt, diese Bilder aufzubrechen. Sie erwähnte beispielsweise, dass in der ersten Schulstufe vorwiegend Klimazonen thematisiert werden und Afrika zwar oft nicht speziell erwähnt wird, aber auf Bildern trotzdem eindeutige Szenen dargestellt werden: halbnackte Kinder, unterentwickelte Gebiete und Slums. Selten werden hier reichere Regionen vorgestellt. Wenn die jeweiligen GW-LehrerInnen dann nicht selbst etwas anderes zu dieser Thematik beitragen, bleibt ihrer Meinung nach dieses „klassische Bild“ hängen. Als Grund für diesen Schwerpunkt gab sie persönliches Interesse an. (Vgl. Interview 1 2016: Zeile 5ff)

Einer der befragten GW-Lehrer führte an, Afrika sukzessiv im Unterricht anzusprechen und alle Kontinente in den verschiedenen Themenbereichen einfließen zu lassen und grundsätzlich darauf zu achten, mit Klischees zu brechen. Auf Afrika wird zwar nicht direkt ein Fokus gelegt, aber exemplarisch wird dieser Kontinent immer wieder herangezogen, da sich dies aus didaktischen Gründen anbietet. Zum Beispiel könne man die Vegetationszonen und Klimazonen anhand von Afrika schön erörtern und auch das Leben in der Sahara biete sich an. Bei Entwicklungsländern sei „Afrika im wahrsten Sinne des Wortes halt wirklich naheliegender für Europa.“ (Interview 4 2016: Zeile 33f) Aus tagespolitischen Gründen seien afrikanische Staaten auch relevant, aber im Rahmen des Lehrplanes der achten Schulstufe, nicht bereits in der fünften oder sechsten Schulstufe. Der befragte GW-Lehrer betonte ebenfalls, dass jede Lehrkraft die Freiheit habe, inhaltlich festzulegen, wo Schwerpunkte gesetzt werden. Wie bereits erwähnt, geben seines Erachtens die Schulbücher zwar einiges vor, können aber jederzeit durch andere Materialien ersetzt werden. Jedoch gerade in der fünften Schulstufe unter dem Lehrplanpunkt „Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Welt leben

und wirtschaften“ sei das Lehrwerk gut brauchbar. Dieser GW-Lehrer antwortete bei der Frage, ob er versuche, Klischees und Vorurteile in seinem Unterricht zu brechen, folgendermaßen:

„Das ist grundsätzlich immer ein großes Anliegen, eben nicht mit Klischees zu arbeiten, sondern das bewusst zu machen, dass es gerade an der Aufbereitung dessen oft scheitert. Ja, oder im Bewusstsein der Menschen. Also wie sehe ich Afrika? Was ist Realität? Was wird transportiert – auch medial? Das ist absolut eine Aufgabe des Unterrichts, möglichst klar zu transportieren, was wirklich Sache ist. Und da muss man natürlich immer selber auch darauf achten, gerade nicht in diese Klischees zu verfallen. Und natürlich, je älter die Kinder werden, desto leichter geht es, desto differenzierter ist es möglich, das zu machen. Und auch bei den Kleinen ist es natürlich extrem wichtig, das zu tun. Das ist schon ein wesentlicher Punkt.“(Interview 4 2016: Zeile 140ff)

Da das Schulbuch in dieser Hinsicht aber oft vereinfachende Strukturen darstellt und die Gefahr, dass Stereotype entstehen, dadurch groß ist, ist es die Aufgabe der Lehrperson, darauf hinzuweisen, dass es immer verschiedene Perspektiven gibt.

Die übrigen beiden GW-Lehrer gaben an, dem Kontinent Afrika in ihrem Unterricht wenig Raum zu geben, unter anderem aus zeitlichen Gründen und wegen der geringen wirtschaftlichen Bedeutung Afrikas. Einer dieser beiden GW-Lehrer gab an, die SchülerInnen darauf hinzuweisen, dass dieser Kontinent auch andere Aspekte außer Armut zu bieten hat, aber dies ansonsten im Unterricht wenig zu thematisieren. Zudem wurde mangelndes Wissen des Lehrers selbst als Grund für die Einseitigkeit der Darstellung dieser Thematik genannt. Da im Lehrplan nicht zwingend verlangt wird, verschiedene Seiten Afrikas zu beleuchten, hängt es laut Aussage des befragten Lehrers von der Lehrperson ab, ob sie diesen Kontinent anhand verschiedener Beispiele in ihren Unterricht einfließen lassen oder nicht. Das Schulbuch gibt diesbezüglich seines Erachtens wenig Unterstützung, weswegen man mit Zusatzmaterialien arbeiten müsse. (Vgl. Interview 3 2016: Zeile 5ff)

Der zweite GW-Lehrer, der laut eigener Aussage afrikanischen Staaten wenig Raum in seinem Unterricht gibt, betonte allerdings, dass er insbesondere beim Thema

„Entwicklungshilfe“, bei dem Afrika in den Lehrwerken deutlich im Vordergrund steht, bewusst auf andere Staaten eingeht, um darauf hinzuweisen, dass auch in anderen Gebieten Entwicklungshilfe geleistet wird. Des Weiteren erklärte er, dass er im vorangegangenen Jahr mit einer vierten Klasse im G11 unter dem Lehrplanpunkt „Leben in einer vielfältigen Welt“ ein Projekt gemacht hat. Die SchülerInnen konnten sich unter mehreren Themen eines aussuchen, gewählt wurde „Mann- und Frau-Sein in der Welt“. Die Aufgabe der SchülerInnen war es, mehrere Länder zu vergleichen, wobei unter anderem auch zwei afrikanische Länder dabei waren. Arbeitsaufträge wie diese werden ohne Schulbuch durchgeführt. (Vgl. Interview 2 2016: Zeile 5ff)

D. Conclusio und Ausblick

In der Einleitung dieser Forschungsarbeit wurde die Frage gestellt: „Werden die aktuellen österreichischen Geographie- und Wirtschaftskunde-Bücher der Vielfalt des afrikanischen Kontinents gerecht? Dabei wurde auf unterschiedlichste Kulturen und Sprachen, verschiedene Vegetations- und Klimazonen, ländliche und städtische Siedlungsräumen, sowie auf die über 50 Staaten mit unterschiedlichen politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen hingewiesen.

Im Rahmen dieser Diplomarbeit hat sich gezeigt, dass die analysierten Lehrwerke in Bezug auf die Darstellungs- und Aufbereitungsqualität von Themengebieten, die sich mit dem afrikanischen Kontinent beschäftigen, überwiegend eine einseitige Präsentation aufweisen und dieser Vielfalt nicht gerecht werden. Ebenso sind die Afrikabilder der befragten SchülerInnen größtenteils von Stereotypen über die afrikanische Bevölkerung geprägt, was einen Zusammenhang zwischen den Präsentationen in den Schulbüchern mit eben diesen Vorstellungen der LeserInnen vermuten lässt.

Die Darstellungen in den analysierten Lehrwerken beschränken sich auf exemplarisch herangezogene Bevölkerungsgruppen, die als Beispiel für die gesamte afrikanische Bevölkerung dienen sollen. Klischees wie „Armut“, „Hitze“ und „NomadInnen“ herrschen in den Präsentationen vor. Frauen sind deutlich unterrepräsentiert und werden selten im Rahmen von außerhäuslichen Tätigkeiten dargestellt. Auch eine geschlechtergerechte Sprache fehlt in den Arbeitsbereichen mancher Lehrwerke, in denen ausschließlich von „Bauern“ und „Wasserwächtern“ die Rede ist und die weibliche Form nicht angeführt wird. Zudem wird der Fokus auf Bereiche gelegt, die im Lehrplan keine Relevanz haben, wie beispielsweise Kleidung und Essgewohnheiten und Ungewöhnliches bzw. der österreichischen Kultur Fremdes wird hervorgehoben, wodurch eine Identifizierung mit den vorgestellten Personen verunmöglicht wird. Die Präsentation der Lehrinhalte wird verzerrt und die Gesellschaften exotisiert.

Die Befragung der SchülerInnen erwies sich als sehr aufschlussreich und lieferte eindruckliche Bilder, die häufig nicht nur stereotyp waren (Wüste, Hitze, Wildtiere),

sondern teilweise auch Unterschiede zwischen „Europa“ bzw. „USA“ und „Afrika“ drastisch und sehr vereinfachend darstellten. Die Klischees, die in den Lehrwerken reproduziert werden, und die undifferenzierte Darstellung der Inhalte spiegelten sich in den Fragebögen der SchülerInnen wider.

Um abschließend den Titel dieser Forschungsarbeit aufzugreifen, kann zusammenfassend gesagt werden, dass die Wahrnehmung der SchülerInnen von politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen eine sehr simplifizierte ist und sich auf wenige Klischees beschränkt.

Zudem konnte in den Befragungsgruppen zwischen der sechsten und neunten Schulstufe kein großer Unterschied in den präsentierten Afrikabildern festgestellt werden. In beiden Klassen gab es zwar Ausnahmen, die sich in differenzierten Bildern und Beschreibungen zeigten, jedoch dominierten in beiden Klassen die einseitigen Darstellungen Afrikas. Auch die jeweiligen GW-LehrerInnen, mit denen im Rahmen dieser Forschungsarbeit ein Interview anschließend an die SchülerInnenbefragungen geführt wurde, konnten diese Vorstellungen mithilfe der Aufbereitung der Inhalte in ihrem Unterricht nur bedingt beeinflussen. Dies zeigte sich auch daran, dass die Schulstandorte im Vergleich hinsichtlich der differenzierten oder stereotypen Afrikabilder der befragten SchülerInnen kaum variierten. Jedoch wurden die Bemühungen um eine mehrperspektivische Darstellungen einer GW-Lehrerin bei den Hintergrundfragen des Fragebogens mehrmals angegeben: Auch wenn dadurch keine differenzierteren Beschreibungen und Bilder geboten wurden, zeigte sich hierbei, dass die vielseitigere Unterrichtsgestaltung im Gedächtnis blieb.

Eine Frage, die sich im Rahmen dieser Forschungsarbeit ergab, ist jene nach dem Einfluss der Schulbücher auf die Bewusstseinsbildung von SchülerInnen. Auch wenn die anfangs gestellte Hypothese, dass die befragten SchülerInnen einseitige Afrikabilder präsentieren werden, wenn sie im Unterricht mit GW-Lehrwerken arbeiten, die stereotype Darstellungen bieten, bestätigt werden konnte, kann natürlich kein direkter Zusammenhang zwischen den Komponenten „Schulbuch“ und „Afrikabild der SchülerInnen“ festgemacht werden. Dazu wären ausführlichere Studien nötig, die sich gänzlich darauf fokussieren, ob ein direkter Einfluss der Lehrwerke besteht.

Zudem wäre es interessant zu erforschen, wie mit den vorherrschenden Klischees gebrochen, sowie die einseitigen Vorstellungen verändert und erweitert werden können. Ob eine Umgestaltung der Schulbücher deutliche Veränderungen in den Afrikabildern und Vorstellungen der SchülerInnen ermöglichen könnte, würde an die vorangegangene offene Frage anschließen.

E. Verzeichnisse

9. Literaturverzeichnis

9.1. Primärquellen

FRIDRICH C., KULHANEK-WEHLEND G., BOZKAYA D., CHREISKA C., SELI M. und SONNLEITNER J. (2014): unterwegs 1. – Wien.

FRIDRICH C., WEHLEND G., BOZKAYA D., CHREISKA C., SELI M. und SONNLEITNER J. (2010): unterwegs 4. – Wien.

GRAF M., KARL C. und VOGEL-WALDHÜTTER M. (2015): Mehrfach Geografie 1. Teil 1 – Wissen & Verstehen. – Linz.

GRAF M., KARL C. und VOGEL-WALDHÜTTER M. (2015): Mehrfach Geografie 4. Teil 1 – Wissen & Verstehen. – Linz.

GRATH H., KOWARZ A., MALCIK W. und SONNENBERG C. (2010): Abenteuer GW1. – Wien.

GRATH H., KOWARZ A., MALCIK W. und SONNENBERG C. (2013): Abenteuer GW4. – Wien.

MAYRHOFER G., POSCH R. und REITER I. (2015): GEOprofi 1. – o.O.

MAYRHOFER G., POSCH R. und REITER I. (2015): GEOprofi 4. – o.O.

WOHLSCHLÄGL H., HOFMANN-SCHNELLER M., GRAF F., SCHEIDL W. und STEINER K. (2012): Durchblick 4. – Wien.

WOHLSCHLÄGL H., HOFMANN-SCHNELLER M., GRAF F., SCHEIDL W. und STEINER K. (2014): Durchblick 1 kompetent. – Wien.

9.2. Sekundärquellen

ALTFELIX T. (2004): Fremdheit im Schulbuch. Überlegungen zu einem xenologischen Bildungsanspruch. – In: MATTHES E. und HEINZE C. (Hrsg.): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. – Bad Heilbrunn. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), 49-82.

ARNDT S. und HORNSCHIEDT A. (2004): „Worte können sein wie winzige Arsendosen.“ Rassismus in Gesellschaft und Sprache. – In: ARNDT S. und HORNSCHIEDT A. (Hrsg.): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. – Münster, 11-74.

ARNDT S. (2015^a): Wie Rassismus aus Bildern spricht. – In: Zeitschrift Wissenschaft und Frieden 33 (1), 7-10; auch online unter: <http://www.wissenschaft-und-frieden.de/seite.php?artikelID=2032> (17.03.2017).

ARNDT S. und OFUATEY-ALAZARD N. (2015^b): Zum Geleit. – In: ARNDT S. und OFUATEY-ALAZARD N. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. – Münster, 11-17.

BAMBERGER R. (1995): Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick. – In: OLECHOWSKI R. (Hrsg.): Schulbuchforschung. – Frankfurt am Main. (= Schule – Wissenschaft – Politik 10), 46-94.

BAMBERGER R., BOYER L., SRETENOVIC K. und STRIETZEL H. (1998): Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur. – Wien.

BMUKK (2000): Lehrpläne der AHS-Unterstufe für den Pflichtgegenstand Geografie und Wirtschaftskunde; online unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/-unterricht/lp/ahs9_784.pdf?5te974 (22.03.2017).

Deutsche Stiftung Weltbevölkerung: <http://laenderdatenbank.weltbevoelkerung.de/indikator/bevoelkerung> (13.04.2017).

DULKO E. und NAMGALIES A. (2014): „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; auch online unter: https://www.waxmann.com/-index.php?elD=download&id_artikel=ART101626&uid=frei (21.03.2017).

ECE KAYA Z. (2012): „Kolonisieren heißt Erziehen!“ Kolonialpädagogik und Weißsein in der deutschen Erziehungswissenschaft. – In: AßNER M., BREIDBACH J., MOHAMMED A. A., SCHOMMER D. und VOSS K. (Hrsg.): AfrikaBilder im Wandel? Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen und Brüche. – Frankfurt am Main. (= Afrika und Europa. Koloniale und Postkoloniale Begegnungen 8), 65-76.

ERHARD A. (2001): Zur Behandlung der „Dritten Welt“ im Unterricht. – In: SITTE W. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. – Wien. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 16), 101-113.

FRÜH W. (2011): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. – Konstanz und München.

FUCHS E., NIEHAUS I. und STOLETZKI A. (2014): Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. – Göttingen. (= Eckert. Expertise. Georg-Ecker-Institut für internationale Schulbuchforschung 4).

GAULHOFER K. (2017): Afrika: Das Ende eines Traums. – In: Die Presse, 07.01.2017; auch online unter: http://diepresse.com/home/wirtschaft/economist/-5150285/Afrika_Das-Ende-eines-Traums?from=suche.intern.portal (11.01.2017).

GUČANIN J. (2013): Afrika-Bild der Medien. „Katastrophen lassen sich besser verkaufen“. – In: Der Standard, 05.05.2013; online unter: <http://derstandard.at/-1363710058612/Afrika-Bild-der-Medien-Katastrophen-lassen-sich-besser-verkaufen> (16.04.2017).

GUGGEIS K. (2004): Der Mohr hat seine Schuldigkeit noch nicht getan. Afrika und seine Bewohner in zeitgenössischen Schulbüchern aus ethnologischer Sicht. – In: MATTHES E. und HEINZE C. (Hrsg.): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. – Bad Heilbrunn. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), 251-270.

HAARMANN H. (2004): Kleines Lexikon der Völker. Von Aborigines bis Zapoteken. – München.

HINTEREGGER-EULLER S. (2017): Schulbücher im Schuljahr 2017/2018; online unter: https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2016_26.html (22.03.2017).

HINTERMANN C., MARKOM C., WEINHÄUPL H. und ÜLLEN S. (2014): Debating Migration in Textbooks and Classrooms in Austria. – In: Journal of Educational Media, Memory, and Society 6 (1), 79-106.

HUMMER K. (2014): Die Darstellung Afrikas in Schulbüchern für Geschichte und Geographie. – Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.

KISSLING W. (1995): „...Die Jugend aus keinen anderen als den vorgeschriebenen Büchern unterweisen“ – Das Hilfsmittel Schulbuch als historisches Medium staatlicher Unterrichtskontrolle. – In: OLECHOWSKI R. (Hrsg.): Schulbuchforschung. – Frankfurt am Main. (= Schule – Wissenschaft – Politik 10), 116-174.

KRÄMER A. und SCHOMMER D. (2012): Mein Bild von ‚Afrika‘ – Zur Kolonialität touristischer Fotografie. – In: AßNER M., BREIDBACH J., MOHAMMED A. A., SCHOMMER D. und VOSS K. (Hrsg.): AfrikaBilder im Wandel? Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen

und Brüche. – Frankfurt am Main. (= Afrika und Europa. Koloniale und Postkoloniale Begegnungen 8), 103-114.

KUCKARTZ U. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. – Weinheim und Basel.

LAMNEK S. (2010): Qualitative Sozialforschung. – Weinheim und Basel.

LERCH W. G. (2012): Aufstand in der Wüste. – In: Frankfurter Allgemeine, 21.04.2012; online unter: <http://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/tuareg-aufstand-in-der-wueste-11721158.html> (12.04.2017).

LINTNER P. (2012): Das Afrikabild in gegenwärtigen österreichischen Geographieschulbüchern. Eine ideologiekritische Analyse der Unterrichtswerke der HS und der AHS-Unterstufe des Schuljahres 2007/2008. – Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.

MARKOM C. und WEINHÄUPL H. (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. – Wien. (= Sociologica II).

MARMER E., MARMER D., HITOMI L. und SOW P. (2011): Racism and the Image of Africa in German Schools and Textbooks. – In: The International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations 10 (5), 1-12; auch online unter: [http://zef.in Vorbereitung.de/module/register/media/a992_Marmer%20Sow%20Racism and the Image of Africa in German Schools and Textbooks.pdf](http://zef.in Vorbereitung.de/module/register/media/a992_Marmer%20Sow%20Racism%20and%20the%20Image%20of%20Africa%20in%20German%20Schools%20and%20Textbooks.pdf) (22.03.2017).

MARMER E. (2012): <http://www.elina-marmer.com/de/veroeffentlichungen/> (20.03.2017).

MARMER E. (2013): Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. – In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (2), 25-31; auch online unter: https://www.waxmann.com/index.php?elD=download&id_artikel=-ART101308&-uid=frei (22.03.2017).

MARMER E. und SOW P. (Hrsg.) (2015): 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 und Basel.

MARMER E. und SOW P. (2015): Rassismus, Kolonialität und Bildung. – In: MARMER E. und SOW P. (Hrsg.): 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 und Basel, 14-25.

MARMER E. und SOW P. (2015): Die psychische Form der Macht. Oder wie Rassismuserfahrungen und „Afrika“-Bilder wirken und Subjekte bilden. – In: MARMER E. und SOW P. (Hrsg.): 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 und Basel, 72-85.

MARMER E., SOW P. und ZIAI A. (2015): Der ‚versteckte‘ Rassismus – „Afrika“ im Schulbuch. – In: MARMER E. und SOW P. (Hrsg.): 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 und Basel, 110-129.

MARMER E. (2015): „Das ... das ... das ist demütigend“. Schülerinnen und Schüler afrikanischer Herkunft über Rassismus in Schulbüchern und im Klassenraum. – In: MARMER E. und SOW P. (Hrsg.): 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 und Basel, 130-147.

MATTHES E. und HEINZE C. (Hrsg.) (2004): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. – Bad Heilbrunn. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung).

MATTHES E. (2004): Die Vermittlung von Stereotypen und Feindbildern in Schulbüchern – allgemeine Überlegungen und ausgewählte Beispiele anhand der Darstellung der Schwarzafrikaner in deutschen Geographieschulbüchern vom Wilhelminischen Kaiserreich bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts. – In: MATTHES E. und HEINZE C. (Hrsg.): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. – Bad Heilbrunn. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), 231-250.

MAYRING P. (1995): Qualitative Inhaltsanalyse. – In: FLICK U., VON KARDORFF E., KEUPP H., VON ROSENSTIEL L. und WOLFF S. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. – Weinheim, 209-213.

MAYRING P. und GLÄSER-ZIKUDA M. (2008^a): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. – Weinheim und Basel.

MAYRING P. (2008^b): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. – Weinheim und Basel.

MELBER H. (1992): Der Weißheit letzter Schluß. Rassismus und kolonialer Blick. – Frankfurt am Main.

MICHEL G. (1995): Die Rolle des Schulbuches im Rahmen der Mediendidaktik – Das didaktische Verhältnis des Schulbuches zu traditionellen Lernmedien und Neuen Medien. – In: OLECHOWSKI R. (Hrsg.): Schulbuchforschung. – Frankfurt am Main. (= Schule – Wissenschaft – Politik 10), 95-115.

N. N. (2017): Expertinneninterview. Mündliche Information vom 02.02.2017. – Wien.

N. N. (2016): Interview 1. Mündliche Information vom 14.12.2016. – Wien.

N. N. (2016): Interview 2. Mündliche Information vom 20.12.2016. – Wien.

N. N. (2016): Interview 3. Mündliche Information vom 21.12.2016. – Kirchberg am Wechsel.

N. N. (2016): Interview 4. Mündliche Information vom 21.12.2016. – Kirchberg am Wechsel.

OLECHOWSKI R. (Hrsg.) (1995): Schulbuchforschung. – Frankfurt am Main. (= Schule – Wissenschaft – Politik 10).

OLECHOWSKI R. (1995): Der mehrdimensionale Ansatz in der Schulbuchforschung – Eröffnungsvortrag. – In: OLECHOWSKI R. (Hrsg.): Schulbuchforschung. – Frankfurt am Main. (= Schule – Wissenschaft – Politik 10), 11-20.

OLECHOWSKI R. und SPIEL C. (1995): Schulbuchenquete – Resümee und Ausblick. – In: OLECHOWSKI R. (Hrsg.): Schulbuchforschung. – Frankfurt am Main. (= Schule – Wissenschaft – Politik 10), 265-270.

PICHLHÖFER H. (1999): Typisch Afrika. Eine semiotische Studie. – Wien.

POENICKE A. (2001): Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern. – Sankt Augustin. (= Zukunftsforum Politik).

PÖGgeler F. (2004): Fremde und Fremdheit im Schulbuch und der Wandel der Pädagogik. – In: MATTHES E. und HEINZE C. (Hrsg.): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. – Bad Heilbrunn. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), 17-34.

RAUCH M. und WURSTER E. (1997): Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. – Frankfurt am Main. (= Freiburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik 3).

REINHOFFER B. (2008): Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. – In: MAYRING P. und GLÄSER-ZIKUDA M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. – Weinheim und Basel, 123-141.

SAHLINS M. (2011): Kultur. – In: KREFF F., KNOLL E.-M., GINGRICH A. (Hrsg.): Lexikon der Globalisierung. – Bielefeld, 205-208.

SAMSON O. (2010): Nomaden – die ersten Opfer des Klimawandels; online unter: <http://www.dw.com/de/nomaden-die-ersten-opfer-des-klimawandels/a-5751778> (12.04.2017).

SCHMIDT-WULFFEN W. (1999): Eine Welt und Dritte Welt: Länder oder Menschen? – In: SCHMIDT-WULFFEN W. D. und SCHRAMKE W. (Hrsg.): Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung. – Gotha und Stuttgart. (= Perthes Pädagogische Reihe), 223-256.

Schulunterrichtsgesetz (2017): <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.-wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (22.03.2017).

SCHWEITZER I. (2006): Die Darstellung der Frau in GW-Lehrbüchern der Sekundarstufe 1. Eine geschlechterkritische Analyse am Beispiel der Schulbuchreihen *Durchblick* und *Der Mensch in Raum und Wirtschaft*. – Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.

SHOUP J. A. (2011): Ethnic Groups of Africa and the Middle East. An Encyclopedia. – Santa Barbara.

SITTE C. (2001): Das GW-Schulbuch. – In: SITTE W. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. – Wien. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 16), 447-472.

THONHAUSER J. (1995): Das Schulbuch im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Ideologie. – In: OLECHOWSKI R. (Hrsg.): Schulbuchforschung. – Frankfurt am Main. (= Schule – Wissenschaft – Politik 10), 175-194.

VOIGT M. (2015): Afrika im Fokus. – In: Zeitschrift Wissenschaft und Frieden 33 (1), 2; auch online unter: <http://www.wissenschaft-und-frieden.de/seite.php?-artikelID=2014> (22.03.2017).

WIATER W. (2003): Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. – In: WIATER W. (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. – Bad Heilbrunn/Obb. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), 11-21.

WIATER W. (2004): Kulturelle Integration durch das Schulbuch. – In: MATTHES E. und HEINZE C. (Hrsg.): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. – Bad Heilbrunn. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), 35-48.

WILKE J. und ESCHENAUER B. (1981): Massenmedien und Journalismus im Schulunterricht. Eine unbewältigte Herausforderung. – Freiburg und München. (= Alber-Broschur Kommunikation 10).

ZIAI A. und MARMER E. (2016): Fallstudie: „Entwicklung“ in Schulbüchern. – In: FISCHER K., HAUCK G. und BOATČA M. (Hrsg.): Handbuch Entwicklungsforschung. – Wiesbaden, 315-319.

9.3. Nachschlagewerke zu kritischen Begrifflichkeiten

ARNDT S. und HORNSCHIEDT A. (Hrsg.) (2004): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. – Münster.

ARNDT S. und OFUATEY-ALAZARD N. (Hrsg.) (2015): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. – Münster.

9.4. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht über die Ergebnisse der Schulbuchfunktionsforschung (BAMBERGER 1995: 69).....	10
Abbildung 2: Anzahl an Karten und Bildern in den Schulbüchern der fünften Schulstufe.....	57
Abbildung 3: Anzahl an Aufgabenstellungen in den Schulbüchern der fünften Schulstufe.....	58
Abbildung 4: Anzahl an Karten und Bildern in den Schulbüchern der achten Schulstufe.....	59
Abbildung 5: Anzahl an Aufgabenstellungen in den Schulbüchern der achten Schulstufe.....	60
Abbildung 6: Skizzierung des Afrikabildes: 12 J., w.....	124
Abbildung 7: Skizzierung des Afrikabildes, 12J., w.....	124
Abbildung 8: Skizzierung des Afrikabildes, 11J., w.....	125
Abbildung 9: Skizzierung des Afrikabildes, 12J., w.....	126
Abbildung 10: Skizzierung des Afrikabildes, 11J., w.....	126
Abbildung 11: Skizzierung des Afrikabildes, 12J., w.....	127
Abbildung 12: Skizzierung des Afrikabildes, 14J., w.....	135
Abbildung 13: Skizzierung des Afrikabildes, 14J., w.....	135
Abbildung 14: Skizzierung des Afrikabildes, 14J., w.....	136
Abbildung 15: Skizzierung des Afrikabildes, 14J., w.....	136
Abbildung 16: Skizzierung des Afrikabildes, 16J., m.....	138
Abbildung 17: Skizzierung des Afrikabildes, 14J., m.....	138
Abbildung 18: Skizzierung des Afrikabildes, 15J., w.....	139
Abbildung 19: Skizzierung des Afrikabildes, 16J., m.....	139
Abbildung 20: Skizzierung des Afrikabildes, 14J., w.....	140
Abbildung 21: Symbole auf den Zeichnungen der SchülerInnen der sechsten Schulstufe.....	154
Abbildung 22: Symbole auf den Zeichnungen der SchülerInnen der neunten Schulstufe.....	155
Abbildung 23: Darstellung der Impulsfragen hinsichtlich Stereotypisierung und Differenzierung (G11, 6. Schulstufe)	156
Abbildung 24: Darstellung der Impulsfragen hinsichtlich Stereotypisierung und Differenzierung (Sachsenbrunn, 6. Schulstufe)	156
Abbildung 25: Darstellung der Impulsfragen hinsichtlich Stereotypisierung und Differenzierung (G11, 9. Schulstufe)	157
Abbildung 26: Darstellung der Impulsfragen hinsichtlich Stereotypisierung und Differenzierung (Sachsenbrunn, 9. Schulstufe)	158

F. Anhang

Kodierleitfaden

Haupt- und Subkategorien	Ankerbeispiele
<i>Privates Leben/Gesellschaft I:</i> Aussagen über das private Leben von BewohnerInnen Afrikas, die keiner Subkategorie zuzuordnen sind	
<u>Privatleben:</u> Aussagen, die sich auf das Privatleben afrikanischer Menschen und Familien beziehen (in Hinblick auf familiäre Strukturen, den Alltag, die Rollenverteilung, Kultur und Religion)	„Eine Großfamilie bei den Tuareg zählt etwas mehr als 30 Personen. Wir Tuareg-Frauen (M5) nehmen einen besonderen Platz in der Großfamilie ein. Wir genießen große Eigenständigkeit im Vergleich zu den Frauen in der übrigen islamischen Welt. Das ist darauf zurückzuführen, dass die Männer immer lange Zeit unterwegs sind. Dann sind wir für alles zuständig: - Tiere hüten und melken, verkaufen und kaufen, - Kinder erziehen und unterrichten, - kochen, waschen, Leder gerben und Zelte nähen, - das Zeltlager aufbauen und abbrechen.“ (Durchblick 1: 55) „Sie [die Tuareg] schützen ihren Körper mit langer Kleidung vor den Sonnenstrahlen. Ihre Nahrung besteht aus getrocknetem Fleisch und Getreide. Das Trinkwasser transportieren sie in Wasserbehältern auf dem Rücken der Kamele. Am Abend kochen sie schwarzen Tee, den sie sehr stark zuckern.“ (Mehrfach Geografie 1: 38)

<u>Wohnen</u>: Aussagen, die Bezug auf die Wohnsituation in Afrika nehmen	„Eine ebenerdige Hütte, ein Zimmer für die ganze Familie. Kein Wellblech, sondern Lehm, immerhin. Die Küche draußen vor der Tür. Die Kohle im kleinen Ofen brennt fast den ganzen Tag. (...) Das Klo des Viertels ist wieder mal voll, aber die Kanalaräumer lassen sich Zeit.“ (Durchblick 4: 23) „Die 14-jährige Thina lebt mit ihrer Familie in Guguleto, einem Township bei Kapstadt. (...) Townships waren zur Zeit der Rassentrennung eigene Wohngegenden für die schwarze Bevölkerung Südafrikas.“ (Unterwegs 4: 72)
Öffentliches Leben/Gesellschaft II: Aussagen, die das öffentliche Leben in afrikanischen Gesellschaften zum Inhalt haben und keiner Subkategorie zuzuordnen sind	
<u>Bildung und Schulwesen</u>: Aussagen, die mit dem Bereich „Bildung“ in Zusammenhang zu bringen sind (Schulen, Analphabetismus, etc.)	„Unser Family Planning System funktioniert eigentlich sehr einfach. Die Menschen wurden über Verhütungsmittel aufgeklärt.“ (Abenteuer GW4: 76) „Rund 40% der Bevölkerung können nicht lesen und schreiben, vor allem Mädchen und Frauen. Der Schulbesuch ist kostenpflichtig und ohne weitere Unterstützung kaum leistbar, daher wird (wenn überhaupt) nur eines der Kinder in die Schule geschickt.“ (Mehrfach Geografie 4: 52)
<u>Sprache</u>: Aussagen, die sich auf die gesprochenen Sprachen in afrikanischen Ländern beziehen	„Die Tuareg sind ein sehr bekanntes Hirtenvolk am Rande der Sahara mit eigener Schrift und eigener Sprache.“ (Abenteuer GW1: 74) „Alleine in diesem Gebiet [Subsahara-Afrika] gibt es ca. 1 000 Sprachen bzw. Dialekte.“

	(GEOprofi 4: 88)
<u>Demographie:</u> Aussagen über die Demographie Afrikas	„2011 lebten rund 41 Millionen Einwohner in Kenia, das Bevölkerungswachstum gehört zu den höchsten der Welt. (...) Bis zum Jahr 2050 wird deshalb mit einem Anwachsen der Bevölkerung auf rund 96 Millionen Einwohner gerechnet.“ (GEOprofi 4: 84)
<u>Gesundheit:</u> Aussagen, die Bezug auf die gesundheitliche Lage in Afrika nehmen	„Die Ursachen der geringen Lebenserwartung sind sehr vielfältig. In den ländlichen Gebieten gibt es kaum medizinische Versorgung, viele Menschen haben keinen Zugang zu sauberem Trinkwasser und die Grundversorgung mit Nahrungsmitteln ist nur selten gegeben. Hunger und chronische Unterernährung führen dazu, dass auch harmlosere Krankheiten (z.B. Durchfall und Erbrechen) zum Tode führen können.“ (Mehrfach Geografie 4: 52)
Wirtschaft: Aussagen, die sich auf die Wirtschaft in afrikanischen Ländern beziehen und keiner Subkategorie zuzuordnen sind	
<u>Arbeit und Einkommen:</u> Aussagen über die Arbeit und das Einkommen afrikanischer Menschen	„Für die Arbeiter bedeutet das harte körperliche Arbeit bei Temperaturen zwischen 40 bis 50°C. (...) Gasexplosionen, Wassereinbrüche und herabstürzende Teile gefährden das Leben der Arbeiter.“ (GEOprofi 1: 122) „Viele Familien verfügen über ein Einkommen von etwa 700 US-\$ pro Jahr. Mehr als Nahrungsmittel kann man damit nicht kaufen. Und manchmal nicht einmal diese.“ (Abenteuer GW4: 78)
<u>Entwicklungsstand und</u>	„Vor allem in den durch Straßen

<u>Entwicklungshilfe</u>: Aussagen, die sich auf den Entwicklungsstand und die Entwicklungshilfe in Afrika beziehen	erschlossenen Oasen der nördlichen Sahara wenden sich die Bewohnerinnen und Bewohner von der alten herkömmlichen Wirtschaftsweise ab. Man wünscht sich ein ‚modernes‘ Leben wie in den Städten an der Küste. Daher findet man auf den Märkten dieser Oasen die vielfältigsten Waren aus den Industriestaaten, wie Fernseher, Radios und Kühlschränke.“ (Durchblick 1: 57)
<u>Verschuldung</u>: Aussagen über Verschuldung in afrikanischen Ländern	„Trotzdem lebt die Bevölkerung in Armut und der Staat selbst ist hoch verschuldet.“ (Unterwegs 4: 39)
<u>Handel, Export und Import</u>: Aussagen, die Bezug auf den inner- und außerstaatlichen Handel afrikanischer Länder nehmen	„Früher war Nigeria ein wichtiges Exportland für Erdnüsse, Palmöl, Kautschuk, Kakao und Edelhölzer. Seit den 1970er-Jahren ist Nigerias Wirtschaft jedoch hauptsächlich auf den Export von Erdöl aufgebaut. Heute liegt Nigeria bei der Erdölförderung an sechster Stelle innerhalb der OPEC-Staaten (OPEC = Organisation der erdölexportierenden Staaten). Etwa 90% der Exporterlöse stammen derzeit aus der Erdölförderung.“ (Abenteuer GW4: 36)
<u>Landwirtschaft</u>: Aussagen, die sich auf die Landwirtschaft in Afrika beziehen	„Ich besitze 2 ha Land, meist auf Steilhängen. Zurzeit gleicht mein Acker aber eher einer Steinwüste. Die Maresha, der Holzpflug, der von meinem Ochsen gezogen wird, kann das Erdreich kaum durchdringen. Ich warte schon seit vier Wochen auf die jährlichen Regenfälle, um die Äcker bestellen zu können.“ (Abenteuer GW4: 79)
<u>Migration</u>: Aussagen über inner- und außerstaatliche Migration, die aus	„Um besser bezahlte Arbeit zu bekommen, wandern viele junge Oasenbewohnerinnen und -bewohner in die Touristenzentren, in

wirtschaftlichen Gründen stattfindet	die Siedlungen am Rande der Sahara oder auf die Erdölfelder in der Wüste ab.“ (Durchblick 1: 57)
Krisen und Problematiken: Aussagen, die sich auf Krisen und Problematiken in afrikanischen Gesellschaften und Ländern beziehen und keiner Subkategorie zuzuordnen sind	„In Westafrika finden wir typische Beispiele für Kinderhandel. Burschen aus Mali oder Burkina Faso werden in die Elfenbeinküste oder nach Ghana verkauft. Dort müssen sie wie Sklaven auf Plantagen arbeiten. Mädchen aus Benin, Mali, Togo oder Burkina Faso werden in die Nachbarländer oder in die Golfstaaten verkauft, wo sie als Dienstmädchen schuften müssen. Oft locken die Händler die jungen Leute mit großen Versprechungen an.“ (Abenteuer GW4: 87)
<u>Krisen, Konflikte und Gewalt:</u> Aussagen über Krisen, Konflikte und Gewalt jeglicher Art und Weise	„In Sierra Leone wird die Bevölkerung gewaltsam unterdrückt, nur um Kontrolle über Rohstoffe zu erhalten.“ (Unterwegs 4: 88)
<u>Kriege und Katastrophen:</u> Aussagen über Kriege und Katastrophen in afrikanischen Ländern	„Nestor war 13, als er von einer Rebellengruppe des kongolesischen Bürgerkriegs gefangen genommen und gezwungen wurde, sich an ihrem Kampf zu beteiligten [sic!]. Sie schliefen in Wäldern, wurden im Kampf ausgebildet, und unternahmen zahlreiche Überfälle auf Militärstationen oder Siedlungen. Sein Auftrag war zu töten, und wenn er nicht selbst getötet werden wollte, dann musste er dies tun.“ (Abenteuer GW4: 88)
<u>Flucht und Migration:</u> Aussagen über inner- und außerstaatliche Migration, die aufgrund von Kriegen und Krisen stattfindet	„Ich konnte als einziges Familienmitglied vor den Gräueln des viele Jahre andauernden Bürgerkrieges im Sudan flüchten. Ich habe mich nach Tunesien durchgeschlagen und Schleppern meine gesamten Ersparnisse

	bezahlt, um mit einem Boot nach Italien zu kommen.“ (Abenteuer GW4: 116)
Infrastruktur: Aussagen, die sich auf die Infrastruktur in afrikanischen Ländern beziehen und keiner Subkategorie zuzuordnen sind	„Alte große Oasen wurden zu wichtigen Orten für die Versorgung der Bevölkerung: Spitäler, Schulen, Verwaltungsbehörden, Gerichte und Polizeistationen erleichtern das Leben für Oasenbewohner/innen.“ (Abenteuer GW1: 75)
<u>Transportwege und Fortbewegungsmittel:</u> Aussagen über Transportwege und verwendete Fortbewegungsmittel in Afrika	„Dromedare, die genügsamen Reit- und Lastentiere, werden durch Lastkraftwagen ersetzt. Weite Strecken legt man bequemer und schneller mit dem Flugzeug zurück.“ (GEOprofi 1: 80)
<u>Informationstechnologie:</u> Aussagen über Informationstechnologie in afrikanischen Ländern	„Daher findet man auf den Märkten dieser Oasen die vielfältigsten Waren aus den Industriestaaten, wie Fernseher, Radios, Kühlschränke.“ (Durchblick 1: 57)
<u>Energie:</u> Aussagen, die Bezug auf die Energieversorgung nehmen	„In den industrialisierten Regionen Nordamerikas und Europas (mit Russland) werden über die Hälfte der Weltenergie verbraucht, obwohl dort weniger als 20% der Weltbevölkerung leben. In Afrika und Lateinamerika leben zusammen etwa gleich viele Menschen. Diese brauchen aber nur rund ein Zehntel der Weltenergie.“ (Durchblick 4: 110)
Stadt/Land: Aussagen, die sich auf ländliche und städtische Gebiete in afrikanischen Ländern beziehen und keiner Subkategorie zuzuordnen sind	
<u>Ländliches Leben:</u> Aussagen über das Leben in den ländlichen Gebieten	„70% der Bevölkerung lebt auf dem Land, wo es kaum Schulen gibt“ (Abenteuer GW4: 83)

Afrikas	In den ländlichen Gebieten gibt es kaum medizinische Versorgung, viele Menschen haben keinen Zugang zu sauberem Trinkwasser und die Grundversorgung mit Nahrungsmitteln ist nur selten gegeben.“ (Mehrfach Geografie 4: 52)
<u>Städtisches Leben</u> : Aussagen über das Leben in afrikanischen Städten	„Es gibt aber auch Oasen, die wachsen. Wo man mit modernen Mitteln Wasser aus großen Tiefen emporpumpen oder aufbereiten kann, entstehen riesige Städte. Diese beherbergen zum Teil mehr als 100 000 Einwohner. Ein Beispiel für eine solche Oasenstadt ist Fayum in Ägypten.“ (GEOprofi 1: 80) „Nur wenige Menschen leben in städtischen Gebieten. Dennoch gibt es auch hier große Unterschiede: Während in Ostafrika nur rund ein Fünftel der Menschen in der Stadt leben, sind es in der Republik Südafrika mehr als die Hälfte.“ (Mehrfach Geografie 4: 52)
<u>Unterschied zwischen städtischen und ländlichen Gebieten</u> : Aussagen, die auf den Unterschied des städtischen und des ländlichen Lebens in Afrika eingehen	Darstellung der Trinkwasserzugänglichkeit in ländlichen und städtischen Gebieten (Mehrfach Geografie 1: 62)
Politik : Aussagen, die sich auf die Politik in afrikanischen Ländern beziehen und keiner Subkategorie zuzuordnen sind	„Internationale Beobachter erhoben immer wieder den Vorwurf der Wahlmanipulation.“ (GEOprofi 4: 84) „Einer der Gründe ist die herrschende Korruption. Die Machthaber haben das Geld für sich behalten.“ (Unterwegs 4: 39)
<u>Staatsform</u> : Aussagen, die Bezug auf die Staatsform und den staatlichen Aufbau nehmen	„Von den 48 Staaten südlich der Sahara gibt es acht bis zehn Hoffnungsträger, in denen sich eine demokratische Kultur entwickelt

	hat, ein Mehrparteiensystem sowie faire, gleiche und gerechte Wahlen. Das sind zum Beispiel die Staaten Ghana, Mali und teilweise Kenia.“ (Durchblick 4: 96)
<u>Politische Maßnahmen, Regulierungen, Eingriffe</u> : Aussagen über politische Eingriffe (sowohl jegliche Maßnahmen und Regulierungen, als auch Grenzziehungen, usw.)	„Die Regierungen von Kenia und Tansania versuchen sie (Anm.: die Massai) in Dörfern anzusiedeln, um die großen Weideflächen stärker zu nutzen.“ (Durchblick 1: 43)
Natur : Aussagen, die sich auf die Natur in afrikanischen Ländern beziehen und keiner Subkategorie zuzuordnen sind	
<u>Rohstoffe und Ressourcen</u> : Aussagen, die Bezug auf die vorhandenen Rohstoffe und Ressourcen in afrikanischen Ländern nehmen	„Das Land [Südafrika] ist besonders rohstoffreich. Der Bergbau spielt eine äußerst wichtige Rolle für die Wirtschaft dieses Landes. Südafrika besitzt z.B. große Vorkommen an Gold, Diamanten, Platin, Mangan, Uran und Eisenerz. Bei mehreren Bodenschätzen ist Südafrika die Nr. 1 in der Weltrangliste. Fast die Hälfte der gesamten Exporte des Landes entfallen auf Rohstoffe.“ (GEOprofi 1: 122)
<u>Klimazonen</u> : Aussagen über Klimazonen und damit einhergehende landschaftliche Phänomene (z.B. Vegetation, Wüsten, etc.)	„Früher herrschte in der Sahara ein feuchtes Klima. Aus dieser Zeit stammen die Wadis (Trockentäler). Sie führen heute nur nach den seltenen, aber heftigen Regenfällen Wasser. Danach trocknen sie wieder aus.“ (Abenteuer GW1: 69) „Weil die Stärke der Sonneneinstrahlung das ganze Jahr über fast gleichbleibend ist, ist es in Afrika sehr heiß. Um den Äquator regnet es täglich, die Pflanzen wachsen schnell.“ (Mehrfach Geografie 1: 16) „Farima aus Algerien ist zehn Jahre alt. Ihre

	Familie gehört zu den Bewohnern der Wüste. Dort, wo sie mit ihrer Familie lebt, gibt es ausreichend Wasser. Diese Wasserstellen in der Wüste nennt man Oasen. Manchmal müssen Menschen einen Brunnen graben, um ans Wasser zu kommen. In der Oase, in der Farima wohnt, sprudelt das Wasser von selbst an die Erdoberfläche. Diese Quellen werden artesische Brunnen genannt. Je nach Wasservorkommen unterscheidet man: ▪ Flussoasen (zum Beispiel am Nil in Ägypten) ▪ Grundwasseroasen (zum Beispiel in Tunesien) ▪ artesische Brunnen“ (Unterwegs 1: 36)
<u>Landschaft</u> : Aussagen über nicht klimagebundene landschaftliche Erscheinungen in Afrika	„Der Nil ist mit einer Länge von 6 671 km der längste Fluss der Erde. Auf seinem langen Weg vom Ostafrikanischen Seenhochland bis zum Mittelmeer durchfließt er auch die Sahara.“ (GEOprofi 1: 12)
<u>Fauna</u> : Aussagen über die Fauna in afrikanischen Ländern	„Dromedare sind ideale Lasttiere für die Wüste, weil sie viele Tage ohne Wasser auskommen. Ziegen werden vor allem wegen ihrer Milch gehalten, sie passen sich gut an die Trockenheit an und fressen auch vertrocknete Blätter und Zweige.“ (Abenteuer GW1: 74)

Fragebogen für SchülerInnen



universität
wien

SchülerInnenbefragung im Rahmen der Diplomarbeit
Befragung der sechsten Schulstufe im G/RG Sachsenbrunn

Durchgeführt von: Anna Steinbauer
(anna.steinbauer@hotmail.com)

Vielen Dank, dass du an der Befragung teilnimmst! Im Folgenden werden dir in drei Teilen Fragen gestellt. Bitte beantworte sie so ehrlich als möglich. Falls du zwischendurch Fragen haben solltest, dann melde dich und ich komme zu dir.

Die Ergebnisse der Befragung werden ausschließlich für meine Abschlussarbeit an der Universität Wien verwendet. Wenn Interesse besteht, kann ich die Ergebnisse deinem Lehrer/deiner Lehrerin per Mail schicken.

Die Befragung ist anonym, das heißt, deinen Namen brauchst du **nicht** auf den Zettel schreiben. Bitte gib nur dein Alter und dein Geschlecht an:

Alter: _____ Jahre

☐ männlich

oder

☐ weiblich

1. TEIL:

Was fällt dir als erstes ein, wenn du an Afrika denkst? Versuche eine einfache Zeichnung davon zu machen. Du hast dafür ungefähr 10 Minuten Zeit.

Seite 1/2

2. TEIL:

Verfasse nun ein kurzes E-Mail an eine Freundin/einen Freund, in dem du ihr/ihm erklärst, was du über Afrika weißt und denkst. Denk zum Beispiel an folgende Fragen:

- 1) Wie sieht der Alltag in afrikanischen Ländern aus?
- 2) Was fällt dir ein, wenn du an Familien und Kinder in Afrika denkst?
- 3) Wie und wo wohnen die Menschen in Afrika?
- 4) Wie stellst du dir die Schulen dort vor?
- 5) Was arbeiten die Menschen in Afrika?
- 6) Wie sieht es mit dem Einkommen aus?
- 7) Wird in Afrika genauso gewählt wie in Österreich?
- 8) Wie stellst du dir das Wetter in Afrika vor?

3. TEIL:

Nun habe ich noch ein paar Hintergrundfragen an dich:

- A) Was hast du in der Schule über Afrika gelernt?

- B) Beschäftigst du dich in deiner Freizeit mit diesem Kontinent? Du kannst auch mehrere Antworten ankreuzen.

- | | |
|--|---|
| ☐ Nein, eigentlich nicht. | ☐ Ja, ich war selber schon in einem afrikanischen Land, nämlich in _____. |
| ☐ Ja, ich habe ein Buch über Afrika gelesen. | ☐ Ja, ich habe einen Film über Afrika gesehen. |
| ☐ Ja, ich habe in der Zeitung darüber gelesen. | ☐ Ja, ich habe bei einem Projekt mitgemacht. |
| ☐ Ja, ich habe Bilder von Afrika gesehen. | ☐ Sonstiges: _____ |
| ☐ Ja, ein Freund/eine Freundin kommt aus Afrika. | |

Interviewleitfaden für GW-LehrerInnen



universität
wien

Interview mit GW-LehrerInnen im Rahmen der Diplomarbeit

Durchgeführt von: Anna Steinbauer

(anna.steinbauer@hotmail.com)

Lehrer/Lehrerin der _____ Schulstufe in folgender Schule _____

1. FRAGEN ZUM UNTERRICHT:

- 1) Welche Rolle spielt Afrika in Ihrem Unterricht? Wie viel Raum geben Sie diesem Kontinent?
- 2) Aus welchen Beweggründen geben Sie Afrika in Ihrem Unterricht viel bzw. wenig Raum? Persönliches Interesse, Signifikanz innerhalb der Themengebiete im Unterricht (spielt Afrika z.B. im Lehrplanpunkt „Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften“ eine große Rolle?), subjektive Relevanz des Kontinents?
- 3) In Hinsicht auf welchen Lehrplanpunkt wurde Afrika im vorigen Schuljahr in Ihrem Unterricht behandelt?
- 4) Wie sind Sie didaktisch an die Themenbereiche, in denen Afrika eine Rolle spielt, herangegangen?
- 5) Haben Sie ein Buch dafür verwendet? Wenn ja, welches und wieso?
- 6) Kamen Zusatzmaterialien zum Einsatz? Wenn ja, welche? (Materialien einsehbar?)
- 7) Wurde außerhalb des Regelunterrichts, beispielsweise im Rahmen eines Projektes, über Afrika gesprochen?

Zusammenfassung

Die vorliegende Forschungsarbeit befasst sich mit der Feststellung der Darstellungs- und Aufbereitungsqualität aktueller österreichischer GW-Schulbücher in Bezug auf Themen, die sich mit dem afrikanischen Kontinent beschäftigen. Zudem wird mithilfe von Befragungen eruiert, inwiefern die Vorstellungen und Bilder von SchülerInnen mit diesen Präsentationen übereinstimmen. Die Hypothese, die dieser Diplomarbeit zugrunde liegt, ist, dass SchülerInnen einseitige Afrikabilder präsentieren, wenn sie im Unterricht mit GW-Lehrwerken arbeiten, die stereotype Darstellungen bieten.

Vor der empirischen Erhebung zur Beantwortung dieser Fragen wird eine theoretische Einführung gegeben, um ein besseres Verständnis über den Forschungsinhalt zu erhalten. Folgende Punkte werden behandelt: Der Definition des Mediums „Schulbuch“ folgen Ausführungen zu dessen Funktionen und zur Schulbuchforschung. Um einen Einblick in den Vorgang der Schulbuchapprobation zu erhalten, wird ein Interview mit einem Mitglied der Approbationskommission für österreichische GW-Schulbücher geführt. Anschließend wird der vielfältige Einfluss von Lehrwerken thematisiert. Bevor der aktuelle Forschungsstand präsentiert und die sich daraus ergebende Forschungslücke begründet wird, werden Ausführungen zur Darstellung des „Fremden“ und zum Exotisieren Afrikas in Schulbüchern dargelegt.

Anschließend folgt der empirische Teil dieser Forschungsarbeit: Dabei werden je fünf Schulbücher der fünften und achten Schulstufe anhand von acht Hauptkategorien und mehreren Subkategorien mithilfe der strukturierenden Inhaltsanalyse untersucht und daraufhin überprüft, ob Afrika differenziert oder einseitig dargestellt wird.

Dieser Abschnitt beinhaltet zudem eine Befragung von SchülerInnen der sechsten und neunten Schulstufe, welche an zwei Schulstandorten durchgeführt wurde und 86 SchülerInnen zwischen 11 und 17 Jahren erreichte. Ein Gespräch mit den jeweiligen GW-LehrerInnen der vier Klassen gibt Aufschluss darüber, wie die Lehrinhalte, in denen auf Afrika Bezug genommen wird, im Unterricht präsentiert werden.

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit konnte ein Zusammenhang zwischen stereotypen Darstellungen in GW-Schulbüchern und einseitigen Afrikabildern von SchülerInnen, die diese Lehrwerke verwendeten, festgestellt werden, wodurch die anfangs aufgestellte These belegt werden konnte.

Abstract

This thesis deals with the analysis of Geography and Economics (GE) textbooks for Austrian schools in terms of their presentations of the African continent. In addition, surveys are used to determine the extent to which the pupils' ideas and images coincide with these presentations. The underlying hypothesis of this thesis is that pupils present prejudiced images of Africa when working with Geography books offering stereotypical presentations.

Prior to the empirical study used to answer these questions, a theoretical introduction is given to gain a better understanding of the research content. The following points are dealt with: Following a definition of the medium “textbook”, discussions of its functions and facts about schoolbook research are presented. In order to gain insight into the process of textbook appropriations an interview with a member of the Appropriation Committee for Austrian GE textbooks is conducted. Furthermore, various influences of textbooks are analysed. Before presenting the current state of research and the resulting research gap, the depiction of “strange” as well as the construction of an “exotic” Africa in school books will be discussed.

The empirical part of this thesis focuses on the analysis of five GE textbooks for fifth and eighth grades. The methodology applied is the structuring content analysis. By means of eight main categories and several subcategories it is examined whether Africa is presented diversely or in a biased way.

In addition, this empirical part includes a survey conducted at two schools among 86 pupils, aged between 11 and 17. A discussion with the teachers of the four classes analysed provides information on how the topic Africa is presented in the classroom.

In this thesis it could be shown that there is a connection between one-sided presentations of Africa in textbooks and prejudiced Africa images students have when working with these books. Hence, the initially presented hypothesis could be proved.