



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Darstellung Afrikas in Schulbüchern für
Geschichte und Geografie“

Verfasserin

Katharina Hummer, BA

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung

Betreuer:

Univ. Prof. Dr. Walter Schicho

Ich möchte mich bei all jenen, die mich beim Schreiben der Diplomarbeit – auf unterschiedlichste Art und Weise – unterstützt haben, von ganzem Herzen bedanken!

Mein Dank gilt meiner Familie für ihre bedingungslose Hilfe und Zuversicht, meinen FreundInnen für die vielen „offenen Ohren“ und „Mut machenden Worten“ und Herrn Prof. Walter Schicho für seine Ratschläge und seine Betreuung.

DANKE!

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung	1
1.1. Inhalt und Forschungsfrage	1
1.2. Relevanz der Forschungsfrage	2
1.3. Gliederung der Arbeit.....	3
2. Theoretische Grundlagen	5
2.1. Schulbuch und Schulbuchforschung	5
2.1.1. Schulbuch - Eine Begriffsbestimmung.....	5
2.1.2. Funktionen des Schulbuches	7
2.1.3. Die Schulbuchforschung.....	9
2.2. Vorurteile, Ethnozentrismus und Rassismus.....	12
2.2.1. Vorurteile/ Stereotype.....	12
2.2.2. Ethnozentrismus	15
2.2.3. Rassismus	17
2.3. Die Inhaltsanalyse	20
2.3.1. Klassische Inhaltsanalyse	21
2.3.2. Qualitative Inhaltsanalyse.....	23
3. Empirische Untersuchung	27
3.1. Methodik der Analyse	27
3.1.1. Untersuchungsmaterial	27
3.1.2. Auswertungsverfahren.....	28
3.2. Darstellung der Ergebnisse.....	31
3.2.1. Kategorie Raum.....	31
3.2.2. Kategorie Politik/ politische Systeme.....	34
3.2.3. Kategorie Gesellschaft.....	38
3.2.4. Kategorie Migration	44
3.2.5. Kategorie Umwelt.....	45
3.2.6. Kategorie Krisen/ Konflikte	47
3.2.7. Kategorie Entwicklung/ Unterentwicklung.....	51
3.2.8. Kategorie Kolonialismus/ Imperialismus	53

3.2.9. Kategorie Wirtschaft.....	59
3.3. Kommentar.....	67
3.3.1. Historische Kontexte	69
3.3.2. Afrika als "Krisenkontinent"	75
3.3.3. Strukturen wirtschaftlicher und politischer Abhängigkeiten.....	80
3.3.4. Rassistische und eurozentristische Darstellungsformen.....	89
4. Resümee	97
5. Bibliographie.....	101
6. Anhang	108
6.1. Kodierleitfaden.....	108
6.2. Besprochene Bildquellen.....	115
6.3. Zusammenfassung.....	117
6.4. Abstract	118
6.5. Lebenslauf.....	119

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

ANC	African National Congress
D8	Durchblick 8
Ga2	Geschichte.aktuell 2
IWF	Internationaler Währungsfond
M5	Meridiane 5
NGO	Nicht-Regierungsorganisation
SchUG	Schulunterrichtsgesetz
Z5/6	Zeitbilder 5/6

1. EINLEITUNG

1.1. INHALT UND FORSCHUNGSFRAGE

Viele Alltagsbeobachtungen weisen darauf hin, dass in der österreichischen Bevölkerung nach wie vor von Vorurteilen und Stereotypen dominierte Bilder von Afrika existieren. So erhielt ich erst kürzlich auf die Frage, warum die Kobra eine Wohnung in meinem Wohnhaus aufgebrochen hatte von einer Nachbarin die knappe Antwort „Da haben Afrikaner drinnen gewohnt“. Meine Großmutter erzählte mir unlängst, dass der „afrikanische“ Pfarrer ihrer Gemeinde besonders einfühlsam wäre, weil Afrikaner schließlich besser als alle anderen Menschen wissen, was Leid bedeutet. In beiden Beispielen sind unabhängig von der jeweiligen Konnotation ganz klar Klischees zu erkennen, die aus Vorurteilen gespeist sind und auf dem Hintergrund ihrer „Afrikabilder“ entstehen.

Unter „Afrikabild“ wird hier eine Gemengelage aus Wissen/ Halbwissen, Assoziationen, Vorstellungen und medial geformten Bildern und Vorstellungen verstanden. Wie andere Einstellungen auch bilden sich die jeweiligen „Afrikabilder“ im Rahmen der Sozialisation unter dem Einfluss unterschiedlicher gesellschaftlicher Bereiche heraus. Neben Faktoren wie dem Elternhaus, dem Freundeskreis und den Medien stellt die Schule eine wesentliche „Sozialisationsagentur“ dar. Im Rahmen der schulischen Bildung spielen Lehrbücher eine wichtige Rolle. Sie unterstützen die LehrerInnen bei der Strukturierung und Gestaltung des täglichen Unterrichts und gestalten so die Lernprozesse wesentlich mit. Für die SchülerInnen stellen sie ein wichtiges Arbeitsmittel dar, in dem jederzeit nachgeschlagen und nachgelesen werden kann. Ungeachtet dessen, dass es über die Wirksamkeit von Schulbüchern divergente Auffassungen gibt und Schulbuchinhalte im pädagogischen Setting je nach LehrerIn nicht nur unterschiedlich intensiv in den Unterricht integriert sondern auch kontextualisiert, relativiert, kommentiert und korrigiert werden können, ist es nicht unerheblich und interessant, welche „Afrikabilder“ durch die Darstellungsformen und die Inhalte bzw. fehlende Inhalte in Schulbüchern konstituiert werden.

Dies zu analysieren steht im Zentrum der Diplomarbeit. Dafür werden ausgewählte Schulbücher der Fächer "Geographie und Wirtschaftskunde" und "Geschichte und

Sozialkunde/ Politische Bildung" auf ihre "afrikabezogenen"¹ Themen hin untersucht. Folgende Forschungsfrage ergibt sich daraus:

Wie wird Afrika – explizit und implizit – in den zur Analyse herangezogenen österreichischen Schulbüchern (Geschichte und Sozialkunde & Geografie und Wirtschaftskunde) der Sekundarstufe II (Allgemein bildende höhere Schulen, Oberstufe) dargestellt?

Ziel der Analyse soll es demnach sein die Bilder von Afrika, die durch die Schulbücher transportiert werden, genauer aufzuschlüsseln und Charakteristiken der Darstellungsformen herauszuarbeiten. Dabei liegt der Analyse ein konstruktivistisches Verständnis von „Afrikabildern“ zugrunde. Darunter ist gemeint, dass es nicht *das* eine richtige Afrikabild gibt, bzw. *die* eine richtige Darstellungsform (vgl. Reiher 2011: 235). Jedes Bild stellt nur eines von vielen möglichen Bildern dar. „[D]ies bedeutet, dass Afrika nur in einem doppelten Plural gedacht werden kann: im Plural der Wirklichkeiten *in* Afrika und im Plural der Blicke *auf* Afrika.“ (Kersting, Hoffmann 2011: 1). So wie in Afrika nicht die eine universale sondern viele verschiedene Wirklichkeiten existieren, gibt es auch viele verschiedene Zugänge Afrika wahrzunehmen. Die Repräsentation Afrikas in den Schulbüchern gibt demnach Aufschluss über österreichische Wahrnehmungen Afrikas. Die Untersuchung stellt keine „Fehlersuche“ dar, sondern versucht vielmehr im Bewusstsein der Konstruiertheit der Darstellungen die Repräsentation Afrikas in den analysierten Schulbüchern zu analysieren und zu untersuchen, welche Bilder durch die Inhalte und Darstellungsformen der Schulbücher in den Köpfen der SchülerInnen entstehen können.

1.2. RELEVANZ DER FORSCHUNGSFRAGE

Ausgehend davon, dass Lehrbücher jedenfalls einen Einfluss auf die Entstehung und Ausformung von „Afrikabildern“ von SchülerInnen haben und die durch die Bücher zum Ausdruck kommenden „Afrikabilder“ allenfalls auch eine Art zeithistorisches Dokument darstellen, das Rückschlüsse über die Wahrnehmung einer Gesellschaft anderen Kontinenten gegenüber zulässt, ergibt sich allein aus der Analyse und ihrer Darstellung eine aktuelle Relevanz. Da die Schulbücher erst für den Unterricht zugelassen werden

¹ Die Mittelmeeranrainer und die Diaspora wurden bei der Analyse nicht mitberücksichtigt.

nachdem sie von einer staatlichen Kommission begutachtet und genehmigt, also approbiert wurden, kann davon ausgegangen werden, dass die Inhalte der Bücher widerspiegeln, was mehrheitlich in der Gesellschaft als „richtig“ angesehen und als wichtig erachtet wird den SchülerInnen weiterzugeben und zu lehren. „In Schulbüchern über „andere“ Teilregionen der Welt spiegeln sich damit auch gesamtgesellschaftlich hegemoniale Diskurse über die Verortung und inhaltliche Rahmung des „Eigenen“ und des „Fremden“.“ (Reiher 2011: 233). Das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung² argumentiert die Relevanz des Schulbuches folgendermaßen:

„Aufgrund ihres verdichteten und kanonischen Charakters sind Schulbücher wissenschaftlich, politisch und bildungspraktisch bedeutsame Medien. Sie definieren nicht nur „legitimes Wissen“ und wünschenswerte Kompetenzen, sondern vermitteln auch staatlich bzw. gesellschaftlich gewünschte Identitätsangebote. Sie sind deshalb immer auch ein Politikum und verweisen auf die Kontexte, in denen sie hergestellt, genutzt und verhandelt werden. Schulbücher können ethnische, kulturelle, religiöse oder politische Konflikte auslösen oder abbilden, zugleich aber auch als Instrument der Konfliktbewältigung und Verständigung dienen.“ (Georg-Eckert-Institut, Stand 2013)

Im Idealfall kann eine Analyse von Schulbüchern dazu beitragen, künftige Darstellungen zu verbessern bzw. dabei helfen, mit bestehenden kritisch umzugehen.

1.3. GLIEDERUNG DER ARBEIT

Da das Schulbuch Gegenstand der Analyse ist, wird zunächst in einem theoretischen Teil näher auf das Medium Schulbuch eingegangen. Dabei werden die Funktionen und Aufgaben des Schulbuches behandelt und wird die Rolle des Schulbuches als Forschungsgegenstand thematisiert.

Im Kapitel 2.2. erfolgt anschließend eine Auseinandersetzung mit den Begriffen Stereotyp, Vorurteil, Ethnozentrismus und Rassismus. Sie spielen eine wichtige Rolle bei der Analyse von Repräsentationen Afrikas allgemein und in Schulbüchern.

Anschließend folgt eine theoretische Betrachtung der Methodik der durchgeführten Analyse. Dabei wird nach einer kurzen allgemeinen Darstellung der klassischen

² Das Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung mit Sitz in Braunschweig stellt eine außeruniversitäre Einrichtung dar, die sich der schulbuchbezogenen Forschung verschrieben hat.

Inhaltsanalyse die qualitative Inhaltsanalyse diskutiert und vorgestellt, die bei der vorliegenden Diplomarbeit zur Anwendung kommt.

Im empirischen Teil wird im ersten Schritt erklärt und beschrieben wie die qualitative Inhaltsanalyse bei dieser Arbeit konkret angewendet wurde, um zu gewährleisten, dass die Untersuchung für die LeserInnen nachvollziehbar ist. Es wird das Untersuchungsmaterial vorgestellt, die Auswahl der Primärquellen erläutert und die Vorgehensweise der Untersuchung geschildert. Danach folgen die Darstellung der Ergebnisse und anschließend die Interpretation und der Kommentar. Dieser Kommentar unterzieht die Ergebnisse im Rückschluss auf die Fragestellung einer Beurteilung.

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2.1. SCHULBUCH UND SCHULBUCHFORSCHUNG

Am Beginn erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Medium Schulbuch und dem Komplex Schulbuchforschung. Da Schulbücher den Gegenstand der anschließenden Analyse darstellen ist es relevant, sich im Vorfeld mit ihrer Verwendung und Bedeutung auseinanderzusetzen und die Rahmenbedingungen für die Produktion österreichischer Schulbücher näher zu betrachten.

2.1.1. SCHULBUCH - EINE BEGRIFFSBESTIMMUNG

Eine allgemein gültige Definition des Schulbuches gibt es nicht, doch im generellen Verständnis ist ein Schulbuch ein Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel, das eigens für den Schulunterricht konzipiert wurde um die SchülerInnen und LehrerInnen beim Lern- und Lehrprozess zu unterstützen. Es wird von einem/ einer oder von mehreren AutorInnen in Kooperation mit den jeweiligen Verlagen verfasst. Das Schulbuch kann zwischen dem Sachbuch und dem wissenschaftlichen Fachbuch verortet werden und wird im Unterricht meist in Kombination mit anderen Medien, wie beispielsweise Bilder, Handouts, Filme, Internet etc. eingesetzt (vgl. Wiater 2003b: 12). In den meisten Fällen ist ein Schulbuch für eine bestimmte Klasse oder eine bestimmte Bildungsstufe konzipiert und beinhaltet Unterrichtsstoff für ein Schuljahr. Manche Schulbücher werden für eine bestimmte Schulart verfasst. Schulbücher werden in nahezu jedem Unterrichtsfach eingesetzt und obwohl durch neue Medien wie das Internet Schulbücher an Relevanz im Unterricht eingebüßt haben sind sie noch immer wichtige Lernstoffvermittler und Informationsquellen (vgl. Rauch, Wurster 1997: 25f).

Das Wissen, das den SchülerInnen vermittelt werden soll, der Unterrichtsstoff, ist in den nationalen Lehrplänen festgelegt und soll im Schulbuch für die jeweilige Schulstufe adäquat aufbereitet sein (vgl. Bamberger 1995: 47). Dem Lehrplan kommt eine Kontroll- und Selektionsfunktion zu, da darin vorgegeben wird, welche Themen und Inhalte für die Schule „relevant und wichtig“ sind, welche nicht, und welche Lehrziele erreicht werden sollen. Werden Lehrpläne von staatlichen Institutionen erstellt, sind sie ein politisches Steuerungsmittel des Staates um die Schule und den Unterricht zu lenken (vgl. Wiater 2006: 169). Die Lehrpläne geben vor, in welcher Reihenfolge SchülerInnen sich im Laufe

der Ausbildung welches Wissen aneignen sollen. Bei den österreichischen Lehrplänen handelt es sich um so genannte Rahmenlehrpläne, was bedeutet, dass sie keine sehr strikten, konkreten Anordnungen beinhalten, sondern sehr offen gehalten und formuliert sind und viel Spielraum bei der Umsetzung lassen (vgl. Heinze 2005: 9).

Das Schulbuch ist also ein Medium im Unterricht, eine Textart, die methodisch für die Bedürfnisse der SchülerInnen gestaltet wurde (vgl. Bamberger 1995: 47). Es soll die Realität auf ein für die SchülerInnen geeignetes und verständliches Maß reduzieren und als Speicher fungieren, in dem Erfahrungen dokumentiert sind und jederzeit wieder aufgerufen werden können (vgl. Rauch, Wurster 1997: 26). "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). Die Definition für Schulbuch im Brockhaus lautet wie folgt: „Ein eigens für den Schulunterricht erstelltes Lehr- und Arbeitsbuch, das in den Lehrplänen festgelegten Unterrichtsstoff sachgerecht und didaktisch aufbereitet darbietet; dazu gehört, daß es den lerntheoretischen Erkenntnissen entspricht und neben der Sachinformation auch zur Eigenarbeit anleitet.“ (Brockhaus zitiert nach Weinbrenner 1995: 47).

Im österreichischen Schulunterrichtsgesetz (SchUG) von 1986, das auf der Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur eingesehen werden kann, ist festgeschrieben, was als Unterrichtsmittel zu verstehen ist und welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit es im Unterricht eingesetzt werden darf. Im Abschnitt 1 und 2 des § 14 ist festgelegt:

"(1) Unterrichtsmittel sind Hilfsmittel, die der Unterstützung oder der Bewältigung von Teilaufgaben des Unterrichts und zur Sicherung des Unterrichtsertrags dienen.

(2) Unterrichtsmittel müssen nach Inhalt und Form dem Lehrplan der betreffenden Schulstufe und nach Material, Darstellung und sonstiger Ausstattung zweckmäßig und für die Schüler der betreffenden Schulstufe geeignet sein." (SchUG 1986, § 14, Abschnitt 1 + 2)

Ein Schulbuch kann erst im Unterricht verwendet werden, wenn das staatliche Eignungsverfahren positiv durchlaufen wurde. Die so genannte Approbation geht vom Staat aus und prägt stark die Entstehungsbedingungen von Schulbüchern in Österreich.

Das Zulassungsverfahren ist in § 15 Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln des SchUG festgelegt. Demgemäß darf ein Schulbuch erst dann im Unterricht verwendet werden, wenn eine Gutachterkommission festgestellt hat, dass die Voraussetzungen nach § 14 Absatz 2 erfüllt sind, das heißt, das Buch für den Einsatz im Unterricht zweckmäßig ist und den fächerübergreifenden Bildungszielen genügt (vgl. SchUG 1986, § 15, Absatz 1). Erst dann darf es auch in die Schulbuchliste des Unterrichtsministeriums, aus der die Schulen Bücher auswählen können, übernommen werden.

2.1.2. FUNKTIONEN DES SCHULBUCHES

Das Schulbuch soll verschiedene Funktionen erfüllen, es dient als „Lehrleitfaden“ und ist wichtiges Unterrichtsmedium sowohl für LehrerInnen als auch für SchülerInnen. LehrerInnen können und sollen die Planung und Durchführung des Unterrichts daran orientieren und sich in der Klasse darauf stützen, SchülerInnen dient es als Lernbuch, in dem jederzeit nachgeschlagen werden kann (vgl. Olechowski 1995: 17).

Die Funktionen und Aufgaben des Schulbuches haben sich im Laufe der Zeit geändert. So ist nicht mehr nur die Darbietung von Wissen relevant, sondern die Bücher sollen den SchülerInnen Handwerkszeug zum „Lernen lernen“ sein. Die Kinder und Jugendlichen sollen lernen, wie sie mit dem an sie herangetragenem Wissen am besten umgehen und wie sie individuell bestmögliche Lernerfolge erzielen können (vgl. Bamberger (u.a.) 1998: 2f). Doch neben den pädagogisch-didaktischen Funktionen hat das Schulbuch auch gesellschaftliche Funktionen.

- „Normierung der Lerninhalte im Sinne der staatlichen Verfassung
- Die Gewährleistung der Konformität des schulischen Lernens mit den obersten Bildungs- und Erziehungszielen
- Die Sicherung eines lehrplanbezogenen Basiswissens und Basiskönnens im jeweiligen Bundesland
- Die Gewährleistung von Chancengleichheit im Bildungssektor
- Die Unterstützung bildungspolitischer Ziele im jeweiligen Bundesland“

(Wiater 2003b: 14)

Die Einteilung der Schulbuchfunktionen nach Gerd Stein (2003: 25f) in „Informatorium“, „Pädagogicum“ und „Politicum“ weist auf ein wichtiges Defizit der oben angeführten

Brockhaus Definition³ hin. Die Kategorie „Politicum“ weist darauf hin, dass das Schulbuch dem öffentlichen Diskurs immanent ist und somit auch Objekt des gesellschaftspolitischen Ringens um die Macht, welches Wissen im Schulbuch vermittelt wird bzw. vermittelt werden soll.

Als „Pädagogicum“ ist das Schulbuch ein Medium im Schulunterricht, das dem/ der LehrerIn dabei helfen soll den SchülerInnen die Lerninhalte und den Unterrichtsstoff zu kommunizieren. Zusätzlich fungiert es als „Informatorium“, da es Informationen über die im Unterricht durchgenommen Themen zur Verfügung stellt und außerdem den SchülerInnen Denkanstöße gibt, unter welchen unterschiedlichen Gesichtspunkten die Themen erörtert und diskutiert werden können (vgl. Stein 2003: 26).

Doch darüber hinaus ist das Schulbuch immer auch ein „Politikum“ und ein zeitgeschichtliches Dokument, da es „das repräsentative Wissen im Sinne einer Selbstdarstellung einer jeden Gesellschaft ist.“ (Höhne 2003: 5). Verschiedene Instanzen und AkteurInnen entscheiden darüber, welches Wissen der Jugend in den Schulbüchern präsentiert werden soll und welches nicht. Nur wenn unterschiedliche Zulassungsverfahren positiv absolviert werden konnten darf das Schulbuch im Unterricht eingesetzt werden und dürfen die Inhalte als „legitimes“, gültiges Wissen weitergegeben werden (vgl. Höhne 2003: 18). So muss das Schulbuch als gesellschaftliches Produkt und Dokument gesehen werden, das stark von Staat und Politik beeinflusst wird und das darin vermittelte Wissen als institutionell gebunden und soziokulturell anerkannt (vgl. Wiater 2003a: 8). Es ist einerseits Zeugnis und Produkt der gesamtgesellschaftlichen Bewusstseinslage und umgekehrt wirkt es gleichzeitig auf gesellschaftliche Prozesse ein (vgl. Weinbrenner 1995: 40).

Höhne plädiert dafür, die klassische Unterscheidung von Stein (1977) in „Informatorium“, „Pädagogicum“ und „Politicum“ mit dem Begriff „Konstruktivismus“ zu ergänzen. „Der Konstruktionsbegriff bezieht sich dabei auf den Modus der sozialen und diskursiven Herstellung von Wirklichkeit, Objektivität und Wahrheit.“ (Höhne 2005: 68). Das in den Schulbüchern vermittelte Wissen wird von unterschiedlichen Akteuren mit heterogenen Interessen in einer „Diskursarena“ konstruiert. Die unterschiedlichen AkteurInnen wie Ministerien, Verlage, Eltern oder WissenschaftlerInnen ringen um Einflussnahme, wobei ihre Ausgangslagen stark variieren. Gesellschaftliche

³ Siehe Seite 9

Kräfteverhältnisse stellen sicher, dass jeder erzielte Konsens nach einiger Zeit wieder neu verhandelt wird (vgl. Höhne 2005: 68).

Zur Wirkung von Schulbüchern auf ihre Rezipienten existieren nur wenige Studien. Auch wenn angenommen wird, dass Schulbücher wichtige Sozialisationsfaktoren darstellen und die Einstellungen von Kindern und Jugendlichen prägen und beeinflussen, kann bei der vorliegenden Arbeit nur die Qualität der Darstellung der afrikabezogenen Themen durch die AutorInnen untersucht werden, offen bleibt aber, in welcher Art und Weise und in welcher Intensität und mit welchen Ergebnissen der oder die jeweilige LehrerIn die Bücher in den Unterricht einbaut. Die Analyse spiegelt also nicht wider was SchülerInnen tatsächlich lernen, sondern nur was Lehrplan- und SchulbuchautorInnen vorgeben was SchülerInnen lernen sollen (vgl. Thonhauser 1992: 58f).

2.1.3. DIE SCHULBUCHFORSCHUNG

Die Schulbuchforschung stellt ein vielfältiges Forschungsfeld dar. Es können die prozessorientierte, die produktorientierte und die wirkungsorientierte Schulbuchforschung unterschieden werden.

Bei der prozessorientierten Schulbuchforschung steht der "Werdegang" des Schulbuchs im Mittelpunkt. Der Fokus dieser Forschung kann beispielsweise auf der Entstehung des Schulbuchs, der Kooperation von Autoren und Verlagen, dem Verfahren der Zulassung zum Unterricht (Approbation) oder der Vermarktung des Schulbuches liegen.

Unter produktorientierter Schulbuchforschung sind jene Untersuchungen zu verstehen, die das Schulbuch als Medium im Unterricht erforschen. Die historische Schulbuchforschung sieht sich anhand von Längsschnittanalysen den Wandel der Schulbücher über eine gewisse Zeitspanne hinweg an, die komparative Schulbuchforschung besteht aus Querschnittanalysen, die zur gleichen Zeit publizierte Schulbücher vergleicht. Meist kommen hier inhaltsanalytische Verfahren zum Einsatz. Der Großteil der Forschungsarbeiten zum Medium Schulbuch in Österreich und Deutschland ist diesem zweiten Forschungstyp zuzuordnen.

Die wirkungsorientierte Schulbuchforschung untersucht die Wirkungen des Schulbuchs auf SchülerInnen und LehrerInnen, aber auch die Reaktionen auf ein Schulbuch im

außerschulischen Kontext, beispielsweise von Eltern oder Parteien (vgl. Weinbrenner 1995: 22f).

Die Intentionen der Schulbuchforschung haben sich im Laufe der Zeit gewandelt. Wurde das Augenmerk in den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg noch darauf gelegt, welche Inhalte in den Büchern vermittelt wurden und ob sie sachlich korrekt und für das Alter der SchülerInnen adäquat aufbereitet und präsentiert wurden beziehungsweise welche didaktischen Überlegungen zugrunde lagen, änderte sich dies in den späten 60er Jahren. Ab diesem Zeitpunkt rückte verstärkt auch die soziokulturelle Situation, in der das Schulbuch entstanden ist und verwendet wird, in den Fokus der Betrachtungen. Die Frage, wie das Schulbuch als Politikum benutzt und eingesetzt wird, war von zunehmendem Interesse. In der jüngeren Vergangenheit und in der Gegenwart sind die Intentionen der SchulbuchforscherInnen noch facettenreicher geworden (vgl. Wiater 2003a: 8).

„[Die Schulbuchforschung] sieht sich als Teil einer nationalen und internationalen Analyse von Mentalitäten, Urteilen und Vorurteilen, wie sie durch Schulbücher kolportiert und auch stabilisiert werden; sie fördert den Verstehens- und Verständnisprozess zwischen den Völkern, Ethnien und Kulturen, indem sie jeweils deren Bild von Mensch und Welt sachgerecht ermittelt; sie leistet Vergangenheitsbewältigung, wenn sie die Aussagen zu Krieg und Frieden herausarbeitet, grenzüberschreitend miteinander vergleicht und auf implizite Erkenntnisinteressen befragt; und sie strebt durch die Kooperation von Schulbuchforschern aus der ganzen Welt nach einer kritisch-selbstkritischen, friedfertigen und humanen Zukunftsorientierung der heranwachsenden Generationen durch Schule und Unterricht und in globalisierten Gesellschaften.“
(Wiater 2003a: 8f)

Drei Defizite müssen in der Schulbuchforschung identifiziert werden. Erstens ein "Theoriedefizit", es gibt noch keine allgemein anerkannte "Theorie des Schulbuches". Zweitens ein Defizit an empirischen Studien, die den Umgang von LehrerInnen und SchülerInnen mit dem Schulbuch im schulischen und außerschulischen Kontext untersuchen. Das dritte Defizit ist methodologischer Natur. Es gibt noch kein Set an bewährten Analyseverfahren, aus dem der/ die SchulbuchforscherIn auswählen kann (vgl. Weinbrenner 1995: 21).

Innerhalb der Schulbuchforschung nehmen Schulbuchanalysen einen großen Teilbereich ein. Die zugrunde liegenden Forschungsfragen decken ein sehr breites Spektrum ab und können aus unterschiedlichsten wissenschaftlichen Bereichen stammen. Es ist daher nicht weiter verwunderlich, dass es nicht eine Methode gibt, die allen Schulbuchanalysen

übergestülpt werden kann, sondern dass unterschiedliche Verfahren angewandt und häufig auch kombiniert werden (vgl. Fritzsche 1992: 12).

Doch auch in anderen Dimensionen unterscheiden sich Schulbuchanalysen untereinander. Bei der Analyse kann es sich um eine Gesamt- oder um eine Teilanalyse handeln. Während bei einer Gesamtanalyse die Schulbücher von der ersten bis zur letzten Seite betrachtet werden, werden bei einer Teilanalyse nur ausgewählte Teile, beispielsweise bestimmte Themen oder Seiten, analysiert (vgl. Rauch, Wurster 1997: 57). Schulbuchforschung wird nahezu ausschließlich als Aspektforschung getätigt. Aufgrund der Komplexität können SchulbuchforscherInnen nur Partialanalysen durchführen und müssen den Fokus der Analyse auf bestimmte Merkmale, Inhalte etc. des Schulbuches bzw. der Schulbücher legen (vgl. Weinbrenner 1995: 40).

Eine weitere Unterscheidungsdimension ist horizontal versus vertikal. Bei Horizontalanalysen liegt dem Forschungsinteresse ein bestimmtes Thema zu Grunde, welches in den unterschiedlichen Unterrichtswerken in Augenschein genommen wird, bei einer Vertikalanalyse wiederum interessiert, wie ein Schulbuch aufgebaut ist und welche Konzeption dahinter steckt. Schulbuchanalysen können sich auch dadurch unterscheiden, ob ein Vergleich der Unterrichtswerke angestrebt wird oder nicht (vgl. Rauch, Wurster 1997: 58ff).

Peter Mayer formulierte 1976 sechs Grundregeln für die Analyse von Schulbüchern, die auch heute noch relevant sind:

- „1. Jede Schulbuchanalyse sollte mit einer eingehenden Erörterung von Ziel und Zweck der Arbeit beginnen (...).
2. Es ist notwendig, daß sich der Autor einer Schulbuchanalyse über die Relevanz dieser seiner Zielsetzung genau im Klaren ist. Da die Bedeutung die ein Forscher seinen Untersuchungszielen zumißt, letztlich von seiner Weltsicht abhängig ist, sollte zumindest an dieser Stelle auch das „Erkenntnis leitende Interesse deutlich werden (...).
3. Untersuchungen ohne eindeutig eingegrenzte Kategorien sind indiskutabel. Die Kategorienbildung sollte durchsichtig sein, der Forschungsgang offen bleiben (...).
4. Die genannten Verfahrensweisen, die deskriptiv-analytische Methode, die quantitative, die qualitative und die ideologiekritische Methode bringen meist nur in der Kombination zufriedenstellende Ergebnisse. In jedem Fall sollten Schulbuchanalytiker hermeneutisch und quantifizierend arbeiten.

5. Wertungen dürfen nur vorgenommen werden, wenn die Kriterien nach denen geurteilt wird, dem Leser bekannt sind (...).

6. Alle Aussagen, dies insbesondere bei Gruppenanalysen, müssen durch möglichst viele Quellenstellen belegt werden (...).“ (Meyers zitiert nach Fritzsche 1992: 12)

Für die Durchführung der Analyse, wie Afrika in ausgewählten österreichischen Schulbüchern der Fächer Geografie und Geschichte dargestellt wird, werden die zitierten Grundregeln soweit wie möglich berücksichtigt. Die Zielsetzung und die Relevanz der Arbeit wurden schon in der Einleitung ausgewiesen. Die Vorgehensweise der Arbeit, einschließlich der Bildung der Kategorien wird im Kapitel 3.1. Methodik der Analyse aufgezeigt. Bei der Darstellung der Ergebnisse und im Kommentar werden viele Textstellen aus den Schulbüchern zitiert um zu gewährleisten, dass die Argumentation möglichst transparent ist.

2.2. VORURTEILE, ETHNOZENTRISMUS UND RASSISMUS

Für die Bearbeitung der Forschungsfrage und die Analyse der Vermittlung von „Afrikabildern“ in österreichischen Schulbüchern ist es unumgänglich, sich mit den Begriffen Stereotyp, Vorurteil, Rassismus, Ethno- bzw. Eurozentrismus auseinander zu setzen. Sie spielen im Untersuchungszusammenhang eine wichtige Rolle, werden aber nicht immer eindeutig definiert und voneinander abgegrenzt. Das soll daher in diesem Exkurs geleistet werden.

2.2.1. VORURTEILE/ STEREOTYPE

Unter Vorurteil wird meist ein Urteil verstanden, das sehr subjektiv und unhinterfragt über eine bestimmte Person oder Gruppe (oder aber auch beispielsweise über ein Objekt, einen Zustand, eine Idee etc.) existiert und weitergegeben wird. Diese vorgefasste Meinung entspricht relativ wenig oder gar nicht der Realität und stützt sich auf Verallgemeinerungen und nicht auf die eigene Wahrnehmung und Erfahrung. Neben dem negativen Vorurteil, bei dem ohne plausiblen Grund schlecht über jemand oder etwas gedacht wird, gibt es ebenso das positive Vorurteil, bei dem ohne plausiblen Grund gut über jemanden oder etwas gedacht wird (vgl. Nohn 2001: 43ff).

„Wir wissen wer wir sind, weil wir wissen wer wir nicht sind – oder besser: Wir glauben es zu wissen. Wir sind wir, weil wir nicht „die anderen“ sind.“ (Pelinka 2012: XII). Durch

(Vor)urteile grenzen wir unsere eigene Gruppe (in-group) von den anderen Gruppen (out-group) ab. Vorurteile sind dabei zentral um angebliche oder tatsächliche Differenzen aufzuzeigen. Auch wenn Vorurteile nicht unveränderbar sind, so sind sie doch allgegenwärtig (vgl. Pelinka 2012: XIIIf). Durch eine stetige Wiederholung von stereotypen Zuschreibungen werden die Wahrnehmungen der Menschen subtil infiltriert, Stereotype letztendlich als "wahr" und "natürlich" gesehen. Vorurteile können unterschiedlicher Art sein und auf Grund unterschiedlicher Zwecke gebildet und weitertradiert werden (vgl. Arndt, Hornscheidt 2009: 47). Drei unterscheidbare Funktionen von Vorurteilen sind die „ego-defensive“, die „value-expressive“ und die „knowledge“ Funktion. Bei der „ego-defensiven“ Funktion werden Vorurteile genutzt um die Ursache der eigenen Frustration und Aggression bei anderen zu verorten. Nicht man selbst oder die eigene Gesellschaft ist schuld, sondern das oder der „Fremde“. Unter der „value-expressiven“ Funktion von Vorurteilen ist zu verstehen, dass man selbst oder die eigene Gruppe durch die Vorurteile anderen Gruppen gegenüber aufgewertet wird. Die „knowledge“ Funktion dient dazu, die komplizierte und vielschichtige Wirklichkeit durch „simple“ Vorurteile verständlicher und einfacher zu gestalten.

Oft werden Vorurteile von der Mehrheit genutzt um politische oder wirtschaftliche Vorteile gegenüber Minderheiten zu legitimieren und zu verfestigen und/ oder um Minderheiten zu Sündenböcken für bestimmte Missstände zu machen (vgl. Nohn 2001: 43ff).

Der Begriff Stereotyp wurde erstmals in den 1920er Jahren vom Soziologen W. Lippmann verwendet. Lippmann versteht darunter Bilder, die in den Köpfen der Menschen existieren und anhand derer eine Person seine Wahrnehmungen einzuordnen versucht. Diese Bilder sind eine Gemengelage aus Ansichten, Vorstellungen und Meinungen (vgl. Groth 2003: 20f). Bei Stereotypisierung werden die eigene Gruppe (Autostereotype) oder aber die "Anderen", also Gruppen denen man selbst nicht zugehörig ist (Heterostereotype), mit bestimmten Eigenschaften besetzt. Egal ob diese Eigenschaften negativer oder positiver Natur sind gehen mit ihnen immer Verallgemeinerungen und Vereinfachungen einher. Die komplexe Welt wird dadurch ein Stück weit überschaubarer und es werden Schubladen geschaffen, die dabei helfen, die Realität zu ordnen. Ausgehend von unterschiedlichen Quellen wie Medien, Schule, Familie werden diese Stereotype weiter tradiert (vgl. Markom, Weinhäupl 2007: 7).

„Stereotype über eine bestimmte nationale, ethnische, soziale oder religiöse Gruppe werden als Bestätigung von Vorurteilen wahrgenommen. [...] Die Stereotype entwickeln sich in der Regel über lange Zeiträume, in denen falsche Informationen und negative Interpretationen über komplexe kulturelle, politische und religiöse Zusammenhänge sich im kollektiven Bewusstsein sozialer Gruppen in einer Weise verfestigen können, die sich jeder Differenzierung verweigert.“ (Heine 2006: 79)

Bei der Beschäftigung mit Stereotypen ist es wichtig mitzudenken, dass sie in einem bestimmten historischen Kontext entstanden sind und sich im Laufe der Zeit durchaus verändert haben können. Stereotype beschränken sich nicht auf Individuen oder Gruppen sondern können in den unterschiedlichsten Lebensbereichen entstehen, so können von Objekten, Zuständen, historischen Ereignissen etc. Stereotype existieren. Zuerst handelt es sich dabei um Bilder im Kopf, die durch eine Handlung, eine Aussage etc. für die Außenwelt sichtbar werden (vgl. Hort 2007: 7). Walter Lippmann stellte schon in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts fest, dass diese oft verzerrenden Bilder in den Köpfen der Menschen sie stark in ihren Wahrnehmungen und Befunden der Welt gegenüber beeinflussen.

„For the most part we do not first see, and then define, we define first and then see. In the great blooming, buzzing confusion of the outer world we pick out what our culture has already defined for us, and we tend to perceive that which we have picked out in the form stereotyped for us by our culture.“ (Lippmann 1922: 81)

Stereotype wirken als vorgefertigte Raster, die eine Person heranzieht um die Informationen und Reize der Umwelt zu ordnen. Die Folge ist, dass die Person selektiv nur das wahrnimmt was dem Stereotyp entspricht, wodurch dieses bestätigt wird (vgl. Groth 2003: 32, Hort 2007: 26f).

Stereotype bewirken, eine komplexe Welt vermeintlich überschaubarer zu machen und werden allein deswegen generiert und weitergegeben. Eine weitere wichtige Funktion von Stereotypen ist die Abgrenzung des „Eigenen“ zum „Anderen“ sowie die Rechtfertigung von Handlungen. Mit der Abgrenzung gehen häufig die Abwertung des „Fremden“ und die Aufwertung der eigenen Gruppe einher. Auch wenn eine klare Grenzziehung zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“ kaum möglich ist, wird durch Stereotype dieser Anschein erweckt und einer vermeintlich homogenen „Wir-Gruppe“ eine scheinbar homogene Gruppe der „Anderen“ gegenübergestellt (vgl. Markom, Weinhäupl 2007: 8f). Zusätzlich können Stereotype politische Zwecke erfüllen, indem ein Feindbild außerhalb

der eigenen Gruppe konstruiert wird um Machtverhältnisse zu stabilisieren (vgl. Groth 2003: 32).

„Ein zentraler Mechanismus bei der Entstehung von Stereotypen besteht in der generellen Bereitschaft von Personen zur sozialen Kategorisierung von Menschen z.B. in Angehörige von Eigen- und Fremdgruppen aufzuteilen. Die für die Stereotypisierung erforderliche Kategorisierung in Gruppen kann dabei über sehr breite Merkmalskategorien (z.B. Nationalität, Geschlecht, Alter) oder auch kleine soziale Kategorien (z.B. Karrierefrauen) erfolgen. Bereits die reine Kategorisierung hat bedeutsame Auswirkungen auf unsere Wahrnehmung und unsere Urteilsprozesse [...].“ (Petersen, Six 2008: 21)

Die Unterscheidung von Vorurteil und Stereotyp ist demnach nicht einfach zu ziehen und oft werden die Begriffe synonym verwendet. Während unter einem Stereotyp Eigenschaften und Verhaltensmerkmale zu verstehen sind, die einer bestimmten Gruppe und dessen Mitglieder zu- oder abgesprochen werden, wird „das Vorurteil meist als eine negative Haltung gegenüber einer Gruppe erachtet [...].“ (Groth 2003: 22). Stereotype sind im Gegensatz zu Vorurteilen nicht an bestimmte Haltungen geknüpft. Voss (2009: 3) unterscheidet, indem sie Stereotype als unbewusste und kognitive Einstellungen definiert, wohingegen sie unter Vorurteile bewusste, affektive und kognitive Einstellungen versteht.

"Stereotype und Vorurteile sind feste Bestandteile für das Zusammenleben innerhalb einer Gesellschaft. Ihnen muss eine kulturelle Relevanz zugeschrieben werden, da sie zentrale Kräfte bilden, die sich beispielsweise auf die Identität von Individuen oder sozialen Gruppen sowie auf tradierte Bild- und Wertvorstellungen ausprägen, und somit ständig auf das Alltagsleben einwirken." (Voss 2009: 2)

2.2.2. ETHNOZENTRISMUS

Auch der Begriff Ethnozentrismus ist für die Thematik der vorliegenden Arbeit relevant. Er umfasst Einstellungen und Sichtweisen, die, ausgehend von der „eigenen“ Gesellschaft, andere Gruppen und Gesellschaften bewertet. Die Ansichten, Normen und Werte der „Wir-Gruppe“ werden dafür als Maßstab verwendet. Gleichzeitig wird durch die Abgrenzung von den "Anderen" erst das "Eigene" konstruiert. Die Grenzziehung dient also nicht nur der "Einordnung" des "Anderen", sondern genauso wichtig ist die gleichzeitige Identitätsbildung des "Eigenen". (Markom, Weinhäupl 2007: 10). Eine ethnozentrische Sicht und die Unterscheidung zwischen "Eigenem" und "Fremdem" geht oftmals einher mit der Bildung und der Verfestigung negativer und abwertender (Vor-

)Urteile und Stereotype des jeweils "Anderen", wodurch das "Eigene" wiederum eine Aufwertung erfährt (vgl. Groth 2003: 24).

Gieler (2012: 228) unterscheidet drei Ebenen von Ethnozentrismus, die „ethnozentrische Optik“, die „ethnozentrische Einstellung“ und das „ethnozentrische Verhalten/ Handeln“. Unter „ethnozentrischer Optik“ ist zu verstehen, dass man die Welt mit der Brille der eigenen Kultur betrachtet. Die „ethnozentrische Einstellung“ bedeutet, dass man die Einstellungen und Normen der eigenen Kultur heranzieht um alle anderen zu bewerten und zu beurteilen und das „ethnozentrische Verhalten/ Handeln“ bezeichnet das Verhalten und die Handlungen gegenüber allen anderen auf Grund der ethnozentrischen Sichtweisen der eigenen Kultur. Wie ausgeprägt ein solches ethnozentrisches Weltbild ist unterscheidet sich sowohl regional als auch zeitlich. Jedem Individuum einer Kultur wird ein Weltbild weitergegeben und diese Sozialisation geschieht meist unreflektiert und unhinterfragt. Das Verhalten und das Denken einer Person werden so unbewusst und stark von der Kultur geprägt, in die er/ sie hineingeboren ist (vgl. Gieler 2012: 227f).

Ethnozentrismus kann in unterschiedlichen Formen auftreten. Beispiele für vergangene und gegenwärtige ethnozentrische Ereignisse sind „Genozid (Völkermord), Ethnozid (Vernichtung einer Sprache, Religion oder Kultur), Sklaverei, Rassismus (extreme Form des Ethnozentrismus mit Unterscheidung körperlicher Merkmale), ethnische Diskriminierung, kulturelle Vorurteile, Verallgemeinerungen, Stereotypen, Klischees, Kolonisierung, Missionierung und verschiedene Formen des Fundamentalismus.“ (Gieler 2012: 229).

Anke Poenike (1995: 149) verweist darauf, dass, auch wenn in jeder Kultur ethnozentrische Ansichten bestehen da nun mal andere Gesellschaften aus der eigenen kulturellen Perspektive betrachtet werden, "[k]ein anderer Ethnozentrismus [...] von bestimmten gesellschaftlichen Kräften so gefördert und anderen Makrokulturen so gefährlich geworden [ist] wie der des europäischen Kulturkreises." (Poenicke 1995: 149). Der Eurozentrismus kann als eine Untergruppe des Ethnozentrismus verstanden werden, der wie jeder ethnozentrische Ansatz in der Differenzierung und Dichotomisierung kultureller Andersartigkeit das „Eigene“ und das „Andere“ konstruiert und sich zusätzlich durch „de[n] Glaube[n] an die Höherwertigkeit, die Beispielhaftigkeit und die Allgemeingültigkeit der eigenen Sicht der Dinge“ auszeichnet. (Sonderegger 2008a: 46).

Markom und Weinhäupl definieren Eurozentrismus wie folgt:

"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 der Amerikas und im Kolonialismus." (Markom, Weinhäupl 2007: 11)

Der eurozentristische Glaube an die zivilisatorische, moralische, politische und wirtschaftliche Überlegenheit Europas wurde zur Legitimation für die Machenschaften der europäischen Nationen in den anderen Teilen der Welt.

Ethnozentrismus ist in Gesellschaftsformen auf der ganzen Welt anzutreffen. Ethnozentrische Sichtweisen werden dann zu einer Gefahr, wenn sie nicht mehr nur dem Zweck der Selbstverortung und Selbstdarstellung dienen, sondern durch die arrogante Annahme der eigenen Überlegenheit Eingriffe in andere Gesellschaften getätigt und „legitimiert“ werden (vgl. Sonderegger 2008b: 19f). Sonderegger (2008b: 20) argumentiert, dass so „der Weg für Rassismen geebnet [wird], die als *Kultureller Zentrismus* der einen oder anderen Sorte benennbar und greifbar werden“.

2.2.3. RASSISMUS

Die Komplexität und die vielen unterschiedlichen Formen von Rassismus machen eine klare Definition schwer (vgl. Hund 2007: 5). Die unterschiedlichen Ausdrucksformen von Rassismus haben gemein, dass sie versuchen, anhand angeblich naturgegebener Differenzen und Ungleichheiten eine Hierarchie der Menschen zu argumentieren um dadurch die Herrschaft einer bestimmten Gruppe zu legitimieren und zu stabilisieren (vgl. Hund 2010: 57, Sonderegger 2008b: 11f). „Rassismus behauptet, dass die Ungleichheiten zwischen verschiedenen menschlichen Kollektiven natürlich seien, und weigert sich anzuerkennen, dass sich diese vermeintliche Natürlichkeit soziokultureller, historischer Konstruktion verdankt.“ (Sonderegger 2008a: 66) Der Soziologe Albert Memmi (1992: 38) schreibt in seinem Buch „Rassismus“:

„Der Rassismus beginnt erst mit der Interpretation der Unterschiede; von dort aus wird das Bild des anderen konstruiert, und von dort aus werden die Angriffe geführt. Fällt die Interpretation günstig, das Wunschbild angenehm aus, kommt es nicht zu einer Aggression, aber ob angenehm oder unangenehm, man darf sich jedenfalls nicht darüber hinwegtäuschen, daß der Unterschied nicht neutral ist.“

Memmi argumentiert, dass Rassismus erstens Differenzen aufzeigt, in einem zweiten Schritt diese Differenzen bewertet und zuletzt versucht diese Wertungen für den eigenen Vorteil zu nutzen. Er betont, dass die einzelnen Schritte für sich alleine betrachtet noch nicht zwingend rassistisch sind sondern die Kombination der drei Punkte rassistische Akte ausmacht (vgl. Memmi 1992: 44). Seine Definition von Rassismus fällt wie folgt aus: „Der Rassismus ist die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Vorteil des Anklägers und zum Nachteil seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen.“ (Memmi 1992: 103).

Wulf D. Hund (1999: 10) weist darauf hin, dass Rassismus-Definitionen, die den „angeblich natürlichen Tatbestand der Rasse“ zum Inhalt haben, zu kurz greifen. Er argumentiert, dass Rassismus nicht aus der Einteilung der Menschheit in Rassen resultierte, sondern umgekehrt rassistische Argumentationen ausschlaggebend waren für die gesellschaftliche Konstruktion von Rassen. Kulturelle Argumente, wenn auch oft gekoppelt mit Argumenten angeblicher biologischer Unterschiede, werden herangezogen um rassistische Sichtweisen zu untermauern (vgl. Hund 1999: 10, 2007: 120). Indem von der tatsächlich bestehenden religiösen, gesellschaftlichen, kulturellen, wirtschaftlichen etc. Pluralität eine vermeintlich naturgegebene Kategorisierung abgeleitet wird kommt es zu jener gesellschaftlichen Konstruktion von „Rassen“, die die Wirklichkeit nicht spiegeln, sondern rein konstruiert sind (vgl. Sonderegger 2008b: 14).

Weiters argumentiert Hund (2007: 10), dass „es sich [...] um einen gesellschaftlichen Prozess handelt, der nicht nur strukturelle und ideologische Dimensionen hat, sondern durch soziales Handeln immer wieder neu hergestellt werden muss.“ Neben der Theorie und der ideologischen Ebene betrifft Rassismus die soziale Praxis, also die sozialen Wirklichkeiten der unterschiedlichen Gesellschaften. Rassismus durchdringt alle gesellschaftlichen und sozialen Strukturen und kann nicht losgelöst von immanenten Machtverhältnissen begriffen werden. Die Wirkungsmacht von Rassismus wird durch die konstante Wiederholung rassistischer Handlungen in der sozialen Umwelt aufrecht erhalten.

Fredrickson (2004: 16f) versteht Rassismus durch zwei Komponenten konzipiert, erstens Differenz und zweitens Macht. Er argumentiert, dass Rassismus dieses „Gefühl der Differenz“ (die in der rassistischen Denkweise nicht überwunden werden kann) als

Rechtfertigung heranzieht, um die Ausnützung des bestehenden Machtvorteils zum eigenen Vorteil und gegen die „Anderen“ zu legitimieren. Wobei er betont, dass „[d]as Spektrum der möglichen Konsequenzen dieses Zusammenspiels von Haltung und Handlung von einer inoffiziellen, aber durchgängig praktizierten sozialen Diskriminierung bis zum Völkermord [reichen kann]“.

Zick und Küpper (2008: 112) unterscheiden die gesellschaftliche, die psychologische und die Wissensfunktion des Rassismus. Unter der gesellschaftlichen Funktion des Rassismus verstehen sie die Begründung und die Rechtfertigung der Herrschaft einer bestimmten Gruppe durch das Aufzeigen der angeblichen Unterschiede zu den anderen Gruppen. Die psychologischen Funktionen sind denen von Vorurteilen sehr ähnlich. Durch die Abwertung des „Anderen“ wertet man sich selbst auf und zusätzlich kreiert man Merkmale eines vermeintlichen Kollektives, anhand derer man Personen ein- oder ausschließt. Neben den gesellschaftlichen und den psychologischen Funktionen sehen Zick und Küpper noch eine Wissensfunktion. Wie schon im Abschnitt über Vorurteile und Stereotypen aufgezeigt worden ist wird die Komplexität der Wirklichkeit vereinfacht, indem vorgetäuscht wird, es gäbe klar abgrenzbare Kategorien mit denen man sich die Welt erklären kann (vgl. Zick, Küpper 2008: 112).

Wichtig ist auch die Position von Stuart Hall (2004: 84) der darauf hinweist, dass, auch wenn Rassismus gewisse allgemeine Grundzüge aufweist, immer der jeweilige historische und regionale Kontext in den Blick genommen werden muss um die spezifischen Ausformungen und Modifizierungen zu erkennen. Er schlägt daher vor, anstatt von Rassismus von Rassismen zu sprechen um die unterschiedlichen rassistischen Ausdrucksformen nicht zu homogenisieren.

Im Zeitalter der Eroberungen, des Kolonialismus und des Sklavenhandels dienten rassistische Theorien zur Legitimation. Biologische Merkmale wurden herangezogen um Unterschiede zwischen Menschen unterschiedlicher Hautfarbe pseudowissenschaftlich zu definieren und menschliche „Rassen“ zu bilden und zu hierarchisieren (vgl. Arndt 2006: 14). Das Konstruieren des "Eigenen" als Norm ("weiß-sein"), ging Hand in Hand mit dem Definieren des "Anderen" ("Nicht weiß-sein") als etwas homogenes Fremdes, wodurch unterschiedliche Machtverteilungen, Diskriminierungen und Privilegien gerechtfertigt wurden (vgl. Arndt, Hornscheidt 2009: 11ff, Hund 2010: 57). Die „wissenschaftliche“ Legitimation für Rassismus geht zurück in die Zeit der Aufklärung und gründete sich

unter anderem in Schriften von Philosophen wie Immanuel Kant und Georg W. F. Hegel.⁴ „Im Bestreben, die europäische Anwesenheit in Afrika zu legitimieren und den Widerspruch zwischen kolonialistischer Praxis und den im 18. Jahrhundert in Europa proklamierten Ideen von Gleichheit, Freiheit und Solidarität aufzulösen, formierte sich der Rassismus.“ (Arndt 2009: 214) Dabei fußte bzw. fußt Rassismus auf vier grundlegenden „Ideen“. Erstens der „Hierarchie der Rassen“: Die Menschheit wird in „Rassen“ eingeteilt und in einer Hierarchie geordnet, die von Europa angeführt wird. Zweitens der „Antithese“: Afrika wird als Gegenbild zu Europa konstruiert. Die angebliche europäische Überlegenheit wird deutlich, indem Afrika gegenteilig als unterlegen gezeichnet wird. Drittens der „Geschichtslosigkeit“: Afrika als ein geschichtsloser Kontinent, ohne eigene Errungenschaften und Entwicklungen. Und viertens dem „Modernitätsnarrativ“, der Annahme, alle Gesellschaften müssen dieselben Entwicklungen durchlaufen um „westliche Modernität“ zu erreichen (vgl. Marmer 2013: 27).

„Natürlich können Diskriminierungspraxen wie z.B. rassistische Denkweisen nicht per se auf den Kolonialismus zurückgeführt werden, jedoch stellt die Phase kolonialer Machtausübung durch die Konstruktion von politisch gewollter und in vielfältigen Feldern konstatierte Differenz eine Zeit dar, in der koloniale Herrschaftsideologien verstärkt ihren Zugang in europäische [...] Gesellschaftsstrukturen fanden. Sie haben sich sowohl in Europa, als auch in den Gebieten ehemaliger Kolonien in das ‚kollektive Gedächtnis‘ festgeschrieben und prägen diese nachhaltig bis heute.“ (Aßner (u.a.) 2012: 16)

2.3. DIE INHALTSANALYSE

In diesem Kapitel wird die Methodik der vorliegenden Schulbuchanalyse erläutert. Nach einer kurzen Darstellung der "Klassischen Inhaltsanalyse" wird vor allem die Methode der "Qualitativen Inhaltsanalyse", die zur Anwendung kommt, dargestellt. Die wesentlichen Elemente des Analyseverfahrens werden im Hinblick auf die empirische Anwendung theoretisch erläutert.

⁴ Vgl. dazu beispielsweise: Hegel, Georg F. W. (1848): Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. Berlin: Dunder und Humblot. Und: Kant, Immanuel (1802): Physische Geographie. Königsberg: Goebbels und Unzer.

2.3.1. KLASSISCHE INHALTSANALYSE

Die Inhaltsanalyse ist gegenwärtig in der "scientific community" sehr populär. Sie wird von vielen verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen angewendet, etwa der Medien- und Kommunikationswissenschaft, der Soziologie, der Literaturwissenschaft etc. und ihr Anwendungsbereich ist dementsprechend vielschichtig und facettenreich (Analyse von Interviews, Zeitungsartikeln, dialogische Texte, Bilder, etc.) (vgl. Atteslander 2003: 215).

Das Kernelement jeder Inhaltsanalyse ist die Bearbeitung kommunikativ entstandenen „Materials“, wobei bei inhaltsanalytischen Verfahren vor allem Kommunikationsinhalte die schriftlich vorliegen untersucht werden. (vgl. Lamnek 2005: 483). Eine viel zitierte Definition der Inhaltsanalyse stammt von Bernhard Berelson, der 1952 das erste Methodenbuch zur Inhaltsanalyse publizierte (vgl. Mayring 2010: 11, 26). "Content analysis is a research technique for the objective, systematic and quantitative description of the manifest content of communication." (Berelson zitiert nach Früh 2011: 27). Gegenwärtig wird diese Definition kritisch diskutiert, weil sie weder Raum für die Interpretation der latenten Inhalte von Kommunikation noch für qualitative Analysemöglichkeiten lässt.

Eine weitere Definition stammt von Früh (2011: 27): "Die Inhaltsanalyse ist eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen, meist mit dem Ziel einer darauf gestützten interpretativen Inferenz auf mitteilungsexterne Sachverhalte". "Diese Definition verzichtet bewusst auf Begriffe wie »manifest«, »objektiv« und »quantitativ«, wie sie die schon »klassische« Definition von BERELSONS [...] enthält." (Früh 2011: 27).

Ziel des inhaltsanalytischen Verfahrens ist es die Komplexität des Analysematerials im Hinblick auf die forschungsleitende Fragestellung zu reduzieren. Der/ die ForscherIn untersucht nicht den gesamten Text, sondern nur jene Abschnitte, die für die Beantwortung der Forschungsfrage interessant sind. "Die Inhaltsanalyse beschäftigt sich [...] mit Merkmalen von Textmengen. Dabei wirkt die Forschungsfrage als Selektionskriterium." (Früh 2011: 65). Dies geschieht, indem einerseits für das Forschungsinteresse irrelevante Textteile ausgeblendet werden und andererseits sich ähnelnde Textteile zu so genannten Kategorien gebündelt und geordnet werden. Wobei die Kategorien für die Beantwortung der Forschungsfrage sinnvoll erscheinen müssen

(vgl. Früh 2011: 42, 65). Die quantitative Herangehensweise sieht weiters die Bildung von Hypothesen vor, die am Analysematerial, das meist durch eine Stichprobe gewonnen wurde, getestet werden um sie zu verifizieren oder zu falsifizieren (vgl. Lamnek 2005: 500).

Als Geburtsstunde der klassischen Inhaltsanalyse wird häufig der 1. Kongress für Soziologie Anfang des 20. Jahrhunderts bezeichnet, bei dem auf Vorschlag Max Webers eine „Enquete über das Zeitungswesen“ durchgeführt wurde. In den 1940er Jahren kam es zu einem deutlichen Anstieg der Relevanz dieser Forschungsmethode, als erstens die Auswirkungen des Radios und zweitens die Wirkung von Kriegsberichterstattung erforscht werden sollte (vgl. Früh 2011: 11). Quantifizierende Auswertungen und statistische Analysen des manifesten Inhalts von Kommunikation gewannen zu dieser Zeit die Oberhand. Waren zuvor qualitative Elemente in der Inhaltsanalyse zu finden, verschwanden diese nach und nach (vgl. Kuckartz 2012: 27f). Diese Entwicklung wurde zunehmend mit dem Argument kritisiert, dass nicht nur der manifeste Inhalt von Kommunikation relevant sei, sondern auch die latenten Botschaften und der Kommunikationskontext in die Analyse Eingang finden müssten (vgl. Mayring 2002: 114).

Es gibt nach wie vor Uneinigkeit darüber, ob die quantitative oder die qualitative Herangehensweise die angemessene Methode ist. Qualitativer Forschung wird häufig vorgeworfen, dass ein Mangel an intersubjektiver Nachvollziehbarkeit bestehe, wissenschaftliche Güterkriterien wie Reliabilität und Objektivität ungenügend seien und die Resultate keiner Verallgemeinerung standhielten (vgl. Atteslander 2003: 223).

Doch eine strikte Unterscheidung von quantitativ und qualitativ wird in der sozialwissenschaftlichen Debatte um Methodik und Methoden zunehmend für nicht sinnvoll erachtet. Vielmehr wird der Ruf nach Kombinationen und Verbindungen unterschiedlicher methodischer Ansätze lauter um in der Forschung zielführend zu arbeiten (vgl. Mayring 2010: 8). Früh (2011: 67ff) zeigt auf, dass eine eindeutige Abgrenzung erstens kaum möglich ist, da qualitative Inhaltsanalysen auch quantitative Elemente aufweisen und umgekehrt und zweitens ein "entweder - oder" meist gar nicht sinnvoll ist. Viel zielführender sei es, die Schwächen der einen und der anderen Herangehensweise zu reflektieren und ihre methodischen Stärken zu kombinieren. Auch Mayring (2011:20f) plädiert dafür, sich nicht auf die Unterscheidung und Trennung von

qualitativ und quantitativ zu versteifen. Er weist darauf hin, dass bei jeder wissenschaftlichen Forschung am Anfang, wenn der Untersuchungsgegenstand und die Forschungsfrage festgelegt werden, und am Schluss bei der Interpretation der gewonnenen Daten qualitative Arbeitsschritte durchgeführt werden.

Kuckartz (2012: 34f) vertritt die Meinung, dass die Inhaltsanalyse oft missverständlich als Datengenerierungsverfahren angesehen wird, obwohl schon das Wort Analyse im Namen steckt und zumindest in den Sozialwissenschaften die Inhaltsanalyse hauptsächlich angewendet wird um Daten auszuwerten (vgl. Kuckartz 2012: 34f).

2.3.2. QUALITATIVE INHALTSANALYSE

Die qualitative Inhaltsanalyse versucht im Gegensatz zur klassischen quantifizierenden Inhaltsanalyse nicht nur die manifesten Inhalte des Analysematerials, also bei Texten die „schwarze Schrift auf weißem Hintergrund“ zu betrachten, sondern die tiefer liegende Bedeutung der Texte mitzudenken und zu interpretieren (vgl. Kuckartz 2012: 34).

Von großer Relevanz für das Arbeiten mit und das Auswerten und Interpretieren von qualitativen Daten ist die "Theorie der Interpretation", die Hermeneutik. Sie kann als die erste Form der Textanalyse gesehen werden, aus der sich die qualitative Inhaltanalyse methodologisch heraus entwickelt hat (vgl. Lamnek 2005: 513ff). Die Methode der Hermeneutik reicht bis in die griechische Mythologie zurück. Sie wurde stetig weiterentwickelt und verschiedene Richtungen sind entstanden. Es gibt keinesfalls eine einheitliche hermeneutische Herangehensweise sondern viele unterschiedliche Ansätze (vgl. Mayring 2010: 30). Für die qualitative Inhaltsanalyse stellt die Hermeneutik eine Orientierungshilfe dar und gibt Handlungsregeln vor. Es ist wichtig, sich Gedanken über die Entstehungsbedingungen des Analysematerials zu machen. Wo und warum ist der Text entstanden und wer waren die AutorInnen und die RezipientInnen (vgl. Kuckartz 2012: 30ff)? Zweitens ist der sogenannte „Hermeneutische Zirkel“ auch für das Verstehen und Interpretieren qualitativer Daten relevant. Darunter ist gemeint, dass der/die ForscherIn mit einem gewissen Vorwissen an den Text herangeht und durch die Lektüre des Textes dieses Vorwissen ausbaut, wodurch sich wiederum das Textverständnis verändert. Dieser zirkuläre Prozess führt so zu einem immer besseren Verständnis des Analysematerials, das Gesamte wird aus dem Einzelnen und das Einzelne aus dem Gesamten heraus verständlicher (vgl. Mayring 2010: 30f). Aber das

Vorverständnis, mit dem man an die Arbeit herangeht, muss man sich bewusst machen und mögliche darin enthaltene "Vor-Urteile" bedenken und reflektieren. Ein weiterer Orientierungspunkt ist, sich der Hermeneutischen Differenz im Klaren zu sein, also sich bewusst zu sein, dass das ganze Material einem vorerst fremd ist und dadurch möglicherweise eine Differenz besteht zwischen dem, was der Sender der Kommunikationsinhalte meint und dem, was der Empfänger versteht (vgl. Kuckartz 2012: 30ff). Weiters können InhaltsanalytikerInnen aus der Hermeneutik mitnehmen, beim ersten Durchschauen des Analysematerials bereits das Forschungsinteresse mitzudenken und "zu unterscheiden zwischen einer Logik der Anwendung, d.h. Themen und Kategorien werden im Text identifiziert, der Text wird indiziert, und einer Logik der Entdeckung d.h. wichtiges Neues, vielleicht sogar Unerwartetes wird im Text identifiziert." (Kuckartz 2012: 33).

Was die qualitative Inhaltsanalyse von hermeneutischen Textinterpretationen unterscheidet ist die zu Grunde liegenden Systematik. Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine Methodik systematischen Interpretierens, die mithilfe von klar ausgewiesenen Analyseregeln und Analyseschritten eine systematische und überprüfbare Analyse des jeweiligen Materials durchführt (vgl. Mayring 2002: 114).

Als erstes Methodenbuch kann das Buch "Qualitative Inhaltsanalyse" von Mayring genannt werden, das Anfang der 80er Jahren erschienen ist und mittlerweile bereits 11 mal aufgelegt wurde (vgl. Kuckartz 2012: 37).

Am Beginn einer jeder inhaltsanalytischen Arbeit steht die Festlegung der Fragestellung und des Analysematerials. Was soll durch die Analyse herausgefunden werden und welches Material soll dafür interpretiert werden? Eine erste Durchsicht des Materials bzw. von Teilen des Materials soll ermöglichen, "naiv", ohne theoretische Vorüberlegungen Ideen und Eindrücke zu sammeln und zu gewinnen (vgl. Lamnek 2005: 518). Wenn die Eingangsfragen geklärt sind ist der nächste Schritt, den Ablauf der Analyse zu thematisieren. Es gibt kein allgemein gültiges Ablaufmodell, das bei jeder Inhaltsanalyse angewandt werden kann, vielmehr soll der Ablauf der Analyse dem Material und der Fragestellung angepasst werden. Es liegt in der Hand des/ der ForscherIn jene Verfahrensweise auszuwählen, die für den jeweiligen Gegenstand und die Beantwortung der Forschungsfrage angemessen ist (vgl. Mayring 2010: 52ff). Mayring (2010: 60) beschreibt ein allgemeines Ablaufmodell, dass jede/r AnalytikerIn für seinen/

ihren Anwendungsbereich spezifizieren kann. Dieses Modell enthält 9 Stufen, die durchlaufen werden:

1. Festlegung des Materials: Was ist die Grundgesamtheit des Analysematerials und welche Teile davon sind für das Forschungsinteresse von Bedeutung?
2. Analyse der Entstehungssituation: Unter welchen Rahmenbedingungen ist das Analysematerial entstanden? Wer ist der Autor? Wann, wo und wie wurde das Material verfasst bzw. erzeugt? Wie sieht der soziokulturelle Rahmen aus?
3. Formale Charakterisierung des Materials: Wie liegt das Material vor? Diese Stufe ist vor allem für die Auswertung von Interviews relevant. Es muss aufgezeigt werden wie die Interviews verschriftlicht wurden.
4. Richtung der Analyse: In dieser Stufe soll der/ die ForscherIn darlegen, welche Zielrichtung die Interpretation des Analysematerials einschlagen soll. Was soll heraus interpretiert werden? Sollen beispielsweise nach der Analyse Aussagen über den/ die AutorIn des Textes gemacht werden können, oder ist das Ziel herauszufinden, wie das Material auf die RezipientInnen wirkt?
5. Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung: Die bisherigen Forschungen zum jeweiligen Thema und der wissenschaftliche Diskussionsstand müssen bei der Formulierung der Fragestellung mitgedacht und berücksichtigt werden.
6. Bestimmung der Analysetechnik: Welche konkrete Technik der inhaltsanalytischen Verfahrensweise soll zur Anwendung kommen? Dies muss in Rückbezug auf die Forschungsfrage entschieden werden.
7. Definition der Analyseeinheit: In dieser Stufe soll entschieden werden, welche Merkmale ein Teil des Textes besitzen muss um einer Kategorie zugeordnet zu werden.
8. Analyse des Materials: Im achten Schritt soll die Analyse durchgeführt werden. Dieser Punkt lässt wohl den größten Spielraum für die unterschiedlichen Umsetzungen zu.
9. Interpretation: Die letzte Stufe stellt die Interpretation der Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfrage dar (vgl. Lamnek 2005: 518ff). "Der Forscher soll die

individuellen Darstellungen der Einzelfälle fallübergreifend generalisieren und so zu einer Gesamtdarstellung typischer Fälle anhand der Kategorien gelangen." (Lamnek 2005: 528).

Das wichtigste Element jeder Inhaltsanalyse, egal ob quantitativ oder qualitativ, stellt das Kategoriensystem dar. Durch die Kategorien wird das Analysematerial in Einheiten zerlegt und gegliedert anhand derer die Analyse durchgeführt werden kann. Durch das Kategoriensystem legt der/ die ForscherIn fest, welche Teile des Analysematerials für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind (vgl. Mayring 2002: 114). "Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und *rücküberprüft*." (Mayring 2010: 59). Steht das Kategoriensystem fest, werden die relevanten Textteile der jeweiligen Kategorie zugeordnet, also codiert (vgl. Früh 2011: 38). Am Ende der Inhaltsanalyse steht die Interpretation der Analyseergebnisse. Durch den Rückbezug auf die Forschungsfrage schließt sich der Kreis wieder (vgl. Mayring 2010: 59).

3. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

3.1. METHODIK DER ANALYSE

In diesem Kapitel wird dargestellt, wie die Methode der Inhaltsanalyse bei der vorliegenden Schulbuchanalyse angewendet wurde, welche Auswahlkriterien herangezogen wurden um das Analysematerial zu gewinnen und wie die Auswertung vor sich gegangen ist.

3.1.1. UNTERSUCHUNGSMATERIAL

Die Primärquellen der vorliegenden Schulbuchanalyse und gleichzeitig die Grundgesamtheit der Inhaltsanalyse stellen vier österreichische Schulbücher der Sekundarstufe 2 dar, zwei für das Fach "Geschichte und Sozialkunde" und zwei für das Fach "Geografie und Wirtschaftskunde". In diesen vier Schulbüchern sind für die Beantwortung der Forschungsfrage jene Abschnitte und Bereiche relevant, die sich in irgendeiner Weise auf den Kontinent Afrika beziehen.⁵ Die Schulbücher sind in der Schulbuch- und Schulschriftensammlung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur zugänglich und eine Auflistung aller derzeit im Schulunterricht eingesetzten Lehrbücher findet sich auf der Homepage des Bundesministeriums.⁶

Die Entscheidung, welche Schulbücher für die Analyse herangezogen werden, wurde anhand verschiedener Kriterien getroffen:

Die erste Grundbedingung, dass ein Buch in die engere Auswahl kam war, dass es ein approbiertes Schulbuch ist, also von einer staatlichen Gutachterkommission für den Lehrbetrieb genehmigt wurde und im Schulbetrieb verwendet wird.

Da eine vertikale Schulbuchanalyse, also ein Vergleich von Schulbüchern der gleichen Zeit vorgenommen wurde, war die Aktualität eine weitere Grundbedingung.

Ein weiteres vorab festgelegtes Kriterium war, dass die ausgewählten Schulbücher von unterschiedlichen Verlagen publiziert wurden.

⁵ Exklusive der Mittelmeeranrainern und der afrikanischen Diaspora

⁶ Siehe <http://www.bmukk.gv.at/>

Beim Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur wurde angefragt, welche die meist bestellten Schulbuchserien sind und dadurch eine weitere Eingrenzung vorgenommen.

Durch das Studium der Lehrpläne konnte festgestellt werden, in welchen Klassen welche Themen behandelt werden. Nur Schulbücher jener Klassen, in denen auf Grund der inhaltlichen Vorgaben der Lehrpläne vermutet werden konnte, dass der Kontinent Afrika vorkommt, kamen in die engere Auswahl. Es wurde außerdem darauf geachtet Bücher unterschiedlicher Schulstufen zu verwenden.

Aktualität war ein weiteres Auswahlkriterium. Von den aktuellsten Schulbüchern (Neuerscheinungen, Neubearbeitungen oder aktualisierte Auflagen) wurden aber nur jene ausgewählt, in denen ausreichend Analysematerial gefunden werden konnte.

Folgende vier Schulbücher wurden für die Analyse herangezogen:

- Ebenhoch, Ulrike (u.a.) (2011): Zeitbilder 5/6. Wien: öbv. 9./10. Schulstufe
- Gutschner, Peter (2010² [2006]): geschichte.aktuell 2. Linz: Veritas. 11./12. Schulstufe
- Hitz, Harald (u.a.) (2011² [2010]): Meridiane 5. Wien: Ed. Hölzel. 9. Schulstufe
- Hofmann-Schneller, Maria (u.a.) (2012⁵ [2007]): Durchblick 8. Wien: Westermann. 12. Schulstufe

Die Schulbücher werden in weiterer Folge durch nachstehende Kürzel benannt:

Durchblick 8: D8

Geschichte.aktuell 2: Ga2

Meridiane 5: M5

Zeitbilder 5/6: Z5/6

3.1.2. AUSWERTUNGSVERFAHREN

Die Wahl des Auswertungsverfahrens orientierte sich an der Forschungsfrage. Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt weder auf der Analyse der Wirkung der Schulbücher auf die RezipientInnen, also die SchülerInnen, noch war es ein Ziel, Aussagen über den/ die AutorIn zu treffen. Es sollte vielmehr herausgefunden werden,

welche „Afrikabilder“ die analysierten Schulbücher vermitteln, also wie Afrika in diesen Schulbüchern dargestellt wird.

Als Konsequenz der Forschungsfrage wurde daher die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse gewählt. Die spezifische Technik der inhaltanalytischen Verfahrensweise, die angewendet wurde, ist die sogenannte Strukturierende Inhaltsanalyse. Es gibt vier verschiedene Formen der Strukturierenden Inhaltsanalyse, von denen für die vorliegende Arbeit die Inhaltliche Strukturierung gewählt wurde. Die Strukturierende Inhaltsanalyse versucht das Analysematerial in eine bestimmte Struktur zu bringen. Dies geschieht durch die Bildung des Kategoriensystems. Nur jene Textteile werden so für die Analyse herausgefiltert, die einer Kategorie angehören und daher eine Relevanz für die Forschungsfrage besitzen. Die Inhaltliche Strukturierung ist eine der vier Varianten der Strukturierenden Inhaltsanalyse. Die Strukturierung wird dabei anhand von Themen durchgeführt, die sich in den Kategorien widerspiegeln. Die Kategorien stellen für die Forschungsfrage relevante Dimensionen dar, die weiter in Unter- bzw. Subkategorien differenziert werden können (vgl. Mayring 2010: 92ff).

Das Kategoriensystem wurde durch induktives Vorgehen ermittelt, das heißt, die Kategorien wurden durch eine Durchsicht des vorhandenen Materials direkt am Untersuchungsgegenstand gewonnen und nicht wie bei der deduktiven Variante aus bereits vorhandener wissenschaftlicher Literatur abgeleitet. Zusätzlich zu den Hauptkategorien wurden auch Subkategorien gebildet. Folgende Haupt- und Subkategorien wurden erstellt:

- Politik
 - Politiker
 - Internationale Politik
- Krisen/ Konflikte
 - Krieg/ Konflikt
 - Armut/ Hunger
 - Schulden/ Verschuldung
 - Korruption/ „Failed States“
 - Kriminalität
- Gesellschaft

- Sprachen
- Religion
- Demografie
- Bildung
- Gesundheit
- Raum
 - Siedlungen/ Besiedelung
 - Städte
 - Infrastruktur
- Umwelt
 - Klima/ Klimawandel
 - Desertifikation/ Dürre/ Wasser
- Entwicklung/ Unterentwicklung
 - „Dritte Welt“/ „Unterentwicklung“
 - „Entwicklungshilfe/ -politik
- Migration
- Wirtschaft
 - Arbeit
 - Subsistenzwirtschaft
 - Landwirtschaft/ Industrie
 - Handel
 - Rohstoffe/ Ressourcen
- Kolonialismus/ Imperialismus
 - Entdeckung/ Erforschung
 - Kolonialisierung/ Eroberung/ Mission
 - Siedlerkolonialismus/ Apartheid
 - Unabhängigkeitsbewegungen/ Widerstand
 - Unabhängigkeit/ Entkolonialisierung
 - Sklaverei/ Sklavenhandel

Nach der Aufstellung des Kategoriensystems wurde der Textkorpus für die Analyse gebildet. Die vier ausgewählten Schulbücher wurden durchgesehen und jene Seiten, Abschnitte und Textpassagen, die sich mit dem Kontinent Afrika beschäftigen, wurden markiert und eingescannt. Die gewonnenen pdf-Dateien wurden mithilfe einer OCR-Software⁷ bearbeitet. Dadurch wurden die relevanten Textabschnitte in Word-Dateien umgewandelt und konnten ausgeschnitten, kopiert und eingefügt werden. Die Codierung wurde damit wesentlich erleichtert.

Bei der Codierung wurden die relevanten Seiten der Schulbücher Schritt für Schritt durchgesehen und die Textteile, also die Analyseeinheiten, den jeweiligen unterschiedlichen Haupt- und Subkategorien zugeordnet. Bei diesen Textteilen konnte es sich um ganze Textabschnitte handeln oder aber auch nur um einen halben Satz. Einen Leitfaden für die Codierung stellten die Codierregeln, die Definitionen der Kategorien und die Ankerbeispiele dar.⁸ Das durch die Codierung gewonnene Material stellt eine entlang der Kategorien strukturierte Bündelung des zu untersuchenden Themas dar.

3.2. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

3.2.1. KATEGORIE RAUM

SUBKATEGORIE SIEDLUNGEN/ BESIEDELUNG

Die Subkategorie Siedlungen (bzw. die Besiedelung) kommt in zwei der vier Schulbücher vor, allerdings nicht sehr ausführlich, sie findet nur kurze Erwähnung innerhalb anderer Themenblöcke. Im Geschichte-Buch Z5/6 wird auf einer Seite die vorkoloniale Geschichte Afrikas thematisiert und im Zuge dessen geschrieben, dass im Gebiet südlich der Sahara erst seit ungefähr 2000 Jahren Siedlungen existieren. Weiters wird darauf hingewiesen, dass der Kontinent zu dieser Zeit sehr dünn besiedelt war und daher Land kaum Macht verlieh.

„Grund und Boden spielten als Quelle von Macht und Reichtum auf Grund der dünnen Besiedelung des riesigen Kontinents kaum eine Rolle.“ (Z5/6, S.123)

⁷ OCR steht für „Optical Character Recognition“. Darunter ist die automatische Texterkennung innerhalb von Bildern zu verstehen.

⁸ Codierregeln, Definitionen der Kategorien und Ankerbeispiele können im Anhang nachgelesen werden.

Im zweiten Schulbuch D8 kommt diese Subkategorie in einem anderen Kontext kurz vor. Als Beispiel einer afrikanischen Bevölkerungsgruppe werden die „Ovambos“ in Namibia vorgestellt und unter anderem wird beschrieben, dass sie traditionell in „mit Pfählen umrundeten Dörfern“ leben.

„Traditionell leben die Ovambos in runden, mit Palisaden versehenen Dörfern zwischen den Oshanas, das sind langgezogene Senken, die nur bei ausreichend Regen Wasser führen.“ (D8, S.104)

SUBKATEGORIE STÄDTE

Die Subkategorie Stadt kommt in den beiden Geografie-Büchern vor, nicht aber in den Geschichte-Büchern. Sowohl in M5 wie auch in D8 wird vor allem das schnelle Wachstum der Städte thematisiert. Als Gründe dafür werden hauptsächlich die Landflucht und die Demografie angegeben⁹ Es wird dargestellt, dass das rasche Wachstum die Städte überfordert und als Folge davon werden die Ausbreitung von Slums, das Wachstum des informellen Sektor¹⁰, eine unzureichende Infrastruktur¹¹ und hohe Umweltverschmutzung¹² angeführt.

In M5 wird Lagos als konkretes Beispiel einer afrikanischen Stadt auf einer Seite besprochen. Lagos ist eine der größten Städte in Afrika und mit 9,7 Millionen die größte Stadt in Nigeria.

„Im Einzugsgebiet der Stadt leben rund 12 Millionen Menschen. Die Einwohnerzahl hat sich in den letzten 20 Jahren mehr als verdoppelt. Die Stadt wächst um rund 1000 Menschen pro Tag.“ (M5, S.105)

In D8 wird allgemein von Städten in „Entwicklungsländern“ berichtet, meist in Bezug auf die Dynamik des Verstädterungsprozesses, sowie dem „globalen Stellenwert“ dieser Städte im Vergleich zu Städten in den Industriestaaten. Es wird darauf verwiesen, dass die Städte in den „Entwicklungsländern“ mit ca. 3% jährlicher Zuwachsrate sich am rasantesten vergrößern, die Anzahl der StadtbewohnerInnen jedoch nicht ausschlaggebend ist für die globale Bedeutung der Megastadt. Afrikanische Städte werden den beiden Stadtypen „Stadt des informellen Hyperwachstums“ und „die dynamisch wachsende Stadt“ zugeordnet. Es werden allerdings keine Beispiele genannt.

⁹ Siehe dazu auch Kategorie Migration und Kategorie Gesellschaft

¹⁰ Siehe dazu auch Kategorie Wirtschaft

¹¹ Siehe dazu auch Subkategorie Infrastruktur

¹² Siehe dazu auch Kategorie Umwelt

Es wird lediglich darauf hingewiesen, dass der erste Typ (informelles Hyperwachstum) vor allem in Afrika südliche der Sahara und der zweite Typ (dynamisch wachsende Stadt) vor allem in Ostafrika anzutreffen ist.

„Heute übernehmen – quantitativ gesehen – die Metropolen in den Entwicklungsländern immer mehr die Führung. Allerdings lässt die Bevölkerungszahl nicht unbedingt auf die Bedeutung dieser Metropolen im Weltwirtschaftssystem schließen. (D8, S.164)

„In den Entwicklungsländern befinden sich die meisten Städte in der Phase des schnellen Wachstums. Im Zeitraum 1985 bis 2005 hat ihre Stadtbevölkerung jährlich um 3,2 Prozent zugenommen und ihr Verstädterungsgrad liegt derzeit bei 43 Prozent.“ (D8, S.178)

SUBKATEGORIE INFRASTRUKTUR

Das Thema Infrastruktur kommt in allen vier Schulbüchern vor, jedoch in sehr unterschiedlichen Kontexten. In Z5/6 wird kurz auf das Thema Infrastruktur im vorkolonialen und kolonialen Afrika eingegangen, wobei vor allem aufgezählt wird was im vorkolonialen Afrika „fehlte“. Sowohl in Z5/6 wie auch in D8 wird darauf hingewiesen, dass während der Kolonialzeit Infrastruktur geschaffen wurde.

„Es fehlten Straßen, Zugtiere und damit auch Wagen. Zu Wasser verwendete man vorwiegend Kanus sofern nicht Stromschnellen, Überschwemmungen während der Regenzeit oder die ausgetrockneten Flusstäler in den Trockenperioden den Verkehr auf den Flüssen unmöglich machten.“ (Z5/6, S.123)

„In der Folge [der Kolonialisierung] bildeten sich punktuell auch verarbeitende Industrien sowie Häfen und Verwaltungszentren heraus. (D8, S.105)

Neben der Darstellung der historischen Entwicklung von Infrastruktur wird die aktuelle Situation thematisiert, wobei auch hier der Schwerpunkt darauf gelegt wird aufzuzählen, was Afrika nicht hat bzw. weniger hat als andere Teile der Erde.

„Die Gründe für die Subsistenzwirtschaft liegen vor allem in der Tradition, aber auch an der mangelnden wirtschaftlichen Infrastruktur des gesamten Landes. Nur etwa 2% der Menschen in Uganda haben Strom, die Transportkosten sind sehr hoch, es gibt keine Lagermöglichkeiten für verderbliche Produkte und am Land gibt es auch keinen Zugang zu Finanzdienstleistungen.“ (M5, S.115)

„Nirgendwo auf der Welt gibt es weniger Telefone, Internetanschlüsse und Computer pro Einwohner als in Afrika.“ (Ga2, S.92)

„Südlich der Sahara sind nur 15% aller Straßen geteert – in Nordafrika, Lateinamerika oder Südostasien sind es 50%.“ (Ga2, S.92)

Wie schon erwähnt ist die Subkategorie Infrastruktur auch im Kontext Stadt in den beiden Geografie-Büchern immer wieder anzutreffen. Egal ob eine bestimmte afrikanische Stadt beschrieben wird oder von afrikanischen Städten in „Entwicklungsländern“ allgemein berichtet wird, die städtische Infrastruktur wird immer ziemlich ähnlich beschrieben, nämlich als unzureichend und/ oder nicht vorhanden. Meist wird angeführt, dass die Kanalisation und die Müllentsorgung kaum funktionieren, Wohnraum und sauberes Trinkwasser Mangelware sind und der Straßenverkehr völlig überlastet ist. Werden Gründe dafür genannt, sind dies immer das schnelle Bevölkerungswachstum und die rasante Verstädterung.

„Es fehlt an der grundlegenden Infrastruktur wie Wohnraum, Kanalisation und sauberes Trinkwasser. Der Straßenverkehr ist überlastet, die Hygienebedingungen lassen zu wünschen übrig, die Abwasser- und Abfallentsorgung sind überlastet, [...].“ (M5, S.97)

„Folgen der Dynamik des Verstädterungsprozesses in den Entwicklungsländer [sind] [m]angelnder Anschluss an Wasserversorgung und Kanalisation; weitgehendes Fehlen einer Müllentsorgung, [...] Überforderung der städtischen Infrastruktur im Bereich Transport, Gesundheitsversorgung und Bildung.“ (D8, S.183)

3.2.2. KATEGORIE POLITIK/ POLITISCHE SYSTEME

Die Darstellung von Politik in Afrika durch die Schulbücher kann in vier zeitliche Teile gegliedert werden.

- Das vorkoloniale Afrika
- Die Zeit des Kolonialismus
- Die Periode nach der Entkolonialisierung
- Die aktuelle Situation

Die Politik während des Kolonialismus wird im Kontext der Kategorie „Kolonialismus/ Imperialismus“ abgehandelt, an dieser Stelle soll das Augenmerk auf die erste, dritte und vierte Periode gelegt werden. Es fällt auf, dass den unterschiedlichen Perioden unterschiedlich viel Platz eingeräumt wird.

Die vorkoloniale Politik Afrikas wird hauptsächlich in Z5/6 thematisiert, findet aber auch in den beiden Geografie-Büchern kurz Erwähnung. In Z5/6 wird geschrieben, dass in der vorkolonialen Zeit Herrscher sowohl religiöse als auch staatliche Führungspositionen

bekleideten, da in Afrika zu dieser Zeit nicht zwischen diesen beiden Gewalten unterschieden wurde. Generell wird das politisch vorkoloniale Afrika in den Schulbüchern durch Königreiche dargestellt, denen Charakteristika wie „Reichtum durch Rohstoffe“ und „gute Krieger“ zugeschrieben werden. Es wird auch darauf verwiesen, dass diese Königreiche teilweise heute immer noch bestehen aber nur mehr „traditionelle und spirituelle Einrichtungen“ seien.

„Die Könige von Ghana lebten beispielsweise in prunkvollen Palästen, regierten ein Riesenreich und bezogen ihren Reichtum vor allem aus Steuern auf Kupfer-, Gold- und Salztransporte. Auch das westafrikanische Königreich Mali erlebte zwischen 1200 und 1500 eine beachtliche Blüte unter einheimischen, moslemischen Herrschern.“ (Z5/6, S.123)

„Das im 16. Jahrhundert gegründete Königreich Darfur („Land der Fur“) wurde 1916 dem Sudan angegliedert.“ (M5, S.153)

"Gleichzeitig haben aber auch Reste der alten politischen vorkolonialen Staatsgebilde überlebt. So gibt es vor allem in Westafrika zahlreiche Königreiche, die innerhalb der modernen Staaten bestehen. Diese einheimischen „Könige“ haben zwar politisch und ökonomisch kaum mehr Einfluss, sind aber ein spiritueller Faktor im Alltagsleben mancher afrikanischer Staaten.“ (D8, S.105)

Bei der Darstellung der politischen Situation der afrikanischen Staaten nach der Unabhängigkeit steht vor allem im Vordergrund, welche politischen Systeme die kolonialen Staaten ablösten. Im Schulbuch Ga2, das die Geschichte von der Zwischenkriegszeit bis in die Gegenwart behandelt, kommt sie kaum vor. Am umfangreichsten beschäftigt sich das Geografie-Buch D8 damit. Darin ist zu lesen, dass nach der Unabhängigkeit die afrikanischen Staaten politische Systeme Europas, der USA und Russlands übernahmen, jedoch auch die Länder, die vorerst sozialistische Systeme einführten, früher oder später zu marktwirtschaftlichen Ausrichtungen umstiegen. Es wird dabei nicht näher auf die Gründe eingegangen, die für diesen Richtungswechsel verantwortlich waren. Weiters wird in drei der vier Bücher (Ga2, M5, D8) im Zuge von Länderbeispielen auf die politische Situation in Afrika nach der Entkolonialisierung eingegangen. In M5 wird der Kampf um die politische Vormachtstellung in Nigeria nach der Unabhängigkeit von Großbritannien im Jahre 1960 kurz thematisiert, in Ga2 beschäftigt sich eine Seite mit Südafrika und dem Ende der Apartheid und in D8 ist die Errichtung eines Ein-Parteien-Systems unter Mobutu im Kongo Thema.

"Die neu entstandenen Staaten orientierten sich an den vorhandenen Vorbildern - ein Teil eher an westeuropäischen und amerikanischen Modellen - und es entstanden "marktwirtschaftliche" Systeme (z.B. Kenia, Nigeria, Ghana, Côte

d'Ivoire, Senegal). Andere nahmen sich die Sowjetunion zum Vorbild und errichteten "sozialistische" Staaten (z.B. Algerien, Tansania, Mosambik, Angola)." (D8, S.105)

"Bei den ersten Wahlen nach dem Ende der Apartheid erhielt der ANC knapp 63% der Stimmen. Die Herrschaft der weißen Minderheit war zu Ende, Nelson Mandela wurde Staatspräsident." (Ga2, S.93)

"Mobutu errichtete einen zentralistischen Staat mit einem Ein-Parteien-System und benannte den Kongo in "Zaire" um (ein alter Name des Flusses Kongo)". (D8, S.106)

Die aktuelle politische Situation Afrikas wird in drei Schulbüchern behandelt, in Ga2 und M5 nur oberflächlich, in D8 etwas umfangreicher. Die gegenwärtigen politischen Systeme Afrikas werden darin meist als "Pseudodemokratien", "autokratische Systeme", "Diktaturen",

"Militärregierungen" und/ oder "Failed States"¹³ eingestuft und dargestellt. Verantwortlich für die instabile politische Lage werden inkompetente Eliten gemacht, denen Korruption und Patronage vorgeworfen werden.

"Rund vierzig Staaten haben nach wie vor kein demokratisches System und in einigen Ländern (insbesondere in Subsahara-Afrika) ist in jüngster Zeit ein Rückfall zu Gewalt und diktatorischen Herrschaftsformen zu verzeichnen. Schuld daran ist das Versagen der Eliten, die ihre Länder für die eigenen kurzfristigen Interessen ausnutzen." (D8, S.73)

"Im postkolonialen Afrika regierten bis vor wenigen Jahren Diktatoren, die ihr Land als Privatbesitz betrachteten, einem bestimmten Stamm den ganzen Geldsegen zukommen ließen und die Verschuldung in astronomische Höhen trieben. Der Wahlspruch "ein Staat - eine Partei" war vorerst als Einigung der zahllosen Stämme der oftmals auf dem Reißbrett künstlich gestalteten Staatsgebilde gut gemeint, führte jedoch durch Korruption, private Raffgier und mangelndes soziales Bewusstsein zu katastrophalen Zuständen. Nach der Beseitigung der Diktaturen zerfielen diese Staaten oft in Einflussbereiche mehrerer Rebellengruppen und Milizen. Das Wirtschaftssystem brach völlig zusammen. Man spricht in diesem Fall von den "Failed States", den gescheiterten Staaten. (D8, S.105)

¹³ In D8 (S. 105) wird ein „Failed State“ durch folgende vier Punkte definiert: „besitzt keine Autorität gegenüber den Bürgern“, „kann keinen Interessenausgleich zwischen den Bürgern herstellen“, verfügt nicht über leistungsfähige Institutionen und kann die Bedürfnisse der Bürger nach Sicherheit, Entwicklung und politische Beteiligung nicht befriedigen“, sowie „seine Strukturen befinden sich in einem fortgeschrittenen Zerfallsprozess“.

SUBKATEGORIE POLITIKERIN

In den Schulbüchern findet kaum eine afrikanische Partei, eine afrikanische Politikerin oder ein afrikanischer Politiker Erwähnung. In Ga2 (S. 94) finden sich zwei Zitate, eines von Julius Nyerere und eines von Kwame Nkrumah. Bei zwei Länderbeispielen (Kongo und Südafrika) kommen ebenfalls afrikanische Politiker vor.

Der am häufigsten erwähnte Politiker ist Joseph-Désiré Mobutu. Er wird in den Schulbüchern sozusagen als „Musterbeispiel“ für den korrupten afrikanischen Herrscher dargestellt, der sein Land in den Ruin trieb. Während in Ga2 auch die Unterstützung Mobutus als ein „Alliiertes“ der „kapitalistischen Seite“ im Kalten Krieg durch den Westen aufgezeigt wird, wird in D8 nicht darauf eingegangen. D8 widmet sich auf einer halben Seite unter der Überschrift „Von der Kolonie zur Diktatur Mobutus“ der Zeit, in der „General Mobutu“ im Kongo an der Macht war. Mobutu wird zugeschrieben, dass er dem Land wirtschaftlich schwer schadete. Einerseits werden die von ihm veranlassten Verstaatlichungen und eine allgemein verfehlte Wirtschaftspolitik und andererseits Korruption als Ursachen genannt. Wachsende Unruhen und politische Instabilität haben nach der Darstellung der AutorInnen 1991 dazu geführt, dass auch andere Parteien zugelassen wurden und Mobutu sechs Jahre später durch einen Putsch seine Macht verlor.

„Mobutu soll ein privates Vermögen von zwanzig Millionen Dollar angehäuft haben, während sein Land im Chaos versank.“ (Ga2, S.89)

„Die Verstaatlichung der Wirtschaft erwies sich schließlich als Nachteil, da kaum Gewinne erwirtschaftet wurden. Die Deviseneinnahmen aus den Bergbauexporten wurden nicht reinvestiert, sondern flossen in die Privatkassen Mobutus, seiner Familie und seiner Günstlinge. Etwa 2500 reiche Familien profitierten von dem System, der Rest hungerte. Die Infrastruktur, vor allem das Straßennetz, zerfiel völlig.“ (D8, S.106f)

Die beiden nachfolgenden Machthaber, Laurent-Désiré Kabila (1997-2001) und Joseph Kabila (2001-heute), werden in D8 unter der Überschrift „Nach Mobutu – Konsolidierung oder Zerfall?“ erwähnt. Es wird kurz auf den Bürgerkrieg¹⁴ im Kongo eingegangen und abschließend berichtet, dass Joseph Kabila einen Waffenstillstand erreichte und 2006 die ersten demokratischen Wahlen stattfanden.

Neben den gerade erwähnten Politikern wird in einem der vier Schulbücher (Ga2) Südafrika und das Ende der Apartheid thematisiert und im Zuge dessen der ANC (African National Congress) und Nelson Mandela erwähnt. Die Beschäftigung mit Nelson

¹⁴ Siehe dazu auch Kategorie Krisen/ Konflikte

Mandela beschränkt sich darauf anzuführen, dass er der Führer der ANC war, 1962 inhaftiert wurde, 1990 aus der Haft entlassen wurde, bei den ersten Wahlen nach Ende der Apartheid zum Staatspräsidenten gewählt wurde und 1993 zusammen mit Frederik Willem de Klerk den Friedensnobelpreis verliehen bekam. Zum ANC wird geschrieben, dass er 1912 gegründet wurde um den Kampf gegen die Rassentrennung zu führen. Ab 1960 war dies nur mehr im Untergrund möglich weil die Organisation von der weißen Minderheitsregierung verboten worden war.

SUBKATEGORIE INTERNATIONALE POLITIK

Die Rolle Afrikas in der internationalen Politik wird nur kurz in einem Buch thematisiert. In Ga2 wird in einem Kapitel namens „Entkolonialisierung und Nord-Süd Konflikt“ auch die Rolle afrikanischer Staaten in der internationalen Politik erörtert. Es wird einerseits auf die „Bewegung der Blockfreien“ eingegangen und dargestellt, dass sich 1955 in Bandung 29 afrikanische und asiatische Staaten zu einem Bündnis zusammengeschlossen haben um die Anliegen der sogenannten „Entwicklungsländer“ zu vertreten. Andererseits wird die OPEC-Gruppe vorgestellt. Es wird erläutert, dass die Mitgliedsstaaten der OPEC durch ihren Erdölreichtum eine Sonderposition haben.

„Auf einer Konferenz in der indonesischen Stadt Bandung entstand 1955 die Bewegung der Blockfreien Länder. Ihnen gelang es die Probleme der Dritten Welt zu einem globalen Thema zu machen. Die Machtverteilung in der Weltpolitik konnten sie jedoch nicht wirklich beeinflussen.“ (Ga2, S.89)

„Eine Sonderstellung nimmt die Gruppe jener Staaten ein, die über Erdölvorkommen verfügen und zum Teil diesen so wichtigen Rohstoff zur Grundlage ihres Reichtums machen konnten – die OPEC-Staaten.“ (Ga2, S.90)

3.2.3. KATEGORIE GESELLSCHAFT

Der Kategorie Gesellschaft wurden die Subkategorien Sprachen, Religion, Bildung, Demographie und Gesundheit zugeordnet, die anschließend genauer erörtert werden. An dieser Stelle soll auf jene Themen der Schulbücher eingegangen werden, die ebenfalls der Kategorie Gesellschaft subsumiert werden können und durch die Subkategorien nicht abgedeckt werden. Generell kommt die Kategorie Gesellschaft hauptsächlich in den Geografie-Büchern vor. Vor allem sind es Länderbeispiele oder Aussagen zur

Bevölkerungsstruktur und zum Bevölkerungswachstum. Beispielsweise wird in M5 in einem Abschnitt über Nigeria geschrieben:

„Nigeria ist der bevölkerungsreichste Staat Afrikas. Die Bevölkerung gliedert sich in über 400 Völker und ethnische Gruppen [...]“ (M5, S.12)

In D8 steht in einem Abschnitt über Namibia:

„Die Bantu-Gesellschaft der Ovambos ist die zahlenmäßig stärkste Bevölkerungsgruppe Namibias. Sie leben vorwiegend in der namibisch-angolanischen Grenzregion, die in der deutschen Kolonialzeit und unter der südafrikanischen Besatzung des heutigen Namibia „Owamboland“ genannt wurde.“ (D8, S.104)

Neben Aussagen zu bestimmten Bevölkerungsgruppen finden sich vor allem in den Geografie-Büchern auch allgemeine Hinweise auf gesellschaftliche Strukturen in „Entwicklungsländern“. In D8 wird im Zusammenhang mit dem Thema Verstädterung in „Entwicklungsländern“ auch auf gesellschaftliche Folgen verwiesen. Als solche werden angeführt:

„ Zusammenbruch von großfamiliären und anderen traditionellen Solidarsystemen“ und „[w]achsende Abschottung der mittleren und höheren Schichten und Vertiefung der sozialen Fragmentierung.“ (D8, S.183)

In M5 werden Agrargesellschaften, Industriegesellschaften und Dienstleistungsgesellschaften nebeneinander gestellt und miteinander verglichen. Im Schulbuch wird geschrieben, dass Agrargesellschaften nur noch in „Entwicklungsländern“ existieren, wobei eine Differenzierung in ländliche und urbane Gebiete vorgenommen wird. Während die Städte als „zu einem großen Teil industrialisiert“ eingestuft werden, sind in ländlichen Gebieten, so das Schulbuch, „häufig alte Agrarstrukturen“ zu finden. Neben wirtschaftlichen Kennzeichen von Agrargesellschaften wie Subsistenzwirtschaft, geringer maschineller Einsatz etc.¹⁵, werden soziale Kennzeichen wie folgt beschrieben:

„Die Großfamilie nimmt in Agrargesellschaften einen großen Stellenwert ein, d.h. sie ist ein Grundpfeiler der Gesellschaft. Die Vorherrschaft des Mannes in allen Lebensbereichen ist Basis der Familienstruktur. Die Kinder sind wichtige Arbeitskräfte und auch eine Garantie für die Altersvorsorge, weshalb es in diesen Gesellschaften traditionell hohe Geburtenraten gibt. Vor allem Söhne werden oft bevorzugt, weil sie bessere Arbeitskräfte sind und bei der Familie bleiben. Mädchen verlassen oft das Haus bei der Heirat.“ (M5, S.110)

¹⁵ Siehe dazu auch Kategorie Wirtschaft

Zu M5 ist anzumerken, dass Gesellschaften nicht als etwas Starres, Unveränderbares dargestellt werden, sondern auch darauf verwiesen wird, dass durch die Kolonialisierung Gesellschafts- und Wirtschaftsstrukturen verändert und zerstört worden sind. Als gegenwärtige Veränderungen werden Landflucht und Verstädterung angeführt.

SUBKATEGORIE SPRACHEN

Afrikanische Sprachen werden nur im Schulbuch M5 thematisiert. Im Kapitel „Über die Bedeutung von Sprachen“ werden afrikanische Sprachen erstens in Bezug auf die Problematik des Aussterbens von Sprachen diskutiert. Es wird geschrieben, dass ein Drittel der Sprachen auf dieser Welt afrikanische Sprachen sind und angenommen werden muss, dass es in 40 Jahren die Hälfte davon nicht mehr gibt. Zweitens wird anhand von Afrika erklärt, was unter „Verkehrssprachen“ zu verstehen ist. Dieses Thema wird auch im Rahmen des Länderbeispiels Nigeria angesprochen.

„Als Folge des Imperialismus im 19. Und 20. Jh. haben sich die ehemaligen Kolonialsprachen vor allem in Afrika und Asien als „Verkehrssprachen“ zur allgemeinen Verständigung innerhalb von Wirtschaft und Politik durchgesetzt. In den meisten Staaten Afrikas gibt es nämlich unzählige Sprachen, die kein Staatsbürger/ keine Staatsbürgerin insgesamt beherrschen kann. Als Verständigungssprache hat man daher die Sprache der ehemaligen Kolonialherrscher gewählt.“ (M5, S.12)

SUBKATEGORIE RELIGION

Das Thema Religion wird in den Schulbüchern kaum behandelt. Lediglich in Z5/6 und M5 finden sich kurze Erwähnungen. In Z5/6 wird auf der einen Seite, die sich mit der vorkolonialen Geschichte Afrikas beschäftigt, berichtet, dass sich an der Küste der Islam ausbreitete und in den Binnenstaaten "Naturreligionen" vorherrschten. Die AutorInnen gehen nicht näher darauf ein, was sie unter "Naturreligionen" verstehen, sondern lassen die Äußerung unreflektiert stehen. Wie schon bei der Kategorie Politik erwähnt wird in Z5/6 außerdem geschrieben, dass die Machthaber afrikanischer Gesellschaften in vorkolonialer Zeit die politische und die religiöse Führung innehatten. Dies wird ohne genaue zeitliche oder regionale Angabe generalisierend für alle afrikanischen Gesellschaften vor der Kolonialisierung behauptet.

"Während an den Küstenstrichen der Islam weit vorgedrungen war, herrschten in den verschiedenen Reichen Innerafrikas die Naturreligionen vor." (Z5/6, S.123)

"Weil diese afrikanischen Gesellschaften keinen Unterschied zwischen staatlicher und religiöser Funktion kannten, übten ihre Herrscher beide Gewalten aus." (Z5/6, S.123)

Im zweiten Schulbuch (M5), in dem die Kategorie Religion geschieht dies im Rahmen des Länderbeispiels Nigeria. Dort wird vor allem das Thema Sprachen diskutiert, gleichzeitig aber auf die Verstrickung von Sprache und Religion und das dem innewohnende Konfliktpotenzial¹⁶ hingewiesen.

"In Nigeria kommt dazu, dass mit den Sprachen auch unterschiedliche Religionen verknüpft sind. Die meisten Menschen, die Hausa sprechen, gehören dem Islam an, die meisten Igbo-Sprachigen sind Christen. Wenn sich Ethnie, Sprache und Religion stark unterscheiden, dann können daraus größere Konflikte entstehen." (M5, S.13)

SUBKATEGORIE DEMOGRAFIE

Die Kategorie "Demografie" findet sich in allen vier Schulbüchern, wenn auch in unterschiedlicher Intensität. Die dominanten Themen innerhalb dieser Subkategorie sind Bevölkerungswachstum, Lebenserwartung, sowie Sterbe- und Geburtenrate.

In den Schulbüchern wird erklärt, dass das weltweite Bevölkerungswachstum fast ausschließlich in den "Entwicklungsländern" stattfindet und der Anteil Afrikas an der Weltbevölkerung auf 20% steigen wird. Über die Lebenserwartung in Afrika wird geschrieben, dass sie sehr gering ist, in manchen afrikanischen Staaten sogar sinkt. Als Gründe werden Armut und Aids genannt.

"Die Lebenserwartung der Simbabwer sinkt auf mittelalterliche Werte. Lag sie 1993 noch bei 61 Jahren, war sie im Jahr 2000 schon auf 49 Jahre gefallen und wird, daran ist nur noch wenig zu ändern, 2003 nur noch 40 Jahre betragen." (Ga2, S. 94)

Die AutorInnen zeigen auf, dass sowohl die Sterbe-, als auch die Geburtenrate in Afrika sehr hoch ist. Die hohe Sterberate und die Säuglingssterblichkeit werden als Resultat unzureichender medizinischer Versorgung dargestellt. Die hohe Geburtenrate wird dadurch erklärt, dass Kinder als "Altersvorsorge" dienen. Jugendliche und Kinder stellen durch die hohe Geburtenrate einen großen Teil der Bevölkerung.

¹⁶ Siehe dazu auch Kategorie Krisen/ Konflikte

"Die Kinder sind wichtige Arbeitskräfte und auch eine Garantie für die Altersvorsorge, weshalb es in diesen Gesellschaften traditionell hohe Geburtenraten gibt." (M5, S. 110)

In M5 wird eine Seite dem demografischen Übergang gewidmet, der als "idealtypisches Modell" der natürlichen Bevölkerungsentwicklung beschrieben wird. Es werden fünf Phasen beschrieben die Länder durchlaufen um von hohen zu niedrigen Sterbe- und Geburtenraten zu kommen. Dieses Modell, so die AutorInnen, trifft auf alle Länder der Erde zu, doch der Zeitpunkt und die Dauer variieren. Kenia, Ghana und Äthiopien werden als Beispiele für Länder, die sich in Phase 2 befinden genannt. Phase 2 wird im Schulbuch folgendermaßen beschrieben:

"Die Sterberate beginnt auf Grund von Modernisierungsprozessen zu sinken. Der medizinische Fortschritt, die Verbesserung hygienischer Bedingungen, ein allgemein höherer Lebensstandard und soziale Reformen (z.B. Krankenversicherung) verbessern die Lebenssituation der Menschen. Die Geburtenrate bleibt in dieser Zeit noch konstant bis leicht zunehmend, die Lebenserwartung steigt an und die Bevölkerung beginnt zu wachsen." (M5, S. 78)

SUBKATEGORIE BILDUNG

Mit Ausnahme von Z5/6 kommt die Subkategorie Bildung in allen analysierten Schulbüchern vor, allerdings immer auf ein, zwei Nebensätze innerhalb sehr unterschiedlicher Themenkomplexe und auch unterschiedlicher Zeitabschnitte beschränkt. So finden sich Aussagen zur Bildung in Absätzen zur Unabhängigkeit, zur Armut oder zu Städten.

"Für die dort lebenden Menschen bedeutet Armut geringes Einkommen, kaum Zugang zu Bildung und geringe Lebenserwartung." (Ga2, S. 92)

In D8 wird als eine Folge des schnellen Städtewachstums die Überforderung der städtischen Infrastruktur genannt, unter anderem im Bereich der Bildung. Auch innerhalb von Länderbeispielen wird Bildung kurz thematisiert. In D8 kann in einem Abschnitt über Botsuana gelesen werden:

"Zunächst investierte der Staat in das Bildungs- und Gesundheitswesen das heute relativ gut funktioniert." (D8, S. 106)

Im M5 beschäftigen sich die AutorInnen eine Seite lang mit Uganda und schreiben über den Bereich Bildung:

"Da die Menschen größtenteils kein Geld erwirtschaften, können sie sich Dienstleistungen wie Schulen oder Krankenversorgung nicht leisten. Die Ausgaben des Staates für Bildung liegen bei rund 4%, die Analphabetenrate liegt dennoch bei über 25%." (M5, S. 115)

Wie anhand der ausgewählten Zitate zu sehen ist, wird sehr oft Bildung gemeinsam in einem Satz mit Gesundheit abgehandelt.

SUBKATEGORIE GESUNDHEIT

Die Subkategorie „Gesundheit“ ist in allen vier Büchern zu finden. Vor allem die Thematik HIV/ Aids und Aussagen zu fehlender medizinischer Versorgung in Afrika finden sich immer wieder. Aids wird in den Schulbüchern als eines der "großen Probleme" in Afrika thematisiert. Es wird als ein Grund für niedrige Lebenserwartung und auch für wirtschaftliche Stagnation angeführt. Die Medikation sei oft mangelhaft oder zu teuer. Nicht nur in Bezug auf HIV/ Aids, sondern allgemein sei die medizinische Versorgung, so die Schulbücher, unzureichend und lückenhaft und/ oder nicht leistbar für einen Großteil der Bevölkerung. Die AutorInnen von D8 sprechen von einer Zweiteilung des Gesundheitssystems in einen öffentlichen, überforderten, schlecht qualifizierten Teil und einen modernen Privatsektor. Als ein Grund dafür werden die Kürzungen der Sozialleistungen und Privatisierungen im Gesundheitsbereich als Folge der Strukturanpassungsprogramme von IWF und Weltbank angeführt. Außerdem wird in D8 auch der Blick auf Pharmakonzerne gerichtet. Einerseits wird darauf verwiesen, dass Pharmakonzerne oft nicht in die Erforschung von Krankheiten, die hauptsächlich in "Entwicklungsländern" vorkommen, investieren, da in diesen Ländern nicht die nötige Kaufkraft existiert um den Aufwand rentabel zu machen, andererseits wird am Beispiel Südafrika die Problematik der Patentrechte von Pharmaunternehmen aufgezeigt. Die patentgeschützten Medikamente kann sich ein Großteil der südafrikanischen Bevölkerung nicht leisten, weswegen oft illegale billige Imitate eingeführt werden.

"Südlich der Sahara ist die tödliche Krankheit AIDS extrem weit verbreitet. AIDS ist auch dafür verantwortlich, dass innerhalb der letzten zehn Jahre sowohl die Lebenserwartung als auch die wirtschaftlichen Leistungen der Menschen in diesem Gebiet enorm gesunken sind." (Ga2, S.92)

"Die Sterberate und die Säuglingssterblichkeit sind in Afrika sehr hoch, woraus man schließen kann, dass es an entsprechender medizinischer Versorgung fehlt. (M5, S. 71)

Weitere Themen innerhalb der Subkategorie Gesundheit, wenn auch nicht im gleichen Umfang wie HIV/ Aids, sind Malaria und die Auswirkungen der schnellen Verstädterung auf die Gesundheit. Mehr Menschen erkranken beispielsweise durch fehlende oder mangelnde Müllentsorgung und Kanalisation und die Gesundheitsversorgung ist durch das schnelle Wachstum der Städte überfordert.

3.2.4. KATEGORIE MIGRATION

In dieser Kategorie wurden die Themen Landflucht, Brain-Drain und Flüchtlinge/ Asyl. Verortet. Aussagen dazu finden sich in den beiden Geografie-Büchern, das Thema Flüchtlinge/ Asyl wird auch im Geschichte-Buch Ga2 behandelt. Die Schulbücher berichten davon, dass Flüchtlinge aus Afrika versuchen nach Europa zu gelangen und hier um Asyl ansuchen. Als Gründe für die Flucht werden Kriege und Naturkatastrophen angegeben. In Ga2 wird der Fall Marcus Omofuma aufgegriffen. Dem aus Nigeria stammenden Omofuma wurde das Ansuchen auf Asyl abgelehnt. Bei seiner Abschiebung erstickte er, nachdem ihm Polizisten Mund und Nase verklebt hatten.

"Menschen die vor aussichtslosen Situationen in Afrika, Asien, Afghanistan oder aus anderen von Bürgerkriegen heimgesuchten Gebieten fliehen, suchen seither häufig in europäischen Ländern um Asyl an." (Ga2, S. 228)

"Im Jahr 2007 starben mehrere hundert Menschen bei dem Versuch, aus Afrika kommend in eines der EU-Mittelmeerländer zu gelangen." (M5, S. 99)

Außerdem wird in den Geografie-Büchern thematisiert, dass auf der ganzen Welt eine große Migration vom Land in die Stadt stattfindet. Als Gründe für diese Landflucht in den "Entwicklungsländern" werden die Armut in den ländlichen Gebieten und die Hoffnung in der Stadt Arbeit zu finden genannt. Dadurch kommt es zu einem stetigen Anwachsen der Städte und zu einem Verlust an benötigten Arbeitskräften am Land.

"In Entwicklungsländer zählt die Landflucht zu den größten Problemen. Einerseits gehen den ländlichen Regionen Arbeitskräfte verloren, andererseits schaffen es die Städte kaum, mit dem Wachstum mitzuhalten." (M5, S. 97)

"Allein in den Entwicklungsländern machen sich Tag für Tag geschätzte 170 000 Menschen auf den Weg in die Städte." (D8, S. 163)

Ein weiterer Aspekt von Migration, der in den Geografie-Büchern behandelt wird, ist der sogenannte "Brain-Drain". Dabei handelt es sich um das Phänomen, dass qualifizierte, ausgebildete Personen abwandern. Als Hauptanreiz dafür werden höhere Gehälter in den

Zielländern angeführt. Für die Herkunftsländer hat dies negative Auswirkungen beispielsweise in Bereichen wie Gesundheit, Bildung und Wirtschaft. Teilweise betreiben Industriestaaten wie Kanada eine offensive Rekrutierungspolitik, so die SchulbuchautorInnen. In D8 wird Ghana als konkretes Länderbeispiel herangezogen.

"Der sogenannte Brain-Drain beeinflusst schon jetzt massiv die wirtschaftlichen Entwicklungsperspektiven des Landes. Einer Studie zufolge blieben zwar mehr als 70 % der ghanaischen Migranten in Westafrika, sie drängen aber vermehrt in die USA, Kanada und Großbritannien. 56 % der Ärzte und 24 % der Pflegekräfte, die in Ghana ausgebildet werden, wandern ins Ausland ab. 60 % der Professuren an Fachhochschulen und etwa 40 % Prozent [sic!] der Positionen im universitären Bereich bleiben unbesetzt, weil es nicht genügend qualifizierte Menschen gibt, die diese Positionen annehmen könnten." (D8, S. 23)

3.2.5. KATEGORIE UMWELT

Die Kategorie Umwelt beinhaltet die Subkategorien Klima/ Klimawandel und Desertifikation/ Dürre/ Wasser. Neben Textstellen die diesen beiden Subkategorien zugeordnet werden konnten, fanden sich in den beiden Geografie-Büchern weitere zwei Punkte die die Kategorie Umwelt betreffen. Erstens das Problem der Umweltverschmutzung im Kontext der Stadt bzw. des Verstädterungsprozesses und zweitens die Thematik Nachhaltigkeit. Die AutorInnen zeigen auf, dass die begrenzten Ressourcen dieser Erde sehr ungleich aufgeteilt sind und vor allem den Industriestaaten zur Verfügung stehen.

"Zu den großen Problemen der Stadt zählen auch eine starke Umweltverschmutzung [...]." (M5, S. 105)

"Bei gerecht verteilter Nutzung der Flächen stünden jedem Menschen 1,8 globale Hektar zu. Ein Österreicher/ eine Österreicherin verbraucht derzeit 4,6 globale Hektar, der/die Durchschnittsbürger/in auf der Welt hat 2,28 globale Hektar zur Verfügung, ein Bewohner/ eine Bewohnerin von Mosambik nur 0,47 globale Hektar." (D8, S. 36)

SUBKATEGORIE KLIMA/ KLIMAWANDEL

Im Geografie-Buch D8 behandeln die Abschnitte, die dieser Subkategorie zuzuordnen sind, meist Auswirkungen bzw. Folgen des Klimawandels. Es wird darauf eingegangen, dass sich der Klimawandel in unterschiedlichen Regionen unterschiedlich auswirkt.

"Entwicklungsländer" seien besonders von der Erderwärmung und der fortschreitenden Desertifikation betroffen.

"Am härtesten trifft der Klimawandel Kleinbauern im sich entwickelnden Süden, in Ländern, wo oft zwei Drittel, ja bis zu 90 Prozent der Bevölkerung von der Landwirtschaft abhängig sind und die Verwundbarkeit auch sonst besonders groß ist. Ihnen fehlen die Mittel, Katastrophen vorzubeugen und auf neue Umweltbedingungen zu reagieren." (D8, S.43)

In M5 liegt der Schwerpunkt auf der Sahelzone. Diese wird herangezogen um einen Trockenraum der Erde darzustellen. Weiters wird das Klimaphänomen "El Niño"¹⁷ thematisiert. Die klimatischen Verhältnisse des südlichen Pazifiks werden durch "El Niño" in manchen Jahren stark verändert. Auswirkungen davon sind bis nach Afrika zu spüren, wo Dürreperioden die Folge sind.

"Der Sahel ist die Übergangszone von den Wüsten und Halbwüsten zu den Savannen Nordafrikas südlich des 18. Breitengrades. Die Niederschläge schwanken über mehrere Jahre besonders am Nordrand des Sahel bis zu 50 %, wo sie ohnehin sehr gering sind." (M5, S. 154)

SUBKATEGORIE DESERTIFIKATION/ DÜRRE/ WASSER

Am umfangreichsten innerhalb der Kategorie Umwelt wird die Thematik Desertifikation/ Dürre/ Wasser behandelt. Diese Subkategorie ist in allen vier Schulbücher zu finden, wobei sie in Z5/6, Ga2 und D8 nur kurz angeschnitten wird. M5 beschäftigt sich ausführlicher damit. Dürre und Desertifikation werden als ein großes Problem Afrikas gesehen. Wasser wird eine immer knappere Ressource und die Wüsten dehnen sich immer mehr aus. Unterschiedliche Gründe und Auswirkungen werden identifiziert. Der Benguelastrom und seine Auswirkungen auf trockene Küstengebiete Südafrikas und das Ausbleiben von Monsunen werden angesprochen. Weiters wird erläutert, dass das Abholzen von Bäumen um Brennholz, und/ oder Flächen für Weiden und Plantagen zu gewinnen das trockene Klima fördert. Der Grundwasserspiegel sinkt durch die Übernutzung des Grundwassers immer weiter ab, was wiederum zur Folge hat, dass die Pflanzen das Grundwasser nicht mehr erreichen und verdorren. Dies alles trägt dazu bei, dass die Versorgung der Bevölkerung mit Lebensmitteln teilweise nicht mehr ausreichend möglich ist. Es wird auch auf das Konfliktpotenzial der Verknappung von fruchtbarem

¹⁷ Dabei handelt es sich um Meeresströmungen im pazifischen Ozean.

Boden und Wasser hingewiesen.¹⁸ Als Beispiel wird der Streit um den Nil zwischen Ägypten, Äthiopien und dem Sudan angeführt.

"Allein in Afrika leben 40 % der Bevölkerung in Gebieten, die von Desertifikation bedroht sind." (M5, S. 150)

"In der afrikanischen Sahelzone etwa wurde aufgrund des Bevölkerungswachstums durch verstärkt betriebene Landwirtschaft der Grundwasserspiegel deutlich abgesenkt. Die Übernutzung des Grundwassers zur Versorgung der Bevölkerung mit Trinkwasser und die Intensivierung der Landwirtschaft haben dazu geführt, dass für alle Einwohner der Region die Versorgung mit Wasser erschwert wurde." (M5, S. 164)

"In Afrika sind schon heute weite Teile des Landes von Trockenheit betroffen. Afrika fehlt das Geld im Kampf gegen Dürre und unfruchtbare Böden. Die UNO befürchtet, dass sich die Auseinandersetzungen um Nahrung und Wasser bald verschärfen werden." (D8, S. 45)

3.2.6. KATEGORIE KRISEN/ KONFLIKTE

SUBKATEGORIE KRIEG/ KONFLIKT

Mit Ausnahme von Z5/6 kommt diese Subkategorie in allen Schulbüchern vor. Neben konkreten Kriegen und Konflikten, die von den Schulbüchern angesprochen werden, können allgemeine Aussagen über Kriege und Konflikte in Afrika in den Büchern gefunden werden. So wird geschrieben, dass Konflikte entstehen, wenn in einer Region viele verschiedene "Ethnien", Religionen und/ oder Sprachen aufeinandertreffen¹⁹. Außerdem werden Grenzen als eine weitere Ursache für Konflikte angesprochen. Koloniale Grenzen wurden am Reißbrett gezogen und nach der Unabhängigkeit größtenteils unverändert beibehalten.

"Die europäischen Großmächte hatten in Afrika die Grenzen ihrer Kolonien ohne Rücksicht auf Sprach- und Stammesgrenzen gezogen. Nach der Unabhängigkeit der Länder blieben diese Grenzen erhalten. Sie trennten mehr als sie einten, und wurden oft zum Ausgangspunkt für blutige Auseinandersetzungen, die Afrika bis heute immer wieder erschüttern." (Ga2, S. 92)

In Ga2 widmen die AutorInnen zwei Seiten dem Genozid in Ruanda. Die Geschehnisse und die Gewalttaten zwischen Hutu und Tutsi werden chronologisch aufgezählt und die

¹⁸ Siehe dazu auch Kategorie Krisen/Konflikte

¹⁹ Siehe dazu auch Subkategorie Sprache und Subkategorie Religion

Reaktion der UNO wird beschrieben. Doch es wird nicht darauf eingegangen, welche Gründe hinter der Auseinandersetzung stehen, die am Ende zum Genozid führten.

"In Ruanda leben zwei Bevölkerungsgruppen: die Tutsi (15%) und die Hutu (85%). Während der Kolonialherrschaft stützten die Belgier die Vorherrschaft der Tutsi über die Hutu, doch schon 1959 kam es zu furchtbaren Gewalttaten zwischen Hutu und Tutsi, der König (ein Tutsi) musste fliehen." (Ga2, S. 142)

In M5 wird erstens im Zuge der Auseinandersetzung mit Sprachen in Nigeria auf den Biafra-Krieg eingegangen und zweitens auf einer Seite der Konflikt in Darfur thematisiert. Der Biafra-Krieg wird als ein Konflikt in der sogenannten Biafra-Provinz zwischen christlichen Igbo und muslimischen Hausa und Fulani dargestellt, der sich durch Erdölfunde im Siedlungsgebiet der Igbo zum Biafra-Krieg entwickelte. Über Darfur wird geschrieben, dass es sich um einen Streit um knappe Ressourcen handelte, der 2003 zu einer bewaffneten Auseinandersetzung zwischen lokale Rebellengruppen und der Zentralregierung in Khartum eskalierte.

"Traditionell konkurrieren in Darfur sesshafte afrikanische Stämme, wie zum Beispiel Fur, Zaghawa, und Massalit, mit arabischstämmigen [sic!] Nomaden um knappe Ressourcen. Diese Spannungen konnten lange Zeit unter Kontrolle gehalten werden. Durch eine weitere Verknappung von Weideland und Wasser (fortschreitende Versteppung und Trockenperioden) wurde der Konflikt seit den 1980er-Jahren verschärft." (M5, S. 153)

Im Schulbuch D8 wird von den AutorInnen kurz erwähnt, dass rund um die Unabhängigkeit in manchen afrikanischen Staaten Bürgerkriege zwischen AnhängerInnen der amerikanischen und der sowjetischen Ideologie ausgetragen wurden. Als Beispiele werden Angola und Mosambik genannt. Außerdem gehen die AutorInnen dieses Schulbuches im Zuge des Länderbeispiels Demokratische Republik Kongo auf den dort stattfindenden Bürgerkrieg ein. Sie schreiben, dass sich im Osten Rebellengruppen, die sich durch Einnahmen aus dem Bergbau finanzieren, gegen die Zentralregierung auflehnen, die de facto nur noch im Westen und im Süden des Landes regiert.

"Bereits 1998 begann ein erneuter Bürgerkrieg, der bis heute nicht wirklich beendet ist. Im Osten erhob sich die Volksgruppe der Banyamulenge mit Unterstützung Ruandas, andere Milizen kämpfen weiter im Norden gegen die Zentralregierung. De facto ist der Kongo zweigeteilt. Im Westen und Süden herrscht die Zentralregierung, im Osten verschiedene Rebellengruppen, die von Uganda und Ruanda unterstützt werden." (D8, S. 107)

SUBKATEGORIE ARMUT/ HUNGER

Zum Thema Armut finden sich in allen vier Schulbüchern Abschnitte. Meist handelt es sich um Aussagen darüber, dass afrikanische Länder zu den ärmsten der Welt zählen und in bestimmten Teilen Afrikas die Zahl der in Armut lebenden Personen ansteigt. Außerdem wird thematisiert, dass vor allem die ländliche Bevölkerung von Armut betroffen ist und dies eine geringe Lebenserwartung, einen schlechten Zugang zu Bildung und kaum Einkommen bedeutet. Die Landflucht und die Verstädterung nehmen dadurch zu. In M5 wird im Länderbeispiel Uganda angeführt, dass seit den 1990er Jahren die Anzahl der Personen, die unter der Armutsgrenze leben, von 60% auf 30% verkleinert werden konnte, hauptsächlich durch internationale Entwicklungshilfe.

"Während weltweit die Anzahl der Armen gesunken ist, steigt sie in Afrika südlich der Sahara weiter an." (Ga2, S. 92)

"Jeder fünfte Mensch muss mit weniger als 1 US-\$ pro Tag auskommen, in Afrika jeder zweite." (M5, S. 22)

Zum Thema Hunger wird nur in den Geografie-Büchern etwas geschrieben und auch dort nur sehr marginal. Als Gründe für Hunger werden klimatische Bedingungen, kriegerische Auseinandersetzungen, korrupte Systeme und die zunehmende Verstädterung genannt.

"In Afrika, dem ohnehin ärmsten Kontinent, bewirkt El-Niño zusätzlich Hunger." (M5, S. 53)

SUBKATEGORIE SCHULDEN/ VERSCHULDUNG

In drei von den vier analysierten Schulbüchern (Ga2, M5 und D8) kommt die Subkategorie Schulden/ Verschuldung vor. Es wird argumentiert, dass viele "Entwicklungsländer" stark verschuldet sind. Ende der 70er Jahre kam es zu einer Schuldenkrise, da die Zinsen schlagartig erhöht wurden. Unterschiedliche Möglichkeiten wurden diskutiert, wie die Zahlungsfähigkeit der Schuldnerländer wieder hergestellt werden kann. Entschuldungsprogramme wie die HIPC-Initiative²⁰ waren bzw. sind an harte Auflagen geknüpft, zum Beispiel an die Kürzung von Sozialprogrammen. Es wird in den Schulbüchern auch darauf verwiesen, dass Exportprodukte gefördert werden um von den Erlösen Schulden begleichen zu können.

²⁰ HIPC steht für „Heavily Indebted Poor Countries“ die durch die HIPC-Initiative der G8-Staaten Schulden erlassen bekommen.

"Bis Ende der 1970er-Jahre konnten die Länder der sogenannten Dritten Welt ihre Schulden ohne größere Probleme zurückzahlen. Zu Beginn der 1980er-Jahre erhöhten die USA jedoch den Zinssatz von 6 % auf 17 %. Kapital strömte in die USA um an den dortigen Finanzmärkten den Zinsgewinn lukrieren zu können. Für die Staaten der Dritten Welt hatte diese Geldpolitik katastrophale Folgen, denn die Zinsen für ihre Schulden waren um das Dreifache gestiegen." (Ga2, S. 90)

"Ihre hohe Verschuldung verleitet die Regierungen, ihren Bauern den Anbau von Exportprodukten zu empfehlen." (M5, S. 152)

Die AutorInnen des Schulbuches D8 argumentieren, dass Strukturanpassungsprogramme des IWF und der Weltbank verschuldete Länder zwangen, ihre Märkte zu liberalisieren und für den internationalen Wettbewerb zu öffnen. Um die daraus entstandenen Handelsbilanzdefizite auszugleichen mussten erneut Kredite aufgenommen werden. Weiters ist in D8 zu lesen, dass die Überschuldung die Entwicklung jener Länder hemmt, da das Geld statt für Infrastruktur, Bildung und Gesundheit für die Rückzahlung der Schulden verwendet werden muss. Außerdem wird in D8 angesprochen, dass Diktatoren im postkolonialen Afrika die Schulden der jeweiligen Staaten enorm anwachsen ließen.

"Alle verschuldeten Entwicklungs- und Schwellenländer haben über einen längeren Zeitraum hinweg Strukturanpassungsprogramme von IWF und Weltbank hinter sich. Sie mussten ihren Handel und ihre Finanzsysteme liberalisieren und ihre Ökonomien auf den Weltmarkt ausrichten. Die Öffnung der Märkte für den internationalen Wettbewerb erfolgte, bevor die nationale Wirtschaft wettbewerbsfähige Güter anbieten konnte, was dramatische soziale und ökonomische Konsequenzen für die jeweiligen Länder zur Folge hatte. Durch die oft billigere Konkurrenz aus dem Ausland wurden lokale Produktionsstrukturen zerstört, die für die ökonomische Binnendynamik zentral sind. Billige Importgüter verringern zudem Investitionen in inländische Produktionskapazitäten. Die Importe stiegen wesentlich rascher als die Exporte. Die entstandenen Handelsbilanzdefizite mussten durch Kredite finanziert werden, da nicht genügend Devisen zur Verfügung standen. Wie konnte man diese Kredite zurückzahlen? Der Weg führte über eine weitere Steigerung der Exporte für Rohstoffe, die allerdings am Weltmarkt stark schwankende Erträge erzielten und außerdem weniger wert als die importierten Fertigwaren waren. Man spricht von schlechten terms of trade." (D8, S.16)

SUBKATEGORIE KORRUPTION/ "FAILED STATES"

Korruption kommt in zwei Schulbüchern (D8 und M5) vor, wird aber nur im Zusammenhang mit Politik thematisiert. In M5 wird darauf verwiesen, dass die ausbeuterischen Arbeitsverhältnisse in "Entwicklungsländern" oft von korrupten Behörden geduldet werden. Weiters wird im Länderbeispiel Nigeria geschrieben, dass

Korruption einer der Gründe ist, warum die EinwohnerInnen des Landes kaum vom Erdölreichtum profitieren. In D8 ist zu lesen, dass nach der Unabhängigkeit der afrikanischen Staaten korrupte Diktatoren an die Macht kamen.

"Doch führen die Einnahmen (rund 80 % der Staatseinnahmen [von Nigeria]) nicht zu einer Verbesserung der Lebenssituation der Bevölkerung, was u.a. mit der Korruption im Land in Zusammenhang steht." (M5, S. 134)

"Failed States" werden im Schulbuch D8 thematisiert. Diese werden definiert als Staaten die keine Autorität gegenüber ihren Bürgern besitzen und deren Strukturen und Wirtschaftssysteme zerstört sind, oder im Zerfallen begriffen sind. Oft sind Gebiete jener Staaten von Rebellengruppen eingenommen worden. Als afrikanische Beispiele für "gescheiterte Staaten" werden Somalia, Sierra Leone, Liberia und Cote d'Ivoire genannt.

SUBKATEGORIE KRIMINALITÄT

Die Subkategorie Kriminalität wird nur in den Geografie-Büchern und dort im Zusammenhang mit Städten und Verstädterung behandelt. Kriminalität wird als eines der großen Probleme "der Stadt" benannt. Die Subkategorie taucht auch in D8 im Kapitel das Tourismus behandelt auf. Bei der Entscheidung, wo man seinen Urlaub verbringen will, so die SchulbuchautorInnen, wird auch mitgedacht, wie hoch die Kriminalitätsrate des Landes ist. Als ein Beispiel wird angeführt, dass vermehrte Überfälle in Kenia das Land als Urlaubsziel uninteressanter machen.

"Zu den großen Problemen der Stadt zählen auch eine starke Umweltverschmutzung und eine hohe Kriminalitätsrate." (M5, S. 105)

"Besonderes Gewicht bei der Entscheidung für ein Urlaubsziel hat auch dessen politische und soziale Stabilität (z. B. Unruhen in Sri Lanka oder auf Bali, Anschläge auf Touristen in Ägypten, der Krieg im Mittleren Osten, Überfälle und Beraubung in Kenia oder der Terroranschlag in New York vom 11. 9. 2001)." (D8, S.60)

3.2.7. KATEGORIE ENTWICKLUNG/ UNTERENTWICKLUNG

SUBKATEGORIE "DRITTE WELT"/ "UNTERENTWICKLUNG"

Die Textpassagen und Aussagen, die dieser Subkategorie zugeordnet wurden, versuchen meist Begriffe wie Dritte Welt, Nord-Süd-Konflikt oder Unterentwicklung zu definieren und zu erklären oder sie versuchen eine bestimmte Gliederung der Länder der Welt

aufzuzeigen. Diese Subkategorie ließ sich im Geografie-Buch M5 und im Geschichte-Buch Ga2 identifizieren. In M5 teilen die AutorInnen die Staaten der Welt einerseits in Entwicklungsländer und in Industrieländer ein, andererseits unterscheiden sie in Regionen Zentren und Peripherien. Die Zentren werden definiert als Schaltstellen der Weltwirtschaft in denen der Dienstleistungssektor sehr stark ist, im Gegensatz zu den Peripherien, in denen landwirtschaftliche Produktion überwiegt.

"Nach dem Gesellschaftsaufbau und der Wirtschaftskraft kann man die Staaten der Erde in zwei unterschiedliche Gruppen einteilen. Die Industrieländer mit den Merkmalen der Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften stehen den Entwicklungsländern mit unterschiedlichem Gesellschaftsaufbau gegenüber. Verkürzt wird diese Gegenüberstellung auch als "Nord-Süd"-Gegensatz bezeichnet." (M5, S.18)

In Ga2 wird auf den Begriff "Nord-Süd-Konflikt" eingegangen. Die AutorInnen verstehen darunter ein Ungleichgewicht zwischen einer privilegierten Minderheit der Weltbevölkerung gegenüber der Mehrheit. Weiters diskutieren sie die Begriffe "Erste Welt", "Zweite Welt", "Dritte Welt" und "Vierte Welt". Sie verstehen unter der "Ersten Welt" den reiche "Westen", unter der "Zweiten Welt" jene Länder, die während des Kalten Krieges dem kommunistischen Lager angehörten und als "Dritte Welt" jene Länder, die weder auf der westlichen noch auf der kommunistischen Seite standen. Länder der "Vierten Welt" schließlich haben nach Ansicht der AutorInnen noch keine Transformation zur Informationsgesellschaft vollzogen.

"Vereinfacht ausgedrückt bedeutet Nord-Süd-Konflikt, dass eine Minderheit über mehr Reichtum, Zugang zu Technologien, Trinkwasser, Bildung, also über ungleich mehr Lebenschancen verfügt als die Mehrheit der Menschen." (Ga2, S. 89)

SUBKATEGORIE ENTWICKLUNGSHILFE/ -POLITIK

Entwicklungshilfe und Entwicklungspolitik kommen als Themen in drei der vier Schulbücher vor, in Ga2, M5 nur sehr flüchtig, in D8 umfangreicher.

Im Geschichte-Buch Ga2 wird von den AutorInnen angemerkt, dass im Zeitalter des Kalten Krieges jenen Ländern Entwicklungshilfe und Unterstützung vom "Westen" zugesagt wurde, die sich auf die kapitalistische Seite geschlagen hatten, außerdem wird auf einer Seite die NGO „Ärzte ohne Grenzen“ vorgestellt. Im Geografie-Buch M5 wird

kurz Armutsbekämpfung angesprochen und argumentiert, dass eine Verbesserung vor allem der Entwicklungshilfe zu verdanken ist.

"Mehr als 30 % der Bevölkerung leben unter der Armutsgrenze. Dennoch konnten bei der Armutsbekämpfung in den letzten Jahren Erfolge erzielt werden. Der Anteil der Bevölkerung, der unter der Armutsgrenze lebt, lag Anfang der 1990er-Jahre noch bei fast 60 %. Erreicht wurde dies in erster Linie durch Entwicklungshilfe." (M5, S. 115)

Im Geografie-Buch D8 wird auf die Rolle der USA und der EU als Geldgeber von Entwicklungshilfe eingegangen, die chinesische Entwicklungshilfe für Afrika thematisiert und die Tätigkeit von entwicklungspolitischen NGOs behandelt. So wird die NGO "Menschen für Menschen" erwähnt, die vor allem in Äthiopien tätig ist und sich das Ziel gesetzt hat "Selbstentwicklung" zu fördern. Außerdem wird die Dreikönigsaktion der katholischen Kirche erwähnt. Der Zweck und Nutzen von Entwicklungshilfe wird von den AutorInnen durchaus kritisch reflektiert.

"Durch die Idee der Entwicklungshilfe sollten die Entwicklungsunterschiede ausgeglichen werden. Allerdings gibt es vielfach Zweifel bezüglich der Sinnhaftigkeit solcher Initiativen." (D8, S. 115)

3.2.8. KATEGORIE KOLONIALISMUS/ IMPERIALISMUS

Der Kategorie Kolonialismus/ Imperialismus wurden die meisten Subkategorien zugeordnet: Entdeckung/ Erforschung, Kolonialisierung/ Eroberung/ Mission, Siedlerkolonialismus/ Apartheid, Unabhängigkeitsbewegungen/ Widerstand, Unabhängigkeit/ Entkolonialisierung, Sklaverei/ Sklavenhandel. Es handelt sich neben der Kategorie Wirtschaft um eine der umfangreichsten Kategorien. Bevor die einzelnen Subkategorien vorgestellt werden, soll zuerst wieder kurz auf die Abschnitte eingegangen werden, die unter die Kategorie Kolonialismus/ Imperialismus fallen, aber keiner bestimmten Subkategorie zuzuordnen sind. Dabei handelt es sich vor allem um Versuche, Kolonialismus und Imperialismus zu definieren oder ihre Funktionen zu beschreiben, sowie um die Darstellung, welche afrikanischen Länder unter welcher Kolonialmacht standen. Es wird geschrieben, dass seit dem 16. Jahrhundert europäische Mächte Gebiete außerhalb Europas eroberten und beherrschten, dass diese Gebiete Kolonien genannt wurden und verschiedenste Funktionen hatten. Sie waren wichtige Stützpunkte, Absatzmärkte für europäische Waren etc., doch vor allem dienten sie als Rohstofflieferanten für die jeweilige Kolonialmacht. Der Imperialismus wird beschrieben

als ein "Streben nach Herrschaft und Macht", das sich durch formelle wie auch informelle Dominanz über Gebiete ausdrücken kann. Als Gemeinsamkeiten von Kolonialismus und Imperialismus werden Nationalismus und Rassismus genannt.

"Der Imperialismus des 19. und frühen 20. Jahrhunderts steht geschichtlich in enger Verbindung zum Kolonialismus der frühen Neuzeit. Er bezeichnet ein Streben nach Herrschaft und Macht, das vor allem in Afrika und Asien zu einer formellen und informellen Beherrschung von Territorien und Ländern durch die imperialen Mächte führte. Gründe für die imperiale Politik waren in erster Linie ein verbreitetes Großmachtstreben, daraus entstehende Rivalitäten sowie wirtschaftliche und militärische Ziele." (Z5/6, S. 237)

"Ruanda war eine belgische Kolonie und wurde 1962 unabhängig." (Ga2, S. 142)

SUBKATEGORIE ENTDECKUNG/ ERFORSCHUNG

Diese Subkategorie kommt nur in einem der vier Schulbücher vor. In Z5/6 werden die Anfänge der Kontakte Europas mit Afrika thematisiert. Die Umsegelung des Kaps der guten Hoffnung wird erwähnt. Weiters wird angesprochen, dass europäische Stützpunkte und Handelsniederlassungen errichtet wurden. An der westafrikanischen Küste waren die Portugiesen aktiv, Kaufleute aus Deutschland ließen sich in Ost- und Südwestafrika nieder. Außerdem gehen die AutorInnen auf die Gründung von europäischen Forschungsgesellschaften ein, die die Aufgabe hatten mehr über den afrikanischen Kontinent zu erfahren. Diese Gesellschaften arbeiteten indirekt oder auch direkt im kolonialen Auftrag. Vor den Europäern waren bereits arabische Händler, Abenteurer und Forscher im Kontakt mit afrikanischen Reichen. Von arabischen Gelehrten, so die SchulbuchautorInnen, stammen die ersten schriftlichen Aufzeichnungen über Afrika.

"Gegen Ende des 18. Jh. setzte die Erforschung Afrikas stärker ein. Gesellschaften wurden gegründet, wie z.B. 1788 die "African Society" in London. Erkundet wurden Flussläufe, Rohstoffvorkommen, Nutzbarkeit des Bodens, Klima und Lebensgewohnheiten der Bevölkerung. Die gewonnenen Erkenntnisse kamen auch dem Kolonialismus zugute. Die Forscher waren vielfach direkt im kolonialen Interesse tätig. Ihnen folgten Händler, Siedler und Missionare." (Z5/6, S. 224)

SUBKATEGORIE KOLONIALISIERUNG/ EROBERUNG/ MISSION

Diese Subkategorie findet sich in allen vier Schulbüchern, am umfangreichsten in Z5/6. Kolonialisierung wird dabei als ein Teil der europäischen Geschichte behandelt. Europäische Großmächte unterwarfen und beherrschten weite Teile der Erde und

regierten diese Gebiete als ihre Kolonien. Im Schulbuch Z5/6 ist zu lesen, dass oft sogenannte Kolonialvereine und Kolonialgesellschaften im Dienste des Kolonialismus gegründet wurden. Kolonialvereine hatten die Aufgabe für die Kolonialpolitik zu werben und die Öffentlichkeit prokolonial zu stimmen. Die Kolonialgesellschaften dienten dem Zweck neue Territorien für die jeweilige Großmacht zu sichern. Als Beispiele werden die "British South Africa Company", die für die britische Krone im südlichen Afrika tätig war, und die "Deutsche Kolonialgesellschaft für Südwest-Afrika" angeführt. Doch es wird in Z5/6 auch darauf verwiesen, dass Regierungen und koloniale Interessengruppen aneinander geraten konnten da sie nicht immer die gleichen Ansichten teilten. Es ist zu lesen, dass 1884/85 bei der "Berliner Konferenz" die europäischen Großmächte Afrika unter sich aufteilten. In D8 wird der Kolonialkrieg zwischen Großbritannien und den Ashanti angesprochen und in M5 wird als Folge der Kolonialisierung die Zerstörung afrikanischer Wirtschafts- und Gesellschaftsstrukturen angeführt. Zur Mission finden sich nur in Z5/6 kurze Aussagen. Es wird geschrieben, dass die Kolonialmächte von der eigenen Überlegenheit überzeugt waren und die afrikanische Bevölkerung durch Schulen und Missionen "europäisieren" wollten.

"Im späten 19. Jht., im Zeitalter der Industrialisierung, wurde die Welt schließlich endgültig unter den Großmächten aufgeteilt." (Ga2, S. 89)

"Auf einer internationalen Konferenz 1884/85 planten die Mächte, ihre Interessen in Afrika abzusichern. Ohne afrikanische Beteiligung entschieden die Regierungen Europas und der USA über Handels- und Schifffahrtsfreiheit im Bereich des Kongo und des Niger, über die Formen zukünftiger Besitzergreifungen sowie über die Abschaffung des Sklavenhandels." (Z5/6, S. 224)

SUBKATEGORIE SIEDLERKOLONIALISMUS/ APARTHEID

Diese Subkategorie kommt nur in den beiden Geschichte-Büchern Z5/6 und Ga2 vor. In Z5/6 gehen die AutorInnen auf eine bestimmte Bevölkerungsgruppe Namibias, die Herero, näher ein und beschreiben, welche Auswirkungen und Veränderungen die Kolonisierung durch die Deutschen für diese Bevölkerungsgruppe mit sich brachte. Es ist zu lesen, dass deutsche Siedler Land beschlagnahmten und die Herero in Reservate übersiedelt und in die Lohnarbeit gedrängt wurden. In Ga2 liegt der Schwerpunkt auf Südafrika. Auf einer knappen Seite wird unter der Überschrift "Südafrika und das Ende der Apartheid" darauf eingegangen, was unter Siedlerkolonialismus und was unter

Apartheid zu verstehen ist und wie die Apartheid in Südafrika verlaufen ist. Die AutorInnen schreiben, dass es Kolonien mit einer großen Zahl an weißen Siedlern gab, die an ihren Privilegien festhielten und den Anspruch erhoben als Minderheit über die schwarze Mehrheit zu regieren. Zu Beginn der europäischen Besiedelung Südafrikas kamen Migranten aus den Niederlanden Mitte des 17. Jahrhunderts nach Südafrika. 1806 kolonialisierte Großbritannien die Kapkolonie und Mitte des 20. Jahrhunderts kam es zu einer immer strikteren Politik der Rassentrennung. Apartheid wird im Schulbuch definiert als Politik der Rassentrennung und rassistische Diktatur der Minderheit. Der African National Congress (ANC) wird im Schulbuch vorgestellt²¹ und es wird argumentiert, dass auf Grund zunehmender Unruhen und Widerstände im Land und als Folge internationalen Drucks von außen die Apartheid beendet wurde.

"Gleichzeitig nahmen deutsche Siedler Land in Besitz und grenzten Weideflächen ein. Die Herero sahen sich vielfach gezwungen Land zu verkaufen." (Z5/6, S. 106)

"Zu besonderen Entwicklungen kam es in Staaten, die über einen zahlenmäßig hohen weißen Bevölkerungsanteil verfügten. In diesen Staaten vereinigte sich koloniale und rassistische Unterdrückung. Die weiße Bevölkerung war nicht bereit, den Schwarzen Zugeständnisse zu machen und hielt an einer rassistischen Diktatur der Minderheit (Apartheid) fest." (Ga2, S. 93)

"Ab 1948 verschärfte sich die Lage [in Südafrika] durch den Beginn einer strikten Apartheidspolitik." (Ga2, S. 93)

SUBKATEGORIE UNABHÄNGIGKEITSBEWEGUNGEN/ WIDERSTAND

Auch diese Subkategorie konnte nur in den beiden Geschichte-Büchern gefunden werden. Die AutorInnen verweisen auf die unterschiedlichen Reaktionen der afrikanischen Bevölkerung auf die Kolonisation. Manche versuchten sich anzupassen oder mit den Kolonialherren zu kollaborieren, andere resignierten und wieder andere leisteten Widerstand. In Z5/6 wird die Rebellion der Herero und Nama gegen die deutsche Kolonialmacht als Beispiel angeführt. Unter der Überschrift "Der Aufstand der Herero und Nama - ein Beispiel für Widerstand und Völkermord" wird thematisiert was den Aufstand auslöste und was er nach sich zog. So wird geschrieben, dass einerseits die Kolonialisten der afrikanischen Bevölkerung Land weg nahmen und den europäischen Siedlern zur Verfügung stellten, andererseits "gewinnsüchtiger Häuptlinge" Land verkauften. Die Kolonialregierung führte die Prügelstrafe ein und zwang die afrikanische

²¹ Siehe dazu auch die Subkategorie Unabhängigkeitsbewegungen/ Widerstand

Bevölkerung in Reservate. Sie wurde so schrittweise in die Lohnarbeit gedrängt. Außerdem kann im Schulbuch gelesen werden, dass es 1904/07 zum Aufstand kam der von den Deutschen niedergeschlagen wurde. Während und nach dem Aufstand wurden die Herero ermordet oder in Lager gesperrt. Die afrikanische Bevölkerung bekam jedwede Rechte abgesprochen und es wurde versucht ihre sozialen und kulturellen Netzwerke systematisch zu zerstören. Die Gewalt der deutschen Kolonialherren wird heute als Völkermord bezeichnet.

"Der Aufstand der Herero und Nama endete mit der völligen Niederlage der Schwarzen. Auf die Massenmorde während des Aufstandes folgten Hinrichtungen, Deportationen und Konzentrierung der Herero und Nama in Lagern sowie die planmäßige Zerstörung ihres sozialen und kulturellen Lebenszusammenhangs." (Z5/6, S. 225)

In Ga2 wird einerseits allgemein über Unabhängigkeitsbewegungen geschrieben, dass oftmals der Widerstand von Eliten mit westlicher Ausbildung angeführt wurde und dass mit fortschreitender Zeit die Emanzipationsbestrebungen immer stärker wurden. Neben diesen allgemeinen Aussagen wird im Kapitel über Südafrika und dem Ende der Apartheid der ANC besprochen. Die wichtigste Forderung des ANC waren gleiche Rechte für alle unabhängig von der Hautfarbe. Um diese Forderung durchzusetzen wurde gewaltfreier Widerstand geleistet. 1960 wurde der ANC verboten und musste fortan im Untergrund und im Exil arbeiten.

"1912 gründeten schwarze Intellektuelle daher den ANC (African National Congress), der die Gleichstellung von Schwarzen und Weißen zum Ziel hatte." (Ga2, S. 93)

SUBKATEGORIE UNABHÄNGIGKEIT/ ENTKOLONIALISIERUNG

Diese Subkategorie findet sich mit Ausnahme von Z5/6 in allen analysierten Schulbüchern. Viele Passagen, die "Unabhängigkeit/ Entkolonialisierung" zugeordnet wurden, sind Aussagen darüber, wann ein bestimmtes Land unabhängig wurde. So wird in M5 im Zuge des Länderbeispiels Nigeria geschrieben, dass Nigeria 1960 von Großbritannien unabhängig wurde, in D8 kann gelesen werden, dass Belgien 1960 den Kongo in die Unabhängigkeit entließ und auch in Ga2 finden sich solche Aussagen, wie beispielsweise auf Seite 93, wo geschrieben wird, dass Rhodesien 1980 unabhängig wurde und seither den Namen Simbabwe trägt. Neben solchen Aussagen, die meist als Einleitung für ein Länderbeispiel oder als Hintergrundinformation erfolgen finden sich

allgemeine Aussagen zum Entkolonialisierungsprozess. In D8 wird vom "afrikanischen Jahr" 1960 gesprochen. Die AutorInnen schreiben, dass viele afrikanische Staaten 1960 unabhängig wurden und dass davon ausgegangen wurde, dass mit der politischen Selbstständigkeit eine wirtschaftliche Entwicklung einher gehen würde. Im Schulbuch wird resümiert, dass es anstatt der erhofften Verbesserung zu einer Verschlechterung der Lage vieler ehemaliger Kolonien kam. In Ga2 wird auch darauf eingegangen, dass die Kolonialmächte unterschiedlich vorgehen. Großbritannien versuchte die Kolonien langsam in die Unabhängigkeit zu entlassen während Frankreich durch kleine Zugeständnisse die Kolonien so lange wie möglich an sich binden wollte.

"Der Weg in die Unabhängigkeit wurde wesentlich vom Verhalten der Kolonialmächte bestimmt: Frankreich beispielsweise versuchte, die Kolonien zu halten. Die Menschen in den französischen Kolonien in Afrika erhielten die Bürgerrechte und konnten Vertreter in das französische Parlament wählen. Doch die Emanzipationsbestrebungen konnten auch in den französischen Kolonien nicht gestoppt werden. [...] Großbritannien entließ die ehemaligen Kolonien schrittweise in die Eigenständigkeit." (Ga2, S. 92)

"Das "afrikanische Jahr" 1960, in dem die meisten afrikanischen Kolonien selbstständig wurden, war von der Hoffnung gekennzeichnet, nun in der politischen Autonomie auch jene ökonomische Entwicklung zu erfahren, die durch den Kolonialismus gebremst wurde. Das Gegenteil war der Fall. Viele ehemalige Kolonien sind derzeit ärmer als 1960." (D8, S. 115)

SUBKATEGORIE SKLAVEREI/ SKLAVENHANDEL

Diese Subkategorie kommt nur in einem der vier Schulbücher vor. In Z5/6 gibt es ein "Sonderkapitel" zur Sklaverei. Unter dem Titel "Sklaverei - Unmenschlichkeit seit Jahrtausenden" versuchen die AutorInnen auf sechs Seiten die Thematik aufzuarbeiten und ziehen dafür einen Bogen von der Antike bis zur Gegenwart. Doch auch abgesehen von diesem Kapitel konnten in Z5/6 Aussagen zur Sklaverei/ Sklavenhandel gefunden werden. Es kann gelesen werden, dass Sklaverei immer noch existiert und nicht nur in sogenannten "Entwicklungsländern". Im Hinblick auf Afrika wird geschrieben, dass die afrikanischen Völker immer schon Sklavenhandel betrieben. Die Portugiesen zogen nach ihrer Ankunft an der westafrikanischen Küste einen großen Sklavenhandel auf und hatten bis zum Ende des 16. Jahrhunderts ein Monopol, bis auch Engländer, Franzosen und Holländer in den Sklavenhandel einstiegen. Die afrikanischen Sklaven wurden an spanische Plantagen in Amerika verkauft und verschifft. Es wird geschrieben, dass die Sklaven mit Waffen, Tabak, Alkohol etc. den Sklavenhändlern abgekauft wurden und ein

Drittel die Überfahrt nicht überlebte. Die AutorInnen schreiben, dass Schätzungen zufolge bis 1870 30 Millionen AfrikanerInnen verkauft wurden. Außerdem wird darauf verwiesen, dass die Sklaverei und der Sklavenhandel eine Grundlage nicht nur des Reichtums der Kolonialmächte sondern auch der Industriellen Revolution war.

"Den auch die verschiedenen [afrikanischen] Völkern handelten seit Jahrhunderten mit Sklaven, hauptsächlich nach Ägypten und in den Orient: Sie wurden versklavt, wenn sie Stammesgesetze gebrochen hatten, wenn sie einem feindlichen Stamm in die Hände fielen, wenn wirtschaftliche Not den Verkauf von Stammesmitgliedern erforderte, und auch durch Menschenraub." (Z5/6, S. 56)

"Millionen Schwarzafrikanerinnen und Schwarzafrikaner wurden in den nächsten Jahrhunderten auf Plantagen und in Bergwerke zur Sklavenarbeit gezwungen und verhalfen damit den Kolonialherren zu ihrem Reichtum." (Z5/6, S. 120)

3.2.9. KATEGORIE WIRTSCHAFT

Die Kategorie Wirtschaft stellt eine der umfangreichsten Kategorien dar. Die fünf Subkategorien sind Arbeit, Handel, Landwirtschaft/ Industrie, Subsistenzwirtschaft und Rohstoffe/ Ressourcen. An dieser Stelle soll wieder auf jene Abschnitte und Aussagen aus den Schulbüchern eingegangen werden, die der Kategorie Wirtschaft jedoch keiner bestimmten Subkategorie zugeordnet werden konnte.

Darunter fallen erstens all jene Aussagen, die den Anteil Afrikas innerhalb der Weltwirtschaft ansprechen. So wird in Ga2 beispielsweise darauf verwiesen, dass der weltweite Anteil Afrikas an ausländischen Direktinvestitionen bei 1% liegt, die afrikanische Wirtschaft 1% des globalen Bruttosozialprodukts ausmacht oder afrikanische Börsen 0,2% zum weltweiten Aktienumsatz beisteuern.

Zweitens wurden Aussagen über Währung und Geld der Kategorie Wirtschaft zugeordnet. Solche konnten in einem Geschichte-Buch (Z5/6) und in einem Geografie-Buch (D8) gefunden werden. In Z5/6 wird im Kapitel über vorkoloniale afrikanische Geschichte kurz darauf verwiesen, dass anstelle von Geld beispielsweise mit Kupferbarren gehandelt wurde. Das Geografie-Buch hingegen bezieht sich auf die Gegenwart. Es ist zu lesen, dass innerhalb Afrikas nach wie vor häufig ohne Geld gehandelt wird.

SUBKATEGORIE ARBEIT

In jedem der vier analysierten Schulbücher konnten Abschnitte über Arbeit in Afrika gefunden werden. Vor allem Arbeit im informellen Sektor und Kinderarbeit, aber auch Arbeit in der Stadt und Arbeit im Tourismus werden thematisiert. In den Geografie-Büchern konnte die Subkategorie Arbeit deutlich öfter identifiziert werden als in den Geschichte-Büchern. In Ga2 fand sich nur im Zuge des Länderbeispiels Südafrika die Aussage, dass eine hohe Arbeitslosenrate gegenwärtig zu einem der größten Probleme des Landes zählt. Im zweiten Geschichte-Buch Z5/6 wird Arbeit im geschichtlichen Kontext thematisiert. Zuerst in Zusammenhang mit Sklaverei und dann im Kontext Kolonialismus. Im Kapitel über die Herero und Nama in Namibia wird darauf verwiesen, dass durch die Landnahmen der Kolonialmacht und die Übersiedelung der afrikanischen Bevölkerung in Reservate die Bevölkerungsgruppe in die Lohnarbeit gedrängt wurde.

"Hauptprobleme Südafrikas sind die steigende Erkrankungsrate an AIDS [...] und die noch immer sehr hohe Zahl an Arbeitslosen." (Ga2, S. 93)

"Sie [die Herero und Nama] verarmten zusehend und mussten sich bald als Lohnarbeiter/innen verdingen." (Z5/6, S. 224)

In den beiden Geografie-Büchern wird der Blick auf gegenwärtige Situationen gerichtet. Ein Schwerpunkt dieser Subkategorie ist der informelle Sektor, vor allem in Städten. Der Bevölkerung bleibt oftmals keine andere Wahl, als informell Geld zu verdienen. Das gilt vor allem für Personen ohne Qualifikationen. Der informelle Sektor ist keinen offiziellen Regeln unterworfen, die Arbeitsplätze sind nicht legal und demnach fehlen rechtliche und soziale Absicherungen. Dieser Sektor ist von spezifischen Organisationsformen und einer bestimmten Art und Weise der Leistungserbringung und des Verkaufs gekennzeichnet. In den Schulbüchern werden als Beispiele Verkaufsstände in den Straßen (oft werden selbst hergestellte Produkte gehandelt), Müll sammeln oder kleine Reparaturdienste angeführt. Neben dem informellen Sektor wird von den AutorInnen auch über den primären Sektor berichtet. Es wird geschrieben, dass in Afrika der Großteil der Bevölkerung im primären Wirtschaftssektor (Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei) arbeitet, in M5 wird im Länderbeispiel Uganda beispielsweise von über 80% der Einwohner gesprochen. In M5 wird außerdem die Thematik Kinderarbeit aufgegriffen und dargestellt, dass in Entwicklungsländern Kinder wichtige Arbeitskräfte für Familien darstellen, vor allem Söhne, und daher die Geburtenraten sehr hoch sind. In M5 wird der Blick auch darauf gerichtet, dass auf Grund der billigen Arbeitskräfte in den Ländern der sogenannten "Dritten Welt" arbeitsintensive Produktionen oft dorthin ausgelagert werden. Teilweise

werden in diesen Gebieten eigene Wirtschaftszonen oder freie Produktionszonen geschaffen. Im Schulbuch D8 wird auch über Arbeit im und durch Tourismus geschrieben. Einerseits entstehen durch die touristische Erschließung formelle Arbeitsplätze, aber auch im informellen Sektor entstehen neue Tätigkeitsbereiche, wie die Herstellung von Souvenirs. Mit der Bildung sogenannter Touristengettos verschärfen sich regionale Unterschiede und durch die örtliche Bindung der Arbeitsplätze nimmt Migration zu.

"Die Menschen arbeiten als Schuhputzer, Straßenhändler oder Müllsammler. Es fehlen eine soziale Absicherung und Arbeitsrechte und oft reicht das Einkommen gerade zum Überleben. Die Gründe für das Wachstum des informellen Sektors liegen auf der Hand: Für jene Menschen, die in den letzten Jahren nach Lagos zugewandert sind gibt es zu wenige offizielle Arbeitsplätze. Schätzungen zufolge sind rund 45-60 % der arbeitenden Bevölkerung im informellen Sektor tätig." (M5, S. 105)

"Für die Entwicklung ärmerer Volkswirtschaften spielt der Tourismus eine zunehmend bedeutende Rolle. Denn das Gewerbe ist im Vergleich zur industriellen Entwicklung weniger kapitalintensiv und wesentlich beschäftigungsintensiver. Außerdem können Menschen mit geringen Qualifikationen Beschäftigung finden. So wird einerseits die Arbeitslosigkeit gesenkt und andererseits werden Möglichkeiten für den Nebenerwerb und die Heimarbeit geschaffen." (D8, S. 61)

SUBKATEGORIE SUBSISTENZWIRTSCHAFT

Subsistenzwirtschaft wird in den beiden Geografie-Büchern thematisiert. In M5 wird geschrieben, dass Selbstversorgung in Afrika immer noch weit verbreitet ist, vor allem im primären Sektor, in der Landwirtschaft. Sie ist typisch für vorindustrielle Gesellschaften, und existiert nur noch in „Entwicklungsländern“. Es wird argumentiert, dass Traditionen oder eine unzureichende wirtschaftliche Infrastruktur ausschlaggebend sind und dass die betroffenen Personen, da sie kein Geld erwirtschaften, sich weder Bildung noch Gesundheitsversorgung leisten können.

"Die wirtschaftliche Form der Subsistenzwirtschaft sichert den Menschen zwar eine Grundversorgung, eine Verbesserung des Lebensstandards ist dadurch jedoch kaum möglich. Da nicht für den Markt produziert wird gibt es in der Regel kein Tauschgeschäft und auch nur eine geringe Arbeitsteilung. Die Gründe für die Subsistenzwirtschaft liegen vor allem in der Tradition, aber auch an der mangelnden wirtschaftlichen Infrastruktur des gesamten Landes." (M5, S. 115)

Die AutorInnen von D8 behandeln in einem Kapitel duale Wirtschaftssysteme in „Entwicklungsländern“ und argumentieren, dass vor allem die Wirtschaft in Afrika davon geprägt ist. Ein duales Wirtschaftssystem definieren sie folgendermaßen: "Neben den traditionellen, auf Eigenversorgung ausgerichteten Ökonomien gibt es auch Elemente moderner, marktorientierter Wirtschaftsformen." (D8, S. 104) Im Schulbuch ist zu lesen, dass schon immer ein Großteil der afrikanischen Bevölkerung für den eigenen Bedarf Landwirtschaft und Viehwirtschaft betrieb. Die AutorInnen greifen als Beispiel eine Bevölkerungsgruppe in Namibia auf, die Ovambos. Es wird geschrieben, dass bei den Ovambos Subsistenzwirtschaft Tradition ist. Männer sind zuständig für die Viehzucht, Frauen für den Anbau von Pflanzen, vor allem Fingerhirse. Da das fruchtbare Land auf Grund der steigenden Bevölkerungszahl immer knapper wird, versuchen manche Männer als Lohnarbeiter Geld zu verdienen. Dadurch entsteht eine duale Ökonomie, Teile der Bevölkerung gliedern sich in die Marktwirtschaft ein, die Mehrheit der Ovambos bleibt weiterhin im Bereich der Subsistenzwirtschaft tätig.

"Der Großteil der Bevölkerung ist jedoch nach wie vor nicht in die Marktwirtschaft eingebunden und verbleibt im Sektor der Subsistenzwirtschaft. Das Nebeneinander von Subsistenzwirtschaft und moderner Warenwirtschaft ist das typische Merkmal der afrikanischen Ökonomien. Das nennt man duale Ökonomie." (D8, S. 105)

SUBKATEGORIE LANDWIRTSCHAFT/ INDUSTRIE

Über Landwirtschaft und/ oder Industrie in Afrika wird in allen vier Schulbüchern geschrieben, in den Geschichte-Büchern wird diese Subkategorie nur sehr kurz angeschnitten. In Z5/6 wird auf einer Seite die vorkoloniale Geschichte Afrikas thematisiert und über vorkoloniale Landwirtschaft geschrieben, dass der Anbau verschiedener Hirsesorten sehr wichtig war und dies mit Hackbau betrieben wurde da Kenntnisse über das Pflügen fehlten. Zusätzlich gab es viele Nomaden die Viehwirtschaft betrieben. In Ga2 wird darauf verwiesen, dass nach der Unabhängigkeit der Kolonien diese oft damit zu kämpfen hatten, dass die Landwirtschaft auf wenige Produkte ausgerichtet und kaum Industrie vorhanden war.

„Nach der Unabhängigkeitswerdung waren die Startbedingungen für viele Länder der Dritten Welt schlecht: eine einseitig ausgerichtete Landwirtschaft, wenig Industrie, kaum eigenes Vermögen sowie eine schlecht ausgebildete Bevölkerung.“ (Ga2, S. 89)

In den Geografie-Büchern werden zur Landwirtschaft ähnliche Aussagen getroffen, unabhängig davon, ob allgemein über "Entwicklungsländer", allgemein über Afrika oder über eine bestimmte afrikanische Region geschrieben wird. Es ist zu lesen, dass ein Großteil der afrikanischen Bevölkerung immer schon Landwirtschaft und Viehwirtschaft betrieben hat und dass in „Entwicklungsländern“ gegenwärtig oft noch Agrarstrukturen vorherrschen²² und die landwirtschaftliche Produktion häufig für den Eigenbedarf bestimmt ist.²³ Zusätzlich zeichne sich die Landwirtschaft durch geringen Maschineneinsatz und dementsprechend arbeitsintensive Tätigkeiten aus. Außerdem thematisieren die AutorInnen, dass die afrikanische Landwirtschaft durch die Kolonialisierung stark verändert wurde. Afrikanische Bauern waren gezwungen neue Pflanzen für den europäischen Markt anzubauen und viel stärker exportorientiert zu produzieren. In M5 wird zusätzlich im Zuge des regionalen Beispiels der Sahelzone auf Desertifikation und Wassermangel als Folge extensiver Landwirtschaft eingegangen.²⁴

„Mit der Kolonialisierung der Europäer entstand ein Bedarf nach anderen landwirtschaftlichen Produkten und nach Bodenschätzen. Die Produktpalette wurde durch den Anbau neuer Nutzpflanzen erweitert. Während einige Anbauprodukte wie Erdnüsse und Bananen vor allem der Versorgung der afrikanischen Bevölkerung dienten, wurden etwa Kaffee, Zuckerrohr und Kautschuk für den Export kultiviert.“ (D8, S. 104f)

"Die Wirtschaft Ugandas ist von der Landwirtschaft geprägt. Auf Plantagen werden Kaffee, Tee, Tabak, und Baumwolle für den Export angebaut. [...] Die Industrie ist wenig entwickelt, die Bodenschätze sind nur gering erschlossen. " (M5, S. 115)

SUBKATEGORIE HANDEL

Diese Subkategorie wurde in jedem der vier Schulbücher gefunden. Während in den Geschichte-Büchern Handel in historischer Hinsicht thematisiert wird, greifen die Geografie-Bücher gegenwärtige Situationen auf. In den Geschichte-Büchern konnte Handel in Bezug auf Afrika innerhalb von drei Themenblöcken identifiziert werden. Erstens Sklavenhandel²⁵, zweitens Handel in der vorkolonialen und drittens in der kolonialen Zeit.

²² Siehe dazu auch Kategorie Gesellschaft

²³ Siehe dazu auch Subkategorie Subsistenzwirtschaft

²⁴ Siehe dazu auch Subkategorie Desertifikation/Dürre/Wasser

²⁵ Siehe dazu auch Subkategorie Sklaverei/Sklavenhandel

Zum Handel in der vorkolonialen Zeit wird geschrieben, dass einerseits Karawanenhandel innerhalb Afrikas, andererseits Handel von Ostafrika aus über den Indischen Ozean nach Asien existierte. Gleichzeitig berichten die AutorInnen, dass der Handel zwischen den verschiedenen afrikanischen Reichen nicht sehr ausgeprägt war ohne näher darauf einzugehen.

Zur Zeit der kolonialen Eroberung und Beherrschung wird geschrieben, dass Europäer Handelsstützpunkte in Afrika errichteten und im 19. Jahrhundert der Handel zwischen Afrika und Europa zunahm. In der kolonialen Ära wurden wichtige Rohstoffe aus den Kolonien nach Europa gehandelt und verarbeitete Produkte von Europa nach Afrika verkauft. Doch es wird auch geschrieben, dass der Außenhandel der Kolonialmächte mit den Kolonien nicht so wichtig wurde wie erwartet.

"Die wirtschaftlichen Erwartungen, die mit dem Besitz von Kolonien verbunden waren, erfüllten sich jedoch vielfach nicht. In Frankreich stieg der Anteil am Import aus und am Export in die Kolonien auf nur etwa 10% des gesamten Außenhandels. Vom internationalen Handel Deutschlands entfielen gar nur 0,5 Prozent auf die eigenen Kolonien." (Z5/6, S. 219)

"Schon lange vor diesem Karawanenhandel mit Westafrika gab es einen regen Seehandel zwischen den ostafrikanischen Handelsplätzen (z. B. Mogadischu) und asiatischen Küstenstädten in Arabien und Indien. Von der ostafrikanischen Küste aus wurden hauptsächlich Elfenbein und Tierfelle gehandelt." (Z5/6, S. 123)

Bei den Geografie-Büchern konnte aus D8 mehr dieser Subkategorie zugeordnet werden als aus M5. In M5 kommt nur im Kapitel über Agrargesellschaften - die laut Schulbuch häufig in Afrika zu finden sind - Handel vor. Landwirtschaftliche Betriebe in alten Agrarstrukturen werden von den AutorInnen als meist sehr klein und familiär beschrieben, die nur wenig handeln sondern vor allem für den eigenen Bedarf produzieren. (siehe Subkategorie Subsistenzwirtschaft) In D8 findet sich eine ähnliche Aussage im Kapitel über Subsistenzwirtschaft. Diese sei in Afrika schon immer weit verbreitet gewesen und auf Grund der wenigen Märkte wurde - wenn überhaupt - nur mit Familienmitgliedern oder mit Bekannten gehandelt.

"In Agrarstaaten gibt es noch wenig Einsatz von Maschinen in der landwirtschaftlichen Produktion. Die landwirtschaftlichen Betriebe sind daher Kleinbetriebe bzw. Familienbetriebe, die rein der Selbstversorgung dienen. Daher gibt es auch wenig Handel." (M5, S. 110)

Zwei weitere Punkte auf die in D8 eingegangen wird sind erstens Freihandelszonen zwischen "Entwicklungsländern" und zweitens Handel zwischen Afrika und China. Im

Kapitel Weltwirtschaftsblöcke wird geschrieben, dass Freihandelszonen zwischen den "Entwicklungsländern" nicht sehr erfolgreich sind, da der Handel mit den ehemaligen Kolonialmächten oft immer noch relevanter und intensiver ist als der Handel mit den Nachbarländern bzw. den Mitgliedsstaaten dieser Wirtschaftszonen. In Bezug auf China kann gelesen werden, dass es Intentionen von Seiten Chinas gibt den Handel mit Afrika, vor allem Öl und Rohstoffe betreffend, zu intensivieren. Diese Pläne sehen vor, die Anzahl der afrikanischen Produkte, die zollfrei nach China exportiert werden dürfen, zu erhöhen und mehrere Handelszonen in Afrika zu errichten.

"Afrika verzeichnet einen leichten Überschuss im Handel mit China, das vor allem Öl und Rohstoffe aus Afrika importiert und im Gegenzug Verbrauchsgüter oder Textilien liefert." (D8, S. 116)

SUBKATEGORIE ROHSTOFFE/ RESSOURCEN

Der Ab- bzw. Anbau und der Handel mit Rohstoffen und Ressourcen werden in jedem der vier Schulbücher behandelt. Die Schulbücher gehen dabei sowohl auf die Vergangenheit wie auch auf die Gegenwart ein und erläutern diese Thematik anhand unterschiedlicher Rohstoffe und Ressourcen und/ oder unterschiedlicher afrikanischer Länder. In allen Schulbücher finden sich Aussagen darüber, dass die Wirtschaft Afrikas stark darauf ausgerichtet ist Rohstoffe zu exportieren und dass "westliche" Länder sowohl während der Kolonialzeit wie auch gegenwärtig von Afrika mit billigen Rohstoffen beliefert werden bzw. wurden. Teilweise wird darauf verwiesen, dass mit der Kolonialisierung die Nachfrage anstieg und die Produktion dementsprechend intensiviert wurde. Die AutorInnen von D8 verwenden den Begriff "Rohstoffökonomien" und verweisen darauf, dass viele afrikanische Länder als solche Ökonomien einzustufen sind. Weiters schreiben sie, dass nur einige wenige Personen in Afrika vom Rohstoffexport profitieren und die Gelder, die dadurch eingenommen werden, nicht investiert werden.

"Viele klassische Entwicklungsländer, vor allem in Afrika, sind Rohstoffökonomien, die vom Export eines oder weniger Rohstoffe völlig abhängig sind [...]. Da die Rohstoffmärkte durch Spekulation auf den Börsen des Nordens bestimmt werden, kommt es immer wieder zu starken Preisschwankungen. Dadurch ist der wirtschaftliche Aufbau oft unmöglich." (D8, S. 106)

"Die Erlöse aus dem Rohstoffexport werden zur Abdeckung von Staatsschulden oder privaten Bedürfnissen, aber nicht für Investitionen genutzt. Nur lokal

entwickeln sich Inseln des Wohlstandes. Volkswirtschaftliche Auswirkungen sind in den meisten Fällen kaum festzustellen." (D8, S. 106)

"Die Länder der Dritten Welt lieferten den reichen Ländern Rohstoffe zu billigen Preisen und mussten industrielle Produkte teuer einkaufen." (Ga2, S. 90)

In Z5/6 wird im Zuge eines kurzen Kapitels über die vorkoloniale Geschichte Afrikas auch darüber berichtet, dass bereits in vorkolonialer Zeit Eisen und Kupfer gewonnen wurde.

"An Bodenschätzen war das Eisen weit verbreitet. Seltener war schon Kupfer, das in Barrenform auch als Währungseinheit, vor allem aber zur Schmuckherstellung gewonnen wurde." (Z5/6, S. 123)

Neben solchen allgemeinen Aussagen werden in den Schulbüchern bestimmte Rohstoffe oder bestimmte afrikanische Länder herausgegriffen. In den Büchern Ga2 und M5 wird auf Erdöl eingegangen. In Ga2 wird auch die OPEC vorgestellt und darauf verwiesen, dass Erdöl die Grundlage für den Reichtum dieser Staaten ist. In M5 wird Erdöl im Zuge des Länderbeispiels Nigeria thematisiert. Die AutorInnen berichten einerseits über den Biafra-Krieg und argumentieren, dass Erdölfunde diesen Konflikt zusätzlich verschärften und andererseits argumentieren sie, dass der Erdölreichtum die wirtschaftliche und soziale Situation im Land nicht verbessert. Weitere Rohstoffe, die in den Schulbüchern vorkommen, sind Holz, Eisenerz, Diamanten, Mineralstoffe und landwirtschaftliche Produkte wie Kaffee, Zucker, Tabak etc. In M5 wird die Situation speziell in Uganda thematisiert und geschrieben, dass für die Wirtschaft des Landes der Plantagenanbau von Exportprodukten wie Tee und Baumwolle besonders wichtig ist, da der Abbau von Bodenschätzen und die Industrie im Land nur einen kleinen Teil der Wirtschaft ausmachen. Im Schulbuch D8 werden Botswana und die Demokratische Republik Kongo als Länderbeispiele herangezogen. Im Hinblick auf Rohstoffe ist über Botswana zu lesen, dass es auf Grund des Diamantenvorkommens eines der reichsten Länder Afrikas ist, jedoch eine sehr einseitige Ausrichtung und eine starke Abhängigkeit der Wirtschaft auf diesen Rohstoff besteht. Über die Demokratische Republik Kongo berichten die AutorInnen, dass dieser Staat sehr reich an Rohstoffen ist und vor allem der Bergbau sehr wichtig sei. Einer dieser Rohstoffe, die im Kongo abgebaut werden, ist Coltan. Dieses Erz ist am Weltmarkt stark nachgefragt da es unter anderem zur Produktion von Mobiltelefonen benötigt wird. Die AutorInnen von D8 argumentieren, dass trotz des Rohstoffreichtums die Demokratische Republik Kongo eines der ärmsten Länder der

Welt ist und verschiedene Rebellentruppen Kriege um die rohstoffreichen Gebiete austragen.

Seit den 1950er Jahren wird in Nigeria Erdöl gefördert. Das Land zählt zu den größten Erdöl- und Erdgasexporteuren der Welt. Dennoch führen die hohen Einnahmen (rund 80 % der Staatseinnahmen) nicht zu einer Verbesserung der Lebenssituation der Bevölkerung. (M5, S. 105)

"Der Kongo wäre eigentlich einer der reichsten Staaten Afrikas. Der enorme Rohstoffreichtum beschleunigt derzeit aber eher den Zerfall. Neben Gold und Diamanten gibt es noch Kupfer, Zinn, Uran und vor allem Coltan, das für die Handy-Erzeugung sehr wichtig ist [...]. Im Osten des Landes boomt der Bergbau. Lokale Unternehmen exportieren die Rohstoffe nach Ruanda und Uganda. Die Einnahmen aus dem Bergbau im Osten werden nicht versteuert, sondern finanzieren unter anderem Milizen und Rebellengruppen. Der Staat und somit die Bevölkerung hat nichts von diesem Boom. (D8, S. 107)

3.3. KOMMENTAR

Im Kapitel „Darstellung der Ergebnisse“ ist zusammengefasst, was zu den jeweiligen Kategorien in den Schulbüchern gefunden wurde. Diese Darstellung soll nun kommentiert werden. Dies geschieht nicht mehr streng in der Strukturierung der gebildeten Kategorien. Der Kommentar soll den Bogen zur in der Einleitung formulierten Forschungsfrage, wie Afrika in den vier analysierten Schulbüchern – explizit und implizit – dargestellt wird, spannen. Dies erfolgt entlang mehrerer Dimensionen, die relevant für die „Afrikabilder“ in den Schulbüchern sind. So wird der Blick auf historische Kontexte, den Problemfokus, die Darstellung der Strukturen wirtschaftlicher und politischer Abhängigkeiten, sowie auf eurozentristische und stereotype Darstellungsformen gerichtet. Eine klare Abgrenzung dieser Dimensionen voneinander ist dabei nicht möglich, weil es vielfache Zusammenhänge und Überschneidungen gibt.

Einen ersten Eindruck von der Darstellung Afrikas in den vier analysierten Schulbüchern vermittelt schon die Betrachtung der gebildeten Kategorien. Da die Kategorien in einer induktiven Vorgehensweise gewonnen wurden, also aus dem Untersuchungsmaterial heraus, spiegeln sie jene Themen wider, die in den Schulbüchern vorrangig behandelt werden. Es fällt auf, dass die umfangreichsten Kategorien Kolonialismus/ Imperialismus und Wirtschaft sind, woraus geschlossen werden kann, dass die SchulbuchautorInnen diesen Themen eine hohe Relevanz bei der Darstellung Afrikas beimessen.

Was weiter auffällt ist, dass keine Kategorie „Kultur“ gebildet wurde. Nun kommt es darauf an, wie Kultur definiert wird. Bezieht man sich auf den zentralen Aspekt unterschiedlicher Kulturbegriffe, Kultur als das „vom Menschen Gemachte“ (vgl. Nünning 2009: 1), wäre wohl eine Kategorie Kultur gebildet worden, wenn in den Schulbüchern beispielsweise Abschnitte zu Musik, zu Architektur etc. in Afrika gefunden worden wären. Das war aber nicht der Fall und dadurch entsteht der Eindruck, dass kulturelle Aspekte Afrikas nicht als wichtig genug erachtet wurden um in den Schulbüchern thematisiert zu werden.

Auch eine Kategorie oder Subkategorie Rassismus fehlt. Man hätte im Vorfeld der Untersuchung annehmen können, dass Rassismus eine Subkategorie von Kolonialismus darstellen wird, bedenkt man, dass Rassismus keinen unwesentlichen Teil kolonialer Ideologie darstellt und ein wichtiger Bestandteil kolonialer Legitimationspolitik und -propaganda ist. Doch eine ernsthafte Auseinandersetzung mit Rassismus findet in keinem der vier analysierten Büchern statt, weshalb auch keine derartige (Sub)Kategorie gebildet wurde. Das einzige Buch in dem Rassismus ansatzweise thematisiert wird ist Z5/6 (S. 219). Im Kapitel 11. „Expansion - wozu?“ werden mit wenigen Zeilen unter der Überschrift „Nationalismus und Rassismus – zwei verbreitete Phänomene“ Nationalismus und Rassismus als Charakteristikum von Imperialismus benannt und der Brite Cecil Rhodes als Beispiel zitiert. Es wird ein Sendungs- und Überlegenheitsbewusstsein der Kolonialmächte angesprochen, das sich, so die AutorInnen, beispielsweise darin äußerte, dass man die afrikanische Bevölkerung missionieren wollte und Schulen errichtete um die Bevölkerung zu europäisieren. Weder Nationalismus noch Rassismus werden definiert und konkret als Strategie kolonialer Rechtfertigungsmuster identifiziert. Die Wörter Rassismus und Überlegenheitsgefühle scheinen synonym verwendbar zu sein und für die damalige Zeit als „natürlich“ dargestellt. Der Umstand, dass Rassismus neben der ideologischen Komponente auch ein gesellschaftlicher Prozess ist, der sich durch konkrete soziale Handlungen realer AkteurInnen ausdrückt, wird nicht vermittelt. Auf Seite 237 finden die SchülerInnen folgende Definition von „Rasse“:

„Der Begriff „Rasse“ wurde in der Aufklärung des 18. Jh. als ein Merkmal verwendet, um Menschen biologisch und anthropologisch zu unterscheiden und in Kategorien einzuteilen. Gefördert durch Theorien von Charles Darwin wurde in der 2. Hälfte des 19 Jh. „Rasse“ endgültig zu einem zentralen Begriff der Klassifizierung von Menschen. „Rasse“ blieb allerdings nicht ein ausschließlich „wissenschaftlicher“ Begriff, sondern wurde sehr rasch mit ideologisch-politischen Interessen und Wertvorstellungen von „höher- bzw. minderwertig“

verbunden. Dies geschah insbesondere in der Ideologie des Nationalsozialismus. Obwohl von wissenschaftlicher Seite die Aussagekraft des Begriffs in Frage gestellt wird, findet „Rasse“ weiterhin ihre (pseudo-) wissenschaftliche Begründung und ideologisch wertende Verwendung.“ (Z5/6, S. 237)

Die Legitimation kolonialer Machenschaften und Politik durch die Konstruktion und Hierarchisierung von „Rassen“ auf dem Hintergrund angeblicher biologischer Unterschiede wird in der Definition völlig ausgeblendet und zusätzlich der Problematik der Verwendung des Begriffs nicht Rechnung getragen, sondern im Gegenteil der Anschein erweckt, dass die (wissenschaftlichen) Meinungen dazu uneinig wären.

3.3.1. HISTORISCHE KONTEXTE

Historische Kontexte der Darstellung Afrikas finden sich nicht nur in den Geschichtsbüchern. In den Geografie-Büchern werden sie dann angesprochen, wenn im Zuge eines Themas - beispielsweise Subsistenzwirtschaft oder Desertifikation - bestimmte afrikanische Regionen und/ oder bestimmte afrikanische Bevölkerungsgruppen herangezogen werden. Die Geschichtsbücher folgen deutlich einer europäischen Geschichtschronologie bzw. Periodisierung. Immer wenn es in der Geschichte Europas Kontakt mit Afrika gab setzen sich auch die Schulbücher mit dem Kontinent auseinander. Der rote Faden ist die Geschichte Europas und dadurch verwundert es nicht, dass afrikanische Geschichte vor allem im Zusammenhang mit Kolonialismus/ Imperialismus dargestellt wird. Das spiegelt sich auch in den Subkategorien Entdeckung, Kolonialisierung, Widerstand, Unabhängigkeit und Sklaverei der Kategorie Kolonialismus/ Imperialismus wider.

Eine Ausnahme stellt eine Seite (S. 123) im Schulbuch Z5/6 dar die der vorkolonialen Geschichte Afrikas gewidmet ist. Die Überschrift der Seite lautet „Blick in die afrikanische Geschichte“ und gleich im ersten Abschnitt wird von einer vielfältigen Geschichte Afrikas gesprochen.

„Erst in den letzten Jahrzehnten beschäftigten sich neben den afrikanischen auch europäische Wissenschaftler/innen intensiver mit der vielfältigen Geschichte Afrikas von der Eisenzeit bis zur Inbesitznahme des Kontinents durch die Europäer.“ (Z5/6, S. 123)

Doch die darauffolgende Betrachtung der vorkolonialen Geschichte Afrikas zeichnet kein differenziertes Bild. Politische Einheiten im vorkolonialen Afrika werden sehr

widersprüchlich dargestellt. Während einerseits über Könige von Ghana berichtet wird, die in „prunkvollen Palästen“ wohnten und ein „Riesenreich“ regierten, wird andererseits betont, dass große politische Verwaltungseinheiten durch fehlende Verkehrswege kaum entstehen konnten. Auf vorkoloniale politische Einheiten und Gesellschaften Afrikas²⁶ wird nicht eingegangen.

Der Fokus wird vor allem auf die "Mängel" des vorkolonialen Afrikas gelegt. Implizit einher geht damit nicht nur die Abgrenzung Afrikas zu Europa, sondern gleichzeitig eine Abwertung Afrikas als (schon zu dieser Zeit) rückständig.

„Es fehlten Straßen, Zugtieren und damit auch Wagen.“

„Das fehlende Verkehrssystem erschwerte die Bildung großer politischer Verwaltungseinheiten.“

„Die Afrikaner kannten keinen Pflug [...]“ (Z5/6, S. 123)

Weiters werden Verallgemeinerungen getroffen die den Anschein eines homogenen vorkolonialen Afrikas erwecken.

„Weil diese afrikanischen Gesellschaften keinen Unterschied zwischen staatlicher und religiöser Funktion kannten, übten ihre Herrscher beide Gewalten aus.“

„Der Handel zwischen diesen Reichen war sehr begrenzt [...]“

„Das häufig ungesunde Klima hemmte zusammen mit immer wiederkehrenden Seuchen (Malaria, Schlafkrankheit) die Entwicklung Afrikas und ein Ansteigen der Bevölkerung [...]“ (Z5/6, S.123)

Es wird geschrieben, dass im Gegensatz zu den Küstengebieten, wo sich relativ schnell der Islam verbreitete, im Inneren des Kontinents „Naturreligionen“ vorherrschten. Doch wird nicht näher darauf eingegangen was unter „Naturreligionen“ gemeint ist. Die Bezeichnung Afrikas als „Dschungel“ lässt den Eindruck eines gänzlich unzivilisierten, wilden Kontinents entstehen.

„Insgesamt wissen wir über die Entwicklung dieser Reiche recht wenig, da bis ins 15.Jh. nie ein Europäer den Dschungel betreten hatte und schriftliche Aufzeichnungen gänzlich fehlen.“ (Z5/6, S.123)

Auch wenn es positiv ist, dass der vorkolonialen Geschichte Afrikas Platz eingeräumt wird, lässt die Umsetzung der Darstellung an vielen Punkten zu wünschen übrig. Das Bild

²⁶ Als Beispiele dafür können Great Zimbabwe oder Karnem Bornu genannt werden.

vom geschichtslosen Afrika²⁷ wird weitertradiert, da ausführliche und korrekte Informationen über vorkoloniale afrikanische Zivilisationen, Entwicklungen und Errungenschaften fehlen.

Kolonialismus und Imperialismus werden in den Schulbüchern durchaus differenzierter dargestellt. Auch wenn die Thematik in der einen oder anderen Form in allen vier Schulbüchern vorkommt ist sie wenig überraschend am stärksten in Z5/6²⁸ vertreten. In den Geografie-Büchern wird meist nur bei Länderbeispielen angemerkt, bis wann das Land eine Kolonie war und von wem. In Ga2²⁹ steht die Entkolonialisierung im Vordergrund.

In Z5/6 werden im Kapitel 11. „Expansion - wozu“ als Funktionen des Kolonialismus Stützpunkte, Absatzmärkte, Rohstofflieferanten, Siedlungsräume etc. angeführt. Kosten und Gewinn der Kolonisation beurteilt das Schulbuch widersprüchlich. Einerseits wird geschrieben, dass die Rohstofflieferungen aus den Kolonien ganz wesentlich für die industrielle Produktion der Kolonialmächte waren, andererseits, dass die wirtschaftlichen Erwartungen an den Besitz von Kolonien sich nicht erfüllten. Das Kapitel 12. trägt die Überschrift „Die imperialistischen Mächte“. Positiv fällt hier auf, dass auf unterschiedliche koloniale Interessensgruppen hingewiesen und keine homogene Gruppe der „Kolonialisten“ gezeichnet wird.

„In Frankreich entstanden Kolonialvereine, die in der Öffentlichkeit für eine aktive Kolonialpolitik Propaganda machten. [...] Nicht selten kam es hierbei zu Gegensätzen zwischen der Regierung und dem Ehrgeiz kolonialer Interessensgruppen.“ (Z5/6, S. 220)

„Die Pläne des [belgischen] Königs stießen im Parlament allerdings auf Widerstand, dennoch betrieb Leopold II. Kolonialpolitik.“ (Z5/6, S. 221)

„1882 entstand [im deutschen Reich] ein von Bankiers, Unternehmern und Bildungsbürgern geförderter privater „Kolonialverein“. (Z5/6, S. 221)

Doch der Fokus der Darstellung von Kolonialismus und Imperialismus liegt klar auf den europäischen AkteurInnen und Perspektiven. Die einzige Ausnahme stellt die Behandlung des Widerstands und der Unabhängigkeitsbewegungen dar. In Ga2 wird afrikanischer Widerstand anhand des African National Congress thematisiert, der als

²⁷ Siehe dazu Kapitel 2.2. Vorurteile, Ethnozentrismus und Rassismus

²⁸ Z5/6 behandelt die Geschichte vom Beginn der Menschheit bis zum Ersten Weltkrieg.

²⁹ Ga2 behandelt die Geschichte vom Ersten Weltkrieg bis „heute“.

Widerstandsbewegung, als aktive Kraft besprochen wird und Nelson Mandela wird als afrikanischer Akteur vorgestellt.

„1912 gründeten schwarze Intellektuelle [...] den ANC (African National Congress), der die Gleichstellung von Schwarzen und Weißen zum Ziel hatte. [...] Die Schwarzen leisteten in der Folge unter Führung des ANC gewaltfreien Widerstand.“ (Ga2, S. 93)

Das Schulbuch versäumt es aber darauf einzugehen was Apartheid für den täglichen Alltag bedeutete. Apartheid wird nur abstrakt als „Vollständige soziale Trennung von weißer und schwarzer Bevölkerung“ definiert.

Im Geschichte-Buch Z 5/6 wird im Kapitel 13. „Imperialismus - aus der Perspektive der Opfer“ afrikanischer Widerstand anhand des Herero und Nama Aufstands thematisiert. Positiv ist, dass zu Beginn auf unterschiedliche Reaktionen der afrikanischen Bevölkerung während des Kolonialismus (Kollaboration, Widerstand etc.) hingewiesen wird. Außerdem stellt es den einzigen Abschnitt in den Schulbüchern dar, in dem konkrete Auswirkungen des Kolonialismus auf die afrikanische Bevölkerung angesprochen werden. Doch die darauffolgende Darstellung drängt die afrikanischen Akteure in eine Opferrolle (das Wort Opfer steckt auch schon in der Überschrift) die noch verstärkt wird durch ein Bild³⁰, auf dem unterernährte, halbnackte Widerstandskämpfer zu sehen sind. Der Text zum Bild lautet:

„Herero-Aufstand 1904 in der dt. Kolonie „Südwestafrika“ (heute Namibia), Rückkehr aus der Omaheke-Wüste, Foto 1905. Nach einem Sieg über die Aufständischen in der Schlacht am Waterberg (August 1904) flüchteten ca. 30 000 Herero in die wasserlose Wüste Omaheke. Wahrscheinlich verdurstete die Hälfte von ihnen. Der Herero-Aufstand wurde von den deutschen Kolonialtruppen blutig niedergeschlagen. Die wenigen Überlebenden wurden in weit entfernte „Konzentrationslager“ gebracht.“ (Z5/6, S. 225)

Es wird nicht von Widerstandskämpfern sondern von Aufständischen gesprochen. Dadurch wird implizit zum Ausdruck gebracht, dass es sich um keine Gegner „auf Augenhöhe“ gehandelt hat. Die menschenunwürdigen Methoden der deutschen Kolonialisten nach dem Aufstand werden nicht unter den Teppich gekehrt und es wird darauf verwiesen, dass Wissenschaftler von einem Völkermord sprechen.

„Auf die Massenmorde während des Aufstandes folgten Hinrichtungen, Deportationen und Konzentrierung der Herero und Nama in Lagern sowie die

³⁰ Siehe „Besprochene Bildquellen“ im Anhang (Abbildung 1)

planmäßige Zerstörung ihres sozialen und kulturellen Lebenszusammenhangs.“
(Z5/6, S. 225)

Doch die Verantwortung der Kolonialisten wird geschmälert, weil die Kolonialpolitik nur als eine von vielen Ursachen für den Aufstand 1904/07 dargestellt wird. Als weitere Ursachen werden schlechte Lebensumstände durch Rinderpest, Dürre und Malaria sowie Korruption und Misswirtschaft der afrikanischen Machthabenden genannt.

„Bei den Herero in Südwestafrika z.B. wirkten sich Rinderpest, Dürre und Malaria verheerend auf die Existenzgrundlagen aus. [...] Dieser Vorgang wurde begleitet von einer ruinösen Landpolitik des Oberhäuptlings und gewinnsüchtigen Landverkäufen einzelner Häuptlinge.“ (Z5/6, S. 224)

Positiv ist ein Zitat eines Schriftstellers aus Burundi, eine der wenigen afrikanischen Quellen in den analysierten Schulbüchern. Auf die vielfältigen Formen des afrikanischen Widerstandes wird in keinem der Bücher eingegangen.

Im Mittelpunkt des Themenbereichs „Unabhängigkeit/ Entkolonialisierung“ steht die Darstellung, wann welches Land unabhängig wurde und welche Rolle die Kolonialmächte dabei spielten. Mit Ausnahme der Thematisierung des ANC in Südafrika wird die Rolle afrikanischer Akteure und Strategien nicht oder nur mit Nebensätzen erwähnt wie:

„Die ehemals unterdrückten Völker in den Kolonien strebten nun im 20. Jh. nach Unabhängigkeit.“ (Ga2, S.89)

„Doch die Emanzipationsbestrebungen konnten auch in den französischen Kolonien nicht gestoppt werden.“ (Ga2, S.92)

In Ga2 (S. 92) wird darauf verwiesen, dass viele Anführer von Unabhängigkeitsbewegungen an Universitäten der Kolonialmächte studiert haben, wodurch in dieser verkürzten Darstellung der Eindruck entsteht, dass ihnen erst die westliche Bildung das „Werkzeug“ dazu vermittelt hat.

Bei der Thematisierung von Sklaverei und Sklavenhandel fällt auf, dass mehrfach darauf hingewiesen wird, dass Afrikaner schon lange vor dem Eintreffen der Europäer Sklavenhandel praktiziert haben. Der innerafrikanische und der transatlantische Sklavenhandel werden unreflektiert nebeneinander gestellt ohne auf grundlegende Unterschiede einzugehen. Die Verantwortung der Europäer am transatlantischen Sklavenhandel wird dadurch relativiert.

„Denn auch die verschiedenen [afrikanischen] Völker handelten seit Jahrhunderten mit Sklaven, hauptsächlich nach Ägypten und in den Orient: Sie wurden versklavt wenn sie Stammesgesetze gebrochen hatten, wenn sie einem feindlichen Stamm in die Hände fielen, wenn wirtschaftliche Not den Verkauf von Stammesmitgliedern erforderte, und auch durch Menschenraub.“ (Z5/6, S. 56)

„Bedeutend wurde besonders der Handel mit Sklavinnen und Sklaven, den die Afrikaner schon lange praktizierten.“ (Z5/6, S. 123)

Die Auswirkungen des Sklavenhandels auf die Gesellschafts- und Wirtschaftsstrukturen des afrikanischen Kontinents, die bis in die Gegenwart wirksam sind werden nicht thematisiert. Die Rolle der europäischen Wirtschaft für die enorme Nachfrage nach afrikanischen SklavInnen für die Plantagen in Übersee und der dadurch erzielte Profit ist nur in zwei Textpassagen zu verorten, keine davon im Sonderkapitel zum Thema Sklaverei.

„Millionen Schwarzafrikanerinnen und Schwarzafrikaner wurden in den nächsten Jahrhunderten auf Plantagen und in Bergwerken zur Sklavenarbeit gezwungen und verhalfen damit den Kolonialherren zu ihrem Reichtum.“ (Z5/6, S. 120)

„Vielen Europäern galt Afrika als „weißer Fleck“ auf der Landkarte, dessen Geschichte kaum zur Kenntnis genommen wurde, obwohl der jahrhundertelange Sklavenhandel einer der Grundlagen für die Kapitalbildung vor der Industriellen Revolution war.“ (Z5/6, S. 224)

Bei der Darstellung der historischen Kontexte Afrikas in den Schulbüchern kann also resümiert werden, dass durchaus Ansätze bestehen diese Thematik differenziert und auch aus der afrikanischen Perspektive heraus zu betrachten. So wird vermieden einer homogenen Gruppe der Kolonialisten eine homogene Gruppe der Kolonisierten gegenüberzustellen und ein einseitiges Bild zu zeichnen. Allerdings stecken diese Bemühungen noch in den Kinderschuhen, das Ausmaß einer Multiperspektivität ist noch sehr gering. Wünschenswert wäre, AfrikanerInnen viel stärker als (bewusst) Handelnde darzustellen indem afrikanischen AkteurInnen mehr Platz in den Schulbüchern eingeräumt wird. Dies würde auch ein Schritt in die richtige Richtung sein in den Schulbüchern eine eigene afrikanische Geschichte zu erzählen. Ein Teil davon müsste eine gut recherchierte Repräsentation der vorkolonialen Geschichte Afrikas sein. Eine globalgeschichtliche Aufarbeitung historischer Ereignisse und weltgeschichtlicher Konzepte würde SchülerInnen Verbindungen und Kontexte aufzeigen und so zu einem differenzierteren Bild nicht nur der afrikanischen Geschichte beitragen.

3.3.2. AFRIKA ALS "KRISENKONTINENT"

Betrachtet man nicht die Aufarbeitung der Geschichte Afrikas in den Schulbüchern, sondern die Darstellung der Gegenwart und der nahen Vergangenheit³¹ fällt auf, dass ein starker Fokus auf die Darstellung der Probleme gelegt wird. Schon alleine die Tatsache, dass bei der Erstellung des Kategoriensystems eine Kategorie Krisen/ Konflikte gebildet wurde gibt Aufschluss über die Dominanz dieser Thematik in den Schulbüchern. Aber auch in den anderen Kategorien ist der „Problemfokus“ deutlich.

In der Kategorie Raum ist ein zentrales Thema, welche Probleme die Städte gegenwärtig zu bewältigen haben. Angeführt werden das stetige Anwachsen von Slums und des informellen Sektors, eine hohe Umweltverschmutzung und eine mangelhafte städtische Infrastruktur, beispielsweise die Müllentsorgung, der Straßenverkehr oder die Bereitstellung sauberen Trinkwassers. Als Gründe werden der stetige Zustrom von Menschen vom Land in die Stadt und das schnelle Bevölkerungswachstum genannt. Auch in der Subkategorie Infrastruktur wird hervorgehoben, was Afrika „fehlt“ beziehungsweise im Gegensatz zum „Rest der Welt“ weniger hat.

„Nirgendwo auf der Welt gibt es weniger Telefone, Internetanschlüsse und Computer pro Einwohner als in Afrika.“ (Ga2, S. 92)

„Nur etwa 2 % der Menschen in Uganda haben Strom, die Transportkosten sind sehr hoch, es gibt keine Lagermöglichkeiten für verderbliche Produkte und am Land gibt es auch keinen Zugang zu Finanzdienstleistungen.“ (M5, S. 115)

Bei der Beschreibung der politischen Systeme Afrikas dominieren in den Schulbüchern Begriffe wie "Pseudodemokratie", "autokratisches System", "Diktatur", "Militärregierungen" und/ oder "Failed State". Als Gründe dafür werden immer wieder Probleme wie Korruption und Patronage genannt.

„Rund vierzig Staaten haben nach wie vor kein demokratisches System und in einigen Ländern (insbesondere in Subsahara-Afrika) ist in jüngster Zeit ein Rückfall zu Gewalt und diktatorischen Herrschaftsformen zu verzeichnen.“ (D8, S. 73)

„Mobutu soll ein privates Vermögen von zwanzig Millionen Dollar angehäuft haben, während sein Land im Chaos versank.“ (Ga2, S.89)

In der Kategorie Migration dominieren die Themen Landflucht (welche Probleme dadurch in Stadt und Land entstehen), „Brain-Drain“ (mit welchen Problemen die Länder,

³¹ Die Zeit nach den Unabhängigkeiten, also die zweite Hälfte des 20 Jahrhunderts bis heute.

denen die qualifizierten Personen abwandern zu kämpfen haben) und Flüchtlinge nach Europa (welche Probleme die Menschen dazu treiben zu flüchten).

„Der so genannte Brain-Drain beeinflusst schon jetzt massiv die wirtschaftlichen Entwicklungsperspektiven des Landes [Ghana].“ (D8, S.23)

„Im Jahre 2007 starben mehrere hundert Menschen bei dem Versuch, aus Afrika kommend in eines der EU-Mittelmeerländer zu gelangen. (M5, S.99)

Auch in der Kategorie Wirtschaft werden Nachteile des Kontinents gegenüber dem „Rest der Welt“ hervorgehoben. So wird in Ga2 auf Seite 92 der Anteil Afrikas an der Weltwirtschaft folgendermaßen beschrieben:

„Der Anteil am Welthandel beträgt 2%.“

„Nur 1 % des weltweiten Bruttosozialprodukts wird in Afrika erwirtschaftet.“

„Die Börsen in Afrika erreichen nur 0,2% des globalen Aktienumsatzes.“

Eine hohe Arbeitslosigkeit, ein großer informeller Sektor und eine einseitige Ausrichtung der Landwirtschaft auf einige wenige Produkte sind immer wiederkehrende Themen.

In der Kategorie Gesellschaft lässt sich vor allem in der Darstellung der Themen Demografie, Bildung und Gesundheit ein Problemfokus identifizieren. So dominiert bei der Behandlung dieser Themen vor allem die Hervorhebung der durchschnittlich geringen Lebenserwartung und die unzureichenden und/ oder nicht leistbaren Gesundheits- und Bildungseinrichtungen.

„Südlich der Sahara ist die tödliche Krankheit AIDS extrem weit verbreitet. AIDS ist auch dafür verantwortlich, dass innerhalb der letzten Jahre sowohl die Lebenserwartung als auch die wirtschaftlichen Leistungen der Menschen in diesem Gebiet enorm gesunken sind.“ (Ga2, S.92)

Die umfangreichste Subkategorie der Kategorie Umwelt stellt „Dürre/ Desertifikation/ Wasser“ dar, aber auch Umweltverschmutzung im Zuge des schnellen Verstädterungsprozesses ist ein dominantes Thema.

„Zu den großen Problemen der Stadt zählen auch eine starke Umweltverschmutzung und eine hohe Kriminalität.“ (M5, S.105)

„In Afrika sind schon heute weite Teile des Landes von Trockenheit betroffen. Afrika fehlt das Geld im Kampf gegen Dürre und unfruchtbare Böden.“ (D8, S.45)

Die Kategorie Krisen/ Konflikte beinhaltet die Subkategorien Krieg/ Konflikt, Armut/ Hunger, Kriminalität, Korruption/ „Failed States“, und Schulden/ Verschuldung. Als

allgemeine Konfliktursachen konnten in den Schulbüchern der Kampf um Ressourcen (darunter beispielsweise Wasser, Erdöl oder Coltan), Naturkatastrophen (v.a. Dürre), die koloniale Grenzziehung, das schnelle Bevölkerungswachstum und/ oder „ethnische“ Differenzen identifiziert werden. Die unterschiedlichen Konfliktparteien werden meist nach „ethnischen“ Kriterien wie Sprache und Religion charakterisiert, die verwendeten Terminologien³² variieren zwischen „Stämme“, „Ethnien“ oder „Bevölkerungsgruppen“. Durch diese dominante „ethnische“ Perspektive wird impliziert, dass die Konflikte im Grunde schon seit jeher bestanden haben und daraus resultieren, dass sich die verschiedenen Bevölkerungsgruppen zu sehr unterscheiden um friedlich nebeneinander leben zu können. Die bewusste Konstruktion von „Stämmen“ – die zu einem späteren Zeitpunkt in Ethnien umgetauft wurden - in der Kolonialzeit zur Abgrenzung Afrikas von Europa und den europäischen Nationalstaaten wird nie thematisiert. So finden sich Aussagen in den Schulbüchern wie:

„Wenn sich Ethnie, Sprache und Religion stark unterscheiden, dann können daraus größere Konflikte entstehen.“ (M5, S. 13)

Die wirtschaftlichen und/ oder politischen Machtinteressen dahinter, die vielfach erst die Diskussion um die angeblich unüberwindbaren Differenzen der unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen im eigenen Interesse losgetreten haben, werden nicht angesprochen.

Krieg/ Konflikt in Afrika wird in den Schulbüchern (abgesehen von Erwähnungen innerhalb anderer Themenkomplexe) am Länderbeispiel Ruanda (Ga2) und der Region Darfur (M5) besprochen. Im Modul A „Friedenssicherung und Menschenrechte“ des Schulbuches Ga2 widmen die AutorInnen 2 ½ Seiten (142ff) dem Völkermord in Ruanda. Die AutorInnen zählen zuerst möglichst neutral mit Hilfe von Jahreszahlen Ereignisse zwischen der Unabhängigkeit Ruandas 1962 und dem Völkermord 1994 auf. So erfahren die SchülerInnen beispielsweise, dass es bereits 1959 zu Gewalttaten zwischen Hutu und Tutsi gekommen war und dass 1963 und 1990 die Tutsi versucht haben die Hutu-Regierung zu stürzen. Was allerdings in diesem „chronologischen Durchlauf“ gänzlich fehlt ist die Behandlung der Konfliktursachen. Es wird geschrieben, dass „Gewalt und Gegengewalt [...] einen endlosen Kreislauf [bildeten], der sich über Jahrzehnte hinzog“ doch wird den Auslösern dieses Kreislaufs keine Beachtung geschenkt. Weder wird der Kolonialzeit die notwendige Bedeutung beigemessen (es wird geschrieben, dass

³² Siehe dazu auch Kapitel 3.3.4. Rassistische und eurozentristische Darstellungsformen

„während der Kolonialherrschaft [...] die Belgier die Vorherrschaft der Tutsi über die Hutu [stützten]“, jedoch bleibt es bei diesem Nebensatz), noch wird den SchülerInnen mehr über die Konfliktparteien und ihre Interessen vermittelt. Auch wenn positiv ist, dass die AutorInnen vermeiden von „Ethnien“ oder gar „Stämmen“ zu sprechen, wird durch die dennoch klar gezogene Grenze zwischen Hutu und Tutsi implizit vermittelt, dass es sich um „natürliche“ und „zeitlose“, also seit jeher gleichbleibende Kategorien handelt. Für eine akkurate Darstellung des Völkermords und dessen Ursachen (und Folgen) ist es aber ausschlaggebend aufzuzeigen, dass sich das Verständnis der Hutu bzw. der Tutsi Identität durch die Kolonialzeit sehr stark gewandelt hat. Handelte es sich vorher um sozioökonomische Einteilungen die nicht starr waren sondern abhängig vom sozialen Kontext, wurde während der Kolonialzeit die fixe Zuschreibung forciert (vgl. Kersting 2011: 59). Weiters fällt auf, dass zwar die Involvierung Frankreichs in den Konflikt aufgezeigt wird, doch auch hier bleibt es bei der Erwähnung ohne Angabe von Gründen. Die unterlassene Hilfeleistung von Seiten der UNO wird im Schulbuch deutlich als „eine der furchtbarsten Fehlentscheidungen in der Geschichte der Vereinten Nationen“ beschrieben.

In M5 wird die Seite 153 der Region Darfur gewidmet. Nach demographischen und geografischen Informationen zum Sudan und der Region Darfur wird eine halbe Seite lang der gegenwärtige Konflikt thematisiert. Zuerst wird geschrieben:

„Traditionell konkurrieren in Darfur sesshafte afrikanische Stämme, wie zum Beispiel Fur, Zaghawa und Massalit, mit arabischstämmigen Nomaden um knappe Ressourcen.“ (M5, S. 153)

Durch das Wort „traditionell“ wird impliziert, dass dieser Konflikt seit jeher immer wieder dieselbe Wiederholung erfährt und das Problem demnach in die vorkoloniale Zeit zurückreicht. Auf die afrikanischen und die arabischen Bevölkerungsgruppen wird nicht näher eingegangen. Wie schon beim Beispiel Ruanda wird auch hier lediglich erwähnt, bis wann der Sudan eine Kolonie war und von wem.

Danach folgt ein Abschnitt der wohl die Gegenwart thematisieren soll:

„2003 eskalierte der Konflikt in eine bewaffnete Auseinandersetzung zwischen der in Darfur ansässigen schwarzafrikanische Bevölkerung und der Zentralregierung in Khartum. Dabei verlangen die Rebellenbewegungen mehr Mitbestimmung im Staat und eine Entwicklung ihrer Region.“ (M5, S. 153)

Verwirrend erscheint, dass im ersten Abschnitt unterschiedliche afrikanische Bevölkerungsgruppen als Konfliktparteien genannt werden und im zweiten Abschnitt diese anscheinend vereint gegen die Zentralregierung auftreten. Wurde zuerst der Kampf um Ressourcen als Konfliktursache identifiziert, wird danach ein Kampf um politische Mitbestimmung beschrieben.

In aller Deutlichkeit zeigt sich die Darstellung Afrikas als Krisenkontinent im Schulbuch Ga2. Im Modul 7 „Globale politische Entwicklungen von 1945 bis zur Gegenwart“ wird Kapitel 4 Afrika gewidmet. Die Überschrift lautet „Afrika – Aufbruch ins Nichts?“, der Text der in 13 Zeilen die gegenwärtige Situation Afrikas beschreiben soll lautet wie folgt:

„Am Beginn des 21. Jh. liegt Afrika abseits aller Trends, die in die Zukunft weisen. Nur 1 % des weltweiten Bruttosozialprodukts wird in Afrika erwirtschaftet. Der Anteil am Welthandel beträgt 2 %. Die Börsen in Afrika erreichen nur 0,2 % des globalen Aktienumsatzes. Nirgendwo auf der Welt gibt es weniger Telefone, Internetanschlüsse und Computer pro Einwohner als in Afrika. Südlich der Sahara sind nur 15 % der Straßen geteert – in Nordafrika, Lateinamerika oder Südostasien sind es 50 %. Südlich der Sahara ist die tödliche Krankheit AIDS extrem weit verbreitet. AIDS ist auch dafür verantwortlich, dass innerhalb der letzten zehn Jahre sowohl die Lebenserwartung als auch die wirtschaftliche Leistungen der Menschen in diesem Gebiet enorm gesunken sind. Zu diesen Problemen kommen noch unzählige Bürgerkriege, zwischenstaatliche Konflikte, aber auch Naturkatastrophen, wie etwa Dürre. Während weltweit die Anzahl der Armen gesunken ist, steigt sie in Afrika südlich der Sahara weiter an.“ (Ga2, S. 92)

Das die AutorInnen die in der Überschrift gestellte Frage mit „Ja“ beantworten liegt nach der Lektüre dieses Abschnitts auf der Hand. Afrika wird als rückständiger Kontinent beschrieben, was die AutorInnen durch die geringen Beteiligung an der Weltwirtschaft und die schlechte Qualität der Infrastruktur dokumentiert sehen. Neben der Rückständigkeit wird außerdem ein homogenes Bild von Afrika gezeichnet, (hoffnungslos) mit unzähligen Problemen kämpfend und ohne Aussicht auf „Besserung“.

Es ist wichtig zu betonen, dass es nicht darum geht die realen Probleme, mit denen afrikanische Länder zu kämpfen haben unter den Teppich zu kehren. Doch wäre es wünschenswert, nicht nur darauf zu fokussieren sondern eine ausbalancierte Darstellung von positiven und negativen Ereignissen anzustreben. Außerdem sollte davon Abstand genommen werden, den ganzen Kontinent in einen Topf zu werfen um der Heterogenität Afrikas Rechnung zu tragen. Und schließlich und endlich sollten (genauere)

Hintergrundanalysen der endogenen und exogenen Faktoren der gegenwärtigen Probleme mitgeliefert werden.

3.3.3. STRUKTUREN WIRTSCHAFTLICHER UND POLITISCHER ABHÄNGIGKEITEN

Nachdem aufgezeigt wurde, dass die Darstellung Afrikas in den Schulbüchern stark auf die Probleme des Kontinents fokussiert, soll nun der Blick darauf gerichtet werden, welche Ursachen in den Schulbüchern genannt werden und ob Strukturen wirtschaftlicher und politischer Abhängigkeiten aufgezeigt und thematisiert werden. In einem ersten Schritt wird die Darstellung der Wirtschaft und der Politik in den Schulbüchern besprochen um dann die Antworten der Schulbücher zu den gegenwärtigen Problemen des Kontinents zu kommentieren.

Wird der Blick auf die Darstellung der Wirtschaft gerichtet - die nicht überraschend hauptsächlich in den Geografie-Büchern thematisiert wird - gibt es eine starke Tendenz Afrika primär als Rohstoffproduzenten zu zeichnen. Bergbau, Landwirtschaft und vor allem Subsistenzwirtschaft sind die zentralen Themen mit denen die Wirtschaft Afrikas in Zusammenhang gebracht wird, unabhängig davon, ob von der Gegenwart oder der Vergangenheit die Rede ist. So entsteht der Eindruck, die wirtschaftlichen Systeme Afrikas werden vom primären Sektor mit einem hohen Anteil an Subsistenzwirtschaft dominiert. Wenn von Industrie die Rede ist (wie beispielsweise im Länderbeispiel Uganda in M5, S. 115), dann davon, wie gering sie ausgebaut ist. Häufig wird der Begriff „Agrargesellschaft“ im Zusammenhang mit Afrika oder „Entwicklungsländer“ allgemein verwendet. Die „Agrargesellschaft“ wird explizit (M5, S. 110f) oder implizit als Pendant zur „Industriegesellschaft“ der „entwickelten“ Staaten der Erde vermittelt und die „Subsistenzwirtschaft“ wird als ihr Hauptmerkmal genannt. Wobei Agrargesellschaften und die Subsistenzwirtschaft als etwas „Un- bzw. Vormodernes“, „Rückständiges“ dargestellt werden. Dies zeigt sich beispielsweise an der Überschrift „Die ursprüngliche Wirtschaftsform – Subsistenzwirtschaft am Beispiel Afrikas“ (D8, S. 104) oder anhand verschiedener Textabschnitte:

„Die Subsistenzwirtschaft ist für vorindustrielle Gesellschaften sehr typisch. [...] Heute findet man die Subsistenzwirtschaft noch in Entwicklungsländern.“ (M5, S. 115)

„In Agrargesellschaften arbeitet ein Großteil der Menschen im primären Wirtschaftssektor (Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei). Bis zum 18. Jahrhundert waren alle europäischen Staaten so genannte Agrarstaaten. Dies veränderte sich erst durch die Industrielle Revolution. „Agrargesellschaften“ bzw. „Agrargesellschaften im Übergang“ findet man heute nur noch in Entwicklungsländern [...].“ (M5, S. 110)

„Das Nebeneinander von Subsistenzwirtschaft und moderner Warenwirtschaft ist das typische Merkmal der afrikanischen Ökonomien.“ (D8, S. 105)

„Viele Entwicklungsländer, vor allem die afrikanischen, sind durch sogenannte „duale“ Wirtschaftssysteme geprägt. Neben den traditionellen, auf Eigenversorgung ausgerichteten Ökonomien gibt es auch Elemente moderner, marktorientierter Wirtschaftsformen.“ (D8, S. 104)

Wird Arbeit und Beschäftigung angesprochen kommen meist Bauern oder im informellen Sektor tätige Personen vor. Einen afrikanischen Manager oder eine afrikanische Universitätsprofessorin sucht man in den Schulbüchern vergeblich.

Dem Bereich Politik wird nur sehr wenig Platz eingeräumt und es dominiert die Darstellung von „gescheiterten Staaten“, Diktaturen etc.

Zur Phase nach dem Ende der Kolonialzeit fällt auf, dass mit einer kleinen Ausnahme in keinem der Bücher dargestellt wird, ob und allenfalls welche Einflussnahme es auf die Politik der afrikanischen Länder „von außen“ gegeben hat und welche Interessen dabei im Spiel waren. In den Büchern wird der Eindruck erweckt, dass mit der Unabhängigkeit politische Entscheidungen schlagartig völlig autonom von den StaatsbürgerInnen bzw. den jeweiligen Machthabern getroffen wurden, exogene Einflüsse kommen nicht vor. So wird durch die Lektüre der Schulbücher auch implizit vermittelt, dass die ehemaligen Kolonialmächte keinen Einfluss mehr auf die Situation in Afrika hatten und demnach auch keine Verantwortung.

Die einzige Ausnahme stellt ein Zitat des Politikwissenschaftlers Dieter Nohlen in Ga2 (S. 89) dar, das darauf verweist, dass in der Zeit des kalten Krieges afrikanische Staaten bzw. Politiker mit der „richtigen“ politischen Ausrichtung die Unterstützung des Westens erhielten. Auch dieser Hinweis bleibt auf einer abstrakten Ebene ohne die konkreten Maßnahmen dieser „Unterstützung“ zu benennen.

Mehr wie ein, zwei Sätze zur gegenwärtigen Politik Afrikas findet sich nur in D8 auf den Seiten 105 bis 107 innerhalb des Kapitels „Politische und ökonomische Systeme der Welt

im Vergleich“. Unter der Überschrift „Von den Diktaturen zu den „Failed States““ wird die postkoloniale politische Situation Afrikas in 12 Zeilen folgendermaßen beschrieben:

„Im postkolonialen Afrika regierten bis vor wenigen Jahren Diktatoren, die ihr Land als Privatbesitz betrachteten, einem bestimmten Stamm den ganzen Geldsegen zukommen ließen und die Verschuldung in astronomische Höhen trieben. Der Wahlspruch „ein Staat – eine Partei“ war vorerst als Einigung der zahllosen Stämme der oftmals auf den Reißbrett künstlich gestalteten Staatsgebilde gut gemeint, führte jedoch durch Korruption, private Raffgier und mangelndes soziales Bewusstsein zu katastrophalen Zuständen. Nach der Beseitigung der Diktaturen zerfielen diese Staaten oft in Einflussbereiche mehrerer Rebellengruppen und Milizen. Das Wirtschaftssystem brach völlig zusammen. Man spricht in diesem Fall von den „Failed States“, den gescheiterten Staaten“. (D8, S. 105)

Der Abschnitt ist nicht nur ein „erstklassiges“ Beispiel für eine Homogenisierung Afrikas in den Schulbüchern, angefangen von der falschen Aussage, dass alle Staaten „bis vor wenigen Jahren“ Diktaturen waren, bis hin zu dem in ganz Afrika vorherrschenden flächendeckenden Mangel an sozialem Bewusstsein, sondern auch für offensichtlich schlechte (oder fehlende) Recherche von Seiten der SchulbuchautorInnen. Es wird ein Katastrophenszenarium für ganz Afrika ohne jede Differenzierung gemalt. Wie um das Geschriebene zu bestätigen und zu unterstreichen folgt auf der nächsten Seite das Länderbeispiel Demokratische Republik Kongo unter der Diktatur Mobutus. Es wird allerdings darauf verzichtet, die Machenschaften des belgischen Königs Leopold II. unter seiner kolonialen Herrschaft zu thematisieren. Auch die demokratischen Wahlen nach der Unabhängigkeit und der anschließende Putsch gegen den demokratisch gewählten Ministerpräsidenten Patrice Lumumba, der in Kooperation Mobutus mit der USA durchgeführt wurde und in der Ermordung Lumumbas gipfelte, findet keine Erwähnung. Nun kann argumentiert werden, dass es in diesem Kapitel um die „politischen und ökonomischen Systeme der Welt im Vergleich“ geht und nicht um Systeme des Kolonialismus, doch scheint eine ausführlichere Betrachtung der kolonialen Phase des Landes unumgänglich um die postkoloniale und gegenwärtige Situation zu verstehen. Die Informationen des folgenden Textabschnittes sind dafür nicht ausreichend:

„1908 gründeten Belgien seine einzige Kolonie Belgisch-Kongo, nachdem das Land zuvor schon in Privatbesitz des belgischen Königs war. Unruhen in Leopoldville (Kinshasa) 1959 veranlassten Belgien, seine Kolonie 1960 in die Unabhängigkeit zu entlassen.“ (D8, S. 106)

Die Schulbücher versäumen es, nicht nur ein differenziertes Bild der existierenden politischen Systeme und Regierungen Afrikas, sondern auch der Gründe des "Scheiterns"

der sogenannten "Failed States" zu zeichnen. Stattdessen werden verallgemeinernde Aussagen getroffen die den Anschein erwecken, dass in allen Staaten des Kontinents entweder korrupte Diktatoren oder sich bekämpfenden "Clans" an der Macht sind.

Wird der Blick nun darauf gerichtet welche Antworten die Schulbücher auf die Frage nach den Ursachen der gegenwärtigen Probleme in Afrika geben fällt auf, dass die Nach- bzw. Auswirkungen des Kolonialismus nicht oder nur sehr oberflächlich durchleuchtet werden.

In M5 gibt es zwei Textpassagen die zumindest ansatzweise darauf eingehen. Auf Seite 155 wird die Sahelzone besprochen und darauf hingewiesen, dass es während der Kolonialzeit zu vielen Veränderungen im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bereich gekommen ist.

„In der Kolonialzeit veränderte sich diese Wirtschaftsweise. Sesshaftwerden der Nomaden, Bevölkerungswachstum, Verstädterung und exportorientierte Landwirtschaft verursachten tief greifende Veränderungen. Die flächenmäßige Ausbreitung des Ackerlands verringerte das Weideland. Die Tierbestände hatten sich von 1950 bis 1970 verdoppelt und die Wasserentnahme mit Dieselpumpen senkte den Grundwasserspiegel. Die Ernte erreichte kaum die Hälfte des gewohnten Durchschnitts.“ (M5, S. 155)

Im gleichen Schulbuch findet sich auch folgende Aussage:

„Besonders durch die Kolonialisierung durch europäische Staaten wurden in vielen Staaten Afrikas die Gesellschafts- und Wirtschaftsstrukturen zerstört. Die Kleinbauern wurden z.B. gezwungen, Getreide, Obst und Gemüse für den Bedarf der Industrieländer anzubauen. Die Folge war Hunger und Armut.“ (M5, S.110)

Dies sind die einzigen Abschnitte, in denen die Folgen der Kolonialisierung für Gesellschaft und Wirtschaft in Afrika angesprochen und Auswirkungen benannt werden. Auch wenn eine umfangreichere Analyse die konkrete Akteure benennt ausbleibt, kann hier immerhin ein richtiger Ansatz festgestellt werden.

In Ga2 finden sich die Überschriften „Erbschaften“ (S. 89) und „Erbe des Kolonialismus“ (S. 91) doch die darauffolgenden Textpassagen spiegeln nicht wieder was man sich von den Überschriften erwartet.

„Die ehemaligen Kolonien waren in der Regel wenig industrialisiert und wurden von den Industriestaaten als „unterentwickelt“ bezeichnet. [...] Nach der Unabhängigkeitswerdung waren die Startbedingungen für viele Länder der Dritten Welt schlecht: eine einseitig ausgerichtete Landwirtschaft, wenig Industrie, kaum eigenes Vermögen, sowie eine schlecht ausgebildete Bevölkerung.“ (Ga2, S. 89)

Die Situation nach der Entkolonialisierung wird in diesem Textabschnitt für alle ehemaligen Kolonien sehr verallgemeinernd und kurz abgehandelt. Auf die Ursachen wird nicht näher eingegangen. Die Rolle der ehemaligen Kolonialmächte und die Verbindungen zur Kolonialzeit werden nicht erläutert.

Und auch auf Seite 92 folgt der Überschrift „Das Erbe des Kolonialismus“ ein Textabschnitt der kein differenziertes Bild der Folgen des Kolonialismus zeichnet. Der zweite Absatz der zu dieser Überschrift gehörenden Textpassage handelt davon, welches Verhalten die verschiedenen Kolonialmächte in der Zeit der Entkolonialisierung an den Tag legten. Der erste Absatz lautet folgendermaßen:

„Während es vielen Staaten in Ostasien gelang, technologisch Anschluss an die Erste und Zweite Welt zu finden, hatte Afrika eine viel schlechtere Ausgangslage. Die europäischen Großmächte hatten in Afrika die Grenzen der Kolonien ohne Rücksicht auf Sprach- und Stammesgrenzen gezogen. Nach der Unabhängigkeit der Länder blieben diese Grenzen erhalten. Sie trennten mehr als sie einten, und wurden oft zu Ausgangspunkten für blutige Auseinandersetzungen, die Afrika bis heute immer wieder erschüttern.“ (Ga2, S. 92)

Auf die Rolle der Kolonialmächte wird nur in einem einzigen Punkt, der kolonialen Grenzziehung eingegangen. Wie schon im Abschnitt „Afrika als Krisenkontinent“ erläutert, werden hier die Grenzen als Konfliktursache präsentiert. Die Frage, warum Grenzen Konflikte auslösen, folgt auch hier der schon problematisierten „ethnischen“ Argumentationslinie. So entsteht der Eindruck, dass einzig die Grenzen „vererbt“ wurden. Eine differenzierte Darstellung der Folgen der Kolonisation für die jeweiligen Staaten fehlt, wodurch implizit vermittelt wird, dass die ehemaligen Kolonialmächte nach der Unabhängigkeit keine Verantwortung mehr für die Situation der jeweiligen ehemaligen Kolonien haben.

In D8 wird im Kapitel 5.10 „Die dualen Wirtschaftssysteme der Entwicklungsländer – Subsistenzwirtschaft und Rohstoffökonomien“ der Kolonialismus in Bezug auf wirtschaftliche Veränderungen zwar thematisiert, allerdings wird nur eine Diversifizierung der Wirtschaft im Zuge der Eingliederung in die Weltwirtschaft während der Kolonialzeit angesprochen. Die Textpassage suggeriert, dass der Kolonialismus nur positive Auswirkungen für die afrikanische Wirtschaft hatte. Negative Folgen wie beispielsweise die zunehmende wirtschaftliche Abhängigkeit von einem oder wenigen Rohstoffen für den Export oder die damit zusammenhängende Zerstörung bestehender Wirtschaftsstrukturen wird genau so wenig erwähnt wie der Zwang, die Gewalt und die

Ausbeutung, die mit den kolonialen Wirtschaftsbestrebungen einhergingen. Weiters wird impliziert, dass sich erst durch die Kolonialisierung Industrie, Häfen und Verwaltungszentren herausgebildet haben.

„Mit der Kolonialisierung durch die Europäer entstand ein Bedarf nach anderen landwirtschaftlichen Produkten und nach Bodenschätzen. Die Produktpalette wurde durch den Anbau neuer Nutzpflanzen erweitert. Während einige Anbauprodukte wie Erdnüsse und Bananen vor allem der Versorgung der afrikanischen Bevölkerung dienten, wurde etwa Kaffee, Zuckerrohr und Kautschuk für den Export kultiviert. In der Folge bildeten sich punktuell auch verarbeitende Industrien sowie Häfen und Verwaltungszentren heraus.“ (D8, S. 104f)

Im gleichen Schulbuch zwei Seiten weiter findet sich folgendes Zitat zum Thema Rohstoffökonomien:

„Zumeist wurden die oft weit verstreuten Lagerstätten von den Kolonialmächten wirtschaftlich nutzbar gemacht. Nach der Unabhängigkeit gelangten sie in Regierungsbesitz oder wurden Eigentum einflussreicher Stämme. Die Erlöse aus dem Rohstoffexport werden zur Abdeckung von Staatsschulden oder privaten Bedürfnissen, aber nicht für Investitionen genützt. Nur lokal entwickelten sich Inseln des Wohlstands. Volkswirtschaftliche Auswirkungen sind in den meisten Fällen kaum feststellbar.“ (D8, S. 106)

Auch hier kann einerseits die Darstellung kolonialer Auswirkungen als rein positiv identifiziert werden (erst die Kolonialmächte entdeckten den wirtschaftlichen Nutzen der Lagerstätten) andererseits aber auch die „Bruchlinie“ der Entkolonialisierung. Mit der Unabhängigkeit, so das Zitat, hatten nur noch afrikanische Akteure Einfluss auf die Rohstoffgewinnung. Überdies wird eine verallgemeinernde Behauptung über den Einsatz der Erlöse aufgestellt. Die Existenz exogener Faktoren nach der Entkolonialisierung wird unterschlagen.

Die Analyse von Strukturen wirtschaftlicher und politischer Abhängigkeiten ist ungenügend. Es fehlt meist eine Verknüpfung exogener und endogener Faktoren. Oft bleibt es überhaupt bei der Aufzählung der Probleme ohne der Frage nachzugehen, wie sie entstanden sind bzw. wie sie sich reproduzieren. Beispielsweise findet man in M5 (S. 22f) auf zwei Seiten mit der Überschrift „Globale Ungleichheiten“ Aufzählungen der reichsten und ärmsten Staaten der Erde sowie Angaben dazu, wie viele Personen auf der Welt mit weniger als einem US\$ auskommen müssen. Gründe dafür werden aber nicht diskutiert. Wenn exogene Faktoren angesprochen werden dann nur in kurzen Nebensätzen, wie beispielsweise:

„Da die Rohstoffe durch Spekulationen auf den Börsen des Nordens bestimmt werden, kommt es immer wieder zu starken Preisschwankungen.“ (D8, S. 106)

Weit häufiger wird auf endogene Faktoren eingegangen.

Zum Beispiel:

„Das Land [Nigeria] zählt zu den größten Erdöl- und Erdgasexporteuren der Welt. Dennoch führen die hohen Einnahmen (rund 80 % der Staatseinnahmen) nicht zu einer Verbesserung der Lebenssituationen der Bevölkerung, was u.a. mit der Korruption im Land im Zusammenhang steht.“ (M5, S. 105)

„Der Kongo wäre eigentlich einer der reichsten Staaten Afrikas. Der enorme Rohstoffreichtum beschleunigt aber derzeit eher den Zerfall. [...] Im Osten des Landes boomt der Bergbau. Lokale Unternehmen exportieren die Rohstoffe nach Ruanda und Uganda. Die Einnahmen aus dem Bergbau im Osten werden nicht versteuert, sondern finanzieren unter anderem Milizen und Rebellentruppen. Der Staat und somit die Bevölkerung haben nichts davon.“ (D8, S. 107)

„AIDS ist auch dafür verantwortlich, dass innerhalb der letzten zehn Jahre sowohl die Lebenserwartung als auch die wirtschaftlichen Leistungen der Menschen in diesem Gebiet [das südliche Afrika] enorm gesunken sind. (Ga2, S. 92)

Armut und Hunger werden immer wieder als Probleme des Kontinents benannt, doch die Ursachen werden kaum besprochen. Lediglich verkürzte Darstellungen, etwa klimatische Bedingungen, werden genannt. Es wäre aber relevant, den SchülerInnen eine Analyse der strukturellen Hintergründe dieser Phänomene zu bieten und aufzuzeigen, dass Hunger eben nicht nur durch Dürren entsteht und Armut nicht nur auf korrupte Politiker zurück zu führen ist, sondern dass viele andere (wirtschaftliche, politische, etc.) Faktoren (exogene wie endogene) mitspielen.

Als Ausnahmen, bei denen zumindest im Ansatz auf Abhängigkeitsverhältnisse eingegangen wird, können folgende Beispiele genannt werden:

In einem Abschnitt mit der Überschrift „Das Zeitalter der Globalisierung“ in Ga2 (S. 89f) beschreiben die AutorInnen einen „Teufelskreis“ indem sich viele so genannte „Entwicklungsländer“ befinden. Hier werden auch exogene Kräfte in den Blick genommen. Das gegenwärtige Wirtschaftssystem wird explizit als ungerecht definiert, die Frage der Machtverteilung wird angesprochen und es wird aufgezeigt wer die Profiteure sind.

„Im Zeitalter der Globalisierung hat die Wirtschaft Vorrang vor allen anderen Werten erhalten. Die unbeschränkte Freigabe der weltweiten Märkte wird von denjenigen gefordert und durchgesetzt, die mächtig genug sind, diese Forderungen

zu stellen: Es sind dies die reichen Industriegesellschaften – und dazu gehören viele Staaten in Europa -, aber es sind diese auch die globalen Konzerne, die von den Staaten und Regierungen weitgehend unabhängig agieren und nur ihre eigenen Interessen verfolgen. Nach dem zweiten Weltkrieg begann sich ein System durchzusetzen, von dem die reichen Gesellschaften profitierten. Die Länder der Dritten Welt lieferten den reichen Ländern Rohstoffe zu billigen Preisen und mussten industrielle Produkte teuer einkaufen. Nur wenige Länder konnten dieses ungerechte System überwinden und sind heute dabei, die Industrieländer langsam einzuholen (Schwellenländer). Die Chance der ärmeren Länder aus dem Teufelskreis auszubrechen ist gering.“ (Ga2, S. 89f)

Im Schulbuch M5 wird auf einer Seite (S. 134) unter der Überschrift „Arbeit oder Ausbeutung?“ die Auslagerung von Produktionsstätten in Länder mit billigen Arbeitskräften und Kinderarbeit thematisiert, wobei letztere den meisten Platz einnimmt. Positiv fällt hier die Abbildung³³ einer Jeans auf, die in unterschiedlich große Teile zerlegt ist und zeigt wer wie viel Prozent am Verkauf dieser Hose verdient. Während die ArbeiterIn nur 1% erhält, fällt der größte Teil (50%) auf Einzelhandel, Verwaltung und Mehrwertsteuer. Der kurze Textabschnitt geht aber nicht auf die Hintergründe der ausbeuterischen Arbeitsverhältnisse ein sondern legitimiert sie indirekt als wirtschaftliche Notwendigkeit.

„Arbeit ist für die Produktion von Güter und Dienstleistungen ein Kostenfaktor. Billige Arbeitskräfte sind für die Herstellung arbeitsintensiver Produkte von Vorteil. Deshalb werden vor allem das Nähen von Textilien, die Herstellung von Spielzeug und die Montage technischer Geräte in Niedriglohnländer (östliches Europa und Dritte Welt) verlagert.“ (M5, S. 134)

Beim Thema Verschuldung von afrikanischen Staaten finden sich in den Schulbüchern differenziertere Darstellungen der Ursachen als bei anderen Themen. In Ga2 (S. 90) wird die Schuldenkrise der 80er Jahre thematisiert. Es wird aufgezeigt, dass durch die Geldpolitik der USA, die zu Beginn der 1980er Jahre den Zinssatz erhöhten, diese Schuldenkrise ausgelöst wurde und dass gegenwärtig Auflagen für einen Schuldenerlass sehr hart sind (Kürzungen in Bereichen der Sozialleistungen etc.) Hier könnte gut angeknüpft werden um die daraus resultierenden Folgen für die jeweiligen Länder zu thematisieren. Außerdem wird darauf verwiesen, dass der am höchsten verschuldete Staat die USA ist.

Am umfangreichsten wird die Thematik „Schulden“ in D8 behandelt. Auf zwei Seiten (S. 16f) werden Ursachen, Folgen und Lösungsversuche der Verschuldung vieler

³³ Siehe „Besprochene Bildquellen“ im Anhang (Abbildung 2)

„Entwicklungsländer“ besprochen. Diese zwei Seiten bieten den SchülerInnen einen guten Einblick in die Zusammenhänge und Ursachen. Sie weisen nicht nur auf den „status quo“ hin sondern stellen eine kritische Reflexion dar. Als Ursachen werden die erzwungene und verfrühte weltwirtschaftliche Öffnung der Märkte als Folge der Strukturanpassungsprogramme sowie die schlechtere Position bei internationalen Währungsbeziehungen benannt und besprochen.

Auch die Darstellung von Entwicklungspolitik im Schulbuch D8 (S. 115ff) sticht durch eine kritische und differenzierte Aufarbeitung hervor. Die SchülerInnen erhalten Denkanstöße um Entwicklungspolitik auch kritisch zu hinterfragen. So wird darauf hingewiesen, dass nicht nur Strukturreformen in „Entwicklungsländern“ notwendig sind, sondern genauso Veränderungen der weltwirtschaftlichen Rahmenbedingungen und der Bewusstseins- und Konsumstrukturen in den „Industrieländern“. Es wird außerdem angemerkt, dass sich hinter Entwicklungshilfeprojekten oftmals nichts anderes als Kredite verstecken, die an Auflagen geknüpft sind die dem Interesse des Geberlandes entsprechen. Entwicklungspolitik wird insofern differenziert dargestellt, als die SchulbuchautorInnen positive und negative Aspekte abwägen und unterschiedliche Blickwinkel aufzeigen, unter anderem durch ein zitiertes Interview mit dem kenianischen Wirtschaftsexperten James Shikwati der die Meinung vertritt, dass Entwicklungshilfe von „außen“ zu Verschlechterungen und nicht zu Verbesserungen führt. Eine Schwäche des Kapitels besteht darin, dass zwar internationale aber keine afrikanischen NGOs thematisiert werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in den Schulbüchern wirtschaftliche und politische Kontexte zu wenig genau unter die Lupe genommen werden um Zusammenhänge und Abhängigkeiten sichtbar zu machen. Auch wenn ab und zu Abschnitte zu finden sind die diesem Anspruch Rechnung tragen, trifft es für den Großteil der Darstellungen nicht zu. Dies zu ändern würde erfordern sich beispielsweise damit auseinander zu setzen, welche Verknüpfungen zwischen Kolonialwirtschaft und Armut bestehen. Es würde erfordern, Armut als Folge globaler Ungleichverteilung zu diskutieren oder Auswirkungen des kapitalistischen Wirtschaftens auf „Entwicklungsländer“ zu thematisieren. Es müssten genauere Ursachenanalysen erfolgen, die die Verkettung endogener und exogener Faktoren aufzeigt und auch die Rolle Europas, der USA und globaler multinationaler Konzerne mehr als nur in Nebensätzen anspricht. Anstatt allgemein ganz Afrika oder überhaupt alle „Entwicklungsländer“ in „einem“

abzuhandeln, würde das Herausgreifen einzelner Staaten oder Regionen eine differenziertere Darstellung fördern und Homogenisierung verbauen.

3.3.4. RASSISTISCHE UND EUROZENTRISTISCHE DARSTELLUNGSFORMEN

Rassismus in manifester Form ist in den analysierten Schulbüchern nicht vorhanden, es finden sich aber durchaus latente Erscheinungsformen. Dieser „versteckte“ Rassismus soll anhand der vier im Theorieteil angesprochenen Dimensionen des aktuellen Rassismus, „Rassenhierarchie“, „Antithese“, „Geschichtslosigkeit“ und „Modernitätsnarrativ“ besprochen und kommentiert werden, wobei diese vier Punkte nicht klar voneinander abgrenzbar sind sondern ineinandergreifen. Zur „Geschichtslosigkeit“ wird auf die Dimension „Historische Kontexte“ verwiesen, wo dieser Punkt bereits behandelt wurde.

3.3.4.1. HIERARCHISIERUNG

Eine Hierarchisierung kann in den vier analysierten Schulbüchern unter anderem anhand von verwendeten Termini nachgewiesen werden. Begriffe, die oftmals im Zuge des Kolonialismus kreiert wurden um Afrika und die Menschen in Afrika von Europa und den Menschen in Europa abzugrenzen und abzuwerten werden nach wie vor verwendet, wodurch die damit verbundenen kolonialen Denkmuster weitertradiert werden. Überdies wird durch die unreflektierte Verwendung im Schulbuch suggeriert, dass diese Begriffe „legitim“ und „korrekt“ wären (vgl. Guggeis 2004: 254).

Ein Begriff der in allen vier Schulbüchern verwendet wird ist der Terminus „Stamm“.

„Im postkolonialen Afrika regierten bis vor wenigen Jahren Diktatoren, die ihr Land als Privatbesitz betrachteten, einem bestimmten Stamm den ganzen Geldsegen zukommen ließen [...].“ (D8, S. 105)

„Traditionell konkurrieren in Darfur sesshafte afrikanische Stämme, wie zum Beispiel Fur, Zaghawa und Massalit, mit arabischstämmigen Nomaden um knappe Ressourcen.“ (M5, S. 153)

„Denn auch die verschiedenen afrikanische Völker handelten seit Jahrhunderten mit Skalven, hauptsächlich nach Ägypten und in den Orient: Sie wurden versklavt, wenn sie Stammesgesetze gebrochen hatten, wenn sie einem feindlichem Stamm in die Hände fielen, wenn wirtschaftliche Not den Verkauf von Stammesmitgliedern erforderte, und auch durch Menschenraub.“ (Z5/6, S. 56)

„Die europäischen Großmächte hatten in Afrika die Grenzen ihrer Kolonien ohne Rücksicht auf Sprach- und Stammesgrenzen gezogen.“ (Ga2, S. 92)

Die Konstruktion Afrikas während des Kolonialismus „schloss auch die Weigerung ein, für soziale und kulturelle Entwicklungen in Europa gängige Begriffe auf kolonisierte Gesellschaften anzuwenden. Neben einer Ignoranz [gegenüber] vorhandenen Selbstbezeichnungen sowie der Erfindung neuer Begriffe (Neologismen) wurden alternativ solche Termini adaptiert, die eigentlich auf Europas Vergangenheit rekurrierten und in ihrer neuen kontextuellen Verwendung den kolonisierten Bevölkerungen >Primitivität< und eine >niedere< [...] Entwicklung unterstellten.“ (Arndt 2011: 669). Die hartnäckige Verwendung des Begriffes „Stamm“ ist ein Beispiel dafür. Durch die Verwendung dieses Begriffes wird nach wie vor die Botschaft weitergegeben, dass afrikanische Gesellschaften keine „Modernität“ aufweisen. Weiters wird durch die Bezeichnung afrikanischer Kriege und Konflikte als „Stammesfehden“ und „Stammeskonflikte“ suggeriert, dass es sich dabei um Auseinandersetzungen „primitiver Art“ handle, denen es an komplexen Ursachen fehle. Zusätzlich wird durch die Verwendung des Begriffes der Eindruck einer Homogenität dieser Gesellschaften erweckt und dadurch der Blick auf die tatsächliche Heterogenität verstellt (vgl. Arndt 2009: 215f).

Der Terminus „Ethnie“, der oft als Ersatz für den Begriff „Stamm“ verwendet wird, lässt sich ebenso in den Schulbüchern finden. Obwohl es sich bei diesem Begriff nicht um eine im kolonialen Kontext entstandene Bezeichnung handelt werden dieselben Konzepte transportiert. Der Begriff wird nur zur Charakterisierung außereuropäischer Gesellschaften verwendet und „folglich wird auch mit dem Begriff [...] eine Differenz (re-)produziert, die häufig besonders Afrika und Schwarze zum Anderen stilisiert und das Weiße als unsichtbare Norm bestätigt.“ (Arndt, Hornscheidt 2009: 125). Diese trifft auch auf den Begriff „Häuptling“ zu, der in einem Schulbuch (Z5/6) verwendet wird.

„Dieser Vorgang wurde begleitet von einer ruinösen Landpolitik des Oberhäuptlings und gewinnsüchtigen Landverkäufen einzelner Häuptlinge.“ (Z5/6, S. 224)

Auch der Begriff „Naturreligion“ kommt in einem Schulbuch (Z5/6, S.123) vor. Ohne näher darauf einzugehen was die SchulbuchautorInnen darunter verstehen wird berichtet, dass im Inneren Afrikas früher Naturreligionen vorherrschten. Der Terminus „Naturreligion“ oder auch „Naturvolk“ ist deswegen problematisch, weil damit eine Gegenüberstellung von „Kultur“ und „Natur“ einhergeht, die aus einer eurozentristischen

Betrachtungsweise das eine als sozial und kulturell weiter, höher entwickelt begreift als das andere, „Naturreligionen“ also als rückständiger als die westlichen Religionen erscheinen lässt (vgl. Ofoatey-Alazard 2011: 693).

Weitere Termini die in einem Schulbuch (Z5/6) unreflektiert vorkommen sind „Schwarzafrika“ und der „schwarze Kontinent“. Auch diese beiden Begriffe gründen sich im Kolonialismus und Rassismus und basieren auf einer Dichotomisierung und Hierarchisierung. „Weiß“ wird von „Schwarz“ abgegrenzt, das eine auf-, das andere abgewertet.

„Man teilt Afrika in einen weißen und einen schwarzen Teil. Die Ersatzbezeichnungen: Afrika südlich oder nördlich der Sahara können diesen latenten Rassismus nicht verschleiern. Auf der einen Seite versichert man, daß [sic!] das Weiße Afrika die Tradition einer tausendjährigen Kultur habe, daß [sic!] es mediterran sei und Europa fortsetze, daß es an der abendländischen Kultur teilhabe. Das Schwarze Afrika bezeichnet man als eine träge, brutale, unzivilisierte – eine wilde Gegend.“ (Fanon 1981: 138)

Rassistische Bezeichnungen beinhalten meist eine solche Dichotomisierung und Wertung durch die eine Asymmetrie entsteht. „Es gibt Republiken und Bananenrepubliken, [...] Völker und [...] Naturvölker, Religionen und [...] Naturreligionen; und schließlich gibt es Politiker_innen und [...] Häuptlinge [...].“ (Arndt 2011: 633). Solche Terminologien beinhalten, wenn auch nicht immer explizit, Wertungen, die das Resultat eurozentristischer Ansichten sind und einen Nährboden für Vorurteile bilden (vgl. Guggeis 1992: 113). Deshalb wäre es wünschenswert diese Begriffe in den Schulbüchern nicht mehr zu verwenden oder zumindest kritisch zu reflektieren. Denn oft wird erst durch die historische Analyse die Problematik eines Begriffs sichtbar. Ebenso wichtig ist die Frage, für wen oder was diese Begriffe verwendet werden. Handelt es sich um Termini, die nur für Staaten und Gesellschaften Afrikas angewandt werden oder kommen sie auch in der Beschreibung Europas vor.

Abgesehen von den genannten Terminologien kann eine Hierarchisierung in den Schulbüchern in jenen Textabschnitten verortet werden, die Afrika als abhängig und hilflos darstellen. Indem Afrika in die Opferrolle gedrängt wird entsteht der Eindruck grundsätzlicher Unterlegenheit. Als Beispiel kann die Aufarbeitung des Herero Nama Aufstandes im Schulbuch Z5/6 genannt werden. Obwohl der Überschrift zu entnehmen ist, dass ein Beispiel für afrikanischen Widerstand gezeigt werden soll, stellt die

Schilderung AfrikanerInnen nicht als aktive Widerstandskämpfer sondern als unterlegene Aufständische ohne jedwede Chance dar.

„Der Aufstand der Herero und Nama endete mit der völligen Niederlage der Schwarzen. Auf die Massenmorde während des Aufstandes folgten Hinrichtungen, Deportationen und Konzentrierung der Herero und Nama in Lagern sowie die Planmäßige Zerstörung ihres sozialen und kulturellen Lebenszusammenhangs.“ (Z5/6, S. 225)

Auch im Schulbuch M5 finden sich Beispiele, in denen Afrika einseitig in einer Opferrolle dargestellt wird und die Hilfe von „Außen“ als einzige Möglichkeit zur Verbesserung der Situation erscheint.

„Innerhalb von wenigen Monaten verhungerten über 250 000 Menschen im Sudan. Nomaden flüchteten in den Süden, in der Hoffnung, neue Weideplätze zu finden, und kamen in Konflikt mit den Bauern. Hunderttausende Menschen wurden zu Umweltflüchtlingen und in Flüchtlingslager aufgefangen, die mit internationaler Hilfe versorgt wurden.“ (M5, S. 155)

„Da die Menschen [in Uganda] größtenteils kein Geld erwirtschaften, können sie sich Dienstleistungen wie Schulen oder Krankenversorgung nicht leisten. Die Ausgaben des Staates für Bildung liegen bei rund 4 %, die Analphabetenrate liegt dennoch bei über 25 %. Mehr als 30 % der Bevölkerung leben unter der Armutsgrenze. Dennoch konnten bei der Armutsbekämpfung in den letzten Jahren Erfolge erzielt werden. Der Anteil der Bevölkerung, der unter der Armutsgrenze lebt, lag Anfang der 1990er-Jahre noch bei fast 60 %. Erreicht wurde dies in erster Linie durch Entwicklungshilfe von außen.“ (M5, S. 115)

Auffällig ist auch, dass in den analysierten Schulbüchern nur ein einziges Mal eine in Österreich lebende Person mit afrikanischen Wurzeln vorkommt. Im Schulbuch Ga2 auf Seite 212 wird Simon Inou vorgestellt, ein Kameruner der seit 10 Jahren in Österreich lebt. Abgesehen von dieser Ausnahme wird in den Schulbüchern der Stellenwert der ÖsterreicherInnen mit afrikanischen Wurzeln an der Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens unterschlagen.

3.3.4.2. ANTITHESE

In den analysierten Schulbüchern wird Afrika besonders durch die Darstellung als „Krisenkontinent“³⁴ von Europa abgegrenzt. Auch wenn nicht immer explizit angesprochen kommt es doch durch die permanente Aufzählung dessen, was Afrika

³⁴ Vgl. Kapitel 3.3.2. Afrika als „Krisenkontinent“

„fehlt“, „zu wenig hat“, „gar nicht hat“ bzw. durch den Fokus auf Probleme und Krisen zu einer Abgrenzung von Europa, das diese „Mängel“ nicht aufweist.

Ein weiterer festgestellter Gegensatz ist, dass in einem sehr großen Teil der Textabschnitte die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturen Afrikas als ländlich repräsentiert werden. Während Europa als der Kontinent der industriellen Produktion dargestellt wird, wird Afrika als der Kontinent der Landwirtschaft konstruiert. Auch wenn Städte in Afrika (bzw. Städte in „Entwicklungsländer“ allgemein) thematisiert werden, besteht die Tendenz die Problembereiche wie Infrastrukturschwächen oder den Stellenwert des informellen Sektors hervorzuheben und auch dadurch Afrika vom urbanen, industrialisierten Europa abzugrenzen. Am deutlichsten ist dies in M5 auf Seite 110 und 111 sichtbar. Agrargesellschaften werden Industriegesellschaften gegenübergestellt und es wird darauf verwiesen, dass erstere heute vor allem in „Entwicklungsländern“ anzutreffen sind. Während bei den Industriegesellschaften ein Bild³⁵ eines europäischen Traktors abgebildet ist, zeigt das den Agrargesellschaften zugehöriges Bild³⁶ „dunkelhäutige“ Menschen die mit der Sense Feldarbeit verrichten. Als Länderbeispiel für eine Agrargesellschaft wird ein paar Seiten weiter (S. 115) Uganda thematisiert. Aber auch die Seiten 104 und 105 in D8 können als ein Beispiel dieser Darstellungsweise herangezogen werden. So ist unter der Überschrift „Die ursprüngliche Wirtschaftsform – Subsistenzwirtschaft am Beispiel Afrikas“ zu lesen:

„Von jeher war die große Mehrheit der Afrikaner als Bauern oder Hirten tätig. Sie produzierten ausschließlich für ihren Eigenbedarf (Subsistenzwirtschaft). Es gab wenige Märkte, gehandelt wurde für gewöhnlich unter Verwandten und Freunden. Die Herstellung von Waren und handwerklichen Produkten war eine Teilzeitbeschäftigung.“ (M5, S. 104)

In ganz Afrika, so der Abschnitt, hätten immer schon (und durch die Redewendung „von jeher“ wird suggeriert dass dies gegenwärtig immer noch so ist) landwirtschaftliche Tätigkeiten überwogen, die rein der eigenen Versorgung dien(t)en. Es entsteht der Eindruck, dass Afrika im Gegensatz zu Europa nur sehr eingeschränkt „moderne, marktorientierte Wirtschaftsformen“ kennt und von Subsistenzwirtschaft, die das Schulbuch als „ursprüngliche Wirtschaftsform“ bezeichnet charakterisiert ist.³⁷

³⁵ Siehe „Besprochene Bildquellen“ im Anhang (Abbildung 3)

³⁶ Siehe „Besprochene Bildquellen“ im Anhang (Abbildung 4)

³⁷ Vgl. Kapitel 3.3.3. Strukturen wirtschaftlicher und politischer Abhängigkeiten

„Der Großteil der Bevölkerung ist jedoch nach wie vor nicht in die Marktwirtschaft eingebunden und verbleibt im Sektor der Subsistenzwirtschaft.“ (M5, S. 105)

„Neben den traditionellen, auf Eigenversorgung ausgerichteten Ökonomien gibt es auch Elemente moderner, marktorientierter Wirtschaftsformen.“ (M5, S. 105)

Hier wird ein weiteres Gegensatzpaar sichtbar, dem „modernen Westens“ steht das „traditionelle Afrika“ gegenüber. In den Schulbüchern wird immer wieder Tradition als charakteristisches Merkmal Afrikas betont. So wird in M5 (S. 105) nicht nur in der Wirtschaft sondern auch im politischen Bereich eine Dualität zwischen Moderne und Tradition beschrieben. Es wird geschrieben, dass einerseits nach der Unabhängigkeit „moderne Staaten“ nach westlichem Vorbild entstanden sind, auf der anderen Seite „traditionelle Königreiche“ innerhalb dieser neuen Staaten weiterbestanden haben und weiterbestehen. Aber nicht nur in D8, auch in M5 finden sich Textpassagen in denen dieser Gegensatz vorkommt. Auf Seite 115 wird das Leben in einer Agrargesellschaft anhand des Länderbeispiels Uganda thematisiert und Subsistenzwirtschaft als dominante Wirtschaftsform dieses Landes dargestellt. Als Grund dafür wird die „Tradition“ genannt, ohne dass von den SchulbuchautorInnen näher darauf eingegangen wird. Auf Seite 153 werden Konflikte zwischen unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen in Darfur als „traditionell“ charakterisiert, auf Seite 155 die Landwirtschaft in der Sahelzone. Ebenso ohne nähere Erläuterung. Durch die Dichotomisierung von Modernität und Tradition wird suggeriert, dass Tradition etwas Unmodernes, Rückständiges darstellt und etwas Starres, Unveränderliches, immer Gleichbleibendes ist.

Auch das Gegensatzpaar „Kultur vs. Natur“ findet sich in den Schulbüchern. Die stärkste Ausprägung zeigt sich darin, dass, wie bereits angesprochen, auf Grund von fehlenden Textabschnitten keine Kategorie „Kultur“ gebildet werden konnte. Allein dadurch entsteht der Eindruck von einem „kulturlosen“ Afrika im Gegensatz zum „kulturreichen“ Europa. Aber auch im schon besprochenen Terminus „Naturreligion“ wird diese Dichotomisierung sichtbar.

3.3.4.3. MODERNITÄTSNARRATIV

Die Annahme, die Länder und Gesellschaften der Erde müssten den Weg einer linearen Entwicklung durchlaufen ist immer noch nachweisbar. Die Darstellung Afrikas als „unterentwickelt“ ist nicht nur implizit zu finden, sondern auch explizit durch die

unreflektierte Verwendung von Begriffen wie „Entwicklungsland“, „unterentwickelt“ oder „Dritte Welt“ in allen vier analysierten Schulbüchern. Die Verwendung dieser Begriffe und die Kategorisierung der Erde in Länder der „ersten“, „zweiten“ und „dritten“ Welt schreibt aus einem eurozentristischen Blickwinkel heraus jenen Staaten, die als „unterentwickelt“ bezeichnet und/ oder in die dritte Kategorie eingestuft werden, eine geringere Entwicklung zu.

„Die Homogenisierung von verschiedensten Ländern und Regionen, die Konstruktion vermeintlicher Defizite als deren herausragendstes Charakteristikum sowie die anhand fragwürdiger Kriterien vollzogene Kategorisierung und Hierarchisierung von Ländern und Menschen in eine >erste< und >zweite< Welt (die terminologische Absetzung von der >zweiten< Welt kommunistischer Staaten entfällt inzwischen weitgehend) sind dabei als äußerst problematisch zu bewerten.“ (Merz 2011: 683)

In diesem Verständnis ist der Entwicklungsstand eines Landes messbar anhand von westlichen Indikatoren wie dem Bruttosozialprodukt, der Schulbildung etc. Anhand westlicher Standards von „Entwicklung“ wird die Situation der „Entwicklungsländer“ definiert (vgl. Bendix 2011: 273ff). Europa wird in den Schulbüchern auf der Skala von „unterentwickelt“ bis „entwickelt“ klar an den vordersten Stellen eingestuft und als Ideal in unterschiedlichsten Bereichen wie Wirtschaft, Demokratie, Wissenschaft, Bildung etc. dargestellt. Afrika wird als jener Kontinent dargestellt, der am weitesten „zurück gefallen“ ist und den größten Aufholbedarf hat. Beispiele hierfür finden sich vor allem in den drei Schulbüchern Ga2, M5 und D8.

So wird in Ga2 im Kapitel „7.3 Entkolonialisierung und Nord-Süd-Konflikt“ von einem Teufelskreis gesprochen, in dem sich die „Entwicklungsländer“ im Zeitalter der Globalisierung befinden. Der Verkauf billiger Rohstoffe durch die „Entwicklungsländer“ verbunden mit dem Import teurer Fertigprodukte wird als ungleicher Tausch mit dem Ergebnis ständiger Handelsbilanzdefizite und steigender Verschuldung analysiert. Die SchulbuchautorInnen sprechen die unterschiedliche Machtverteilung innerhalb des Welthandels explizit an indem sie schreiben „[d]ie unbeschränkte Freigabe der weltweiten Märkte wird von denjenigen gefordert, und durchgesetzt, die mächtig genug sind, diese Forderung zu stellen“ und identifizieren im nächsten Satz die „reichen Industriegesellschaften“ und die „globalen Konzerne“ als solche. Doch die Vorstellung einer linearen Entwicklung der Staaten der Welt nach westlichem Vorbild wird dennoch

transportiert, indem das Durchbrechen dieses Teufelskreises mit einem „Einholen“ des „westlichen Entwicklungsstands“ gleichgesetzt wird.

„Nur wenige Länder konnten dieses ungerechte System überwinden und sind heute dabei, die Industrieländer langsam einzuholen [...].“ (Ga2, S. 90)

Im Schulbuch M5 kann das Modernitätsnarrativ neuerlich am Gegensatz Agrargesellschaften versus Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften nachgewiesen werden. „Fortschritt“ bedeutet hier das Stadium der Agrargesellschaft zu „überwinden“ und damit einen „Entwicklungsschritt“ Richtung Industriegesellschaft zu machen.

„Bis zum 18. Jahrhundert waren alle europäischen Staaten so genannte Agrarstaaten. Dies veränderte sich erst durch die Industrielle Revolution. „Agrargesellschaften“ bzw. „Agrargesellschaften im Übergang“ findet man heute nur noch in Entwicklungsländer und dort vor allem in ländlichen Gebieten, weil auch die großen Städte bereits zu einem großen Teil industrialisiert wurden.“ (M5, S.110)

Die Annahme der AutorInnen des Schulbuches M5, es gäbe unterschiedlicher Entwicklungsstadien, lässt sich auch an folgendem Zitat zeigen, in dem als Indikator für Entwicklung die Daten der Demografie eines Landes genannt werden.

„Anhand der verschiedenen demographischen Grundbegriffe kann man Aussagen über den Entwicklungsstand eines Landes oder einer Region [...] treffen.“ (M5, S. 71)

Im Schulbuch D8 lassen die Darstellungsformen der wirtschaftlichen und politischen Bereiche implizit einen „Aufholbedarf“ Afrikas erkennen. Wirtschaftlich wird auch hier von den AutorInnen eine notwendige Entwicklung in Richtung Industrialisierung und Marktwirtschaft vermittelt. Im politischen Bereich kann in der Repräsentation die Notwendigkeit diktatorische Regime zu überwinden und demokratische Systeme zu implementieren erkannt werden.

4. RESÜMEE

Die qualitative Inhaltsanalyse der vier Schulbücher hat sehr unterschiedliche Ergebnisse gebracht. Eine einheitliche Darstellung Afrikas wurde nicht identifiziert, vielmehr haben die Ergebnisse gezeigt, dass die Darstellung nicht nur zwischen den vier Schulbüchern sondern auch innerhalb ein und desselben Schulbuches stark variiert. Die Analyse hat jedoch Tendenzen sichtbar gemacht, die sich quer durch alle vier Schulbücher nachweisen lassen.

Die wohl deutlichste Auffälligkeit ist ein durchgängiger „Afropessimismus“. Egal innerhalb welchen Themas, es entsteht das Bild eines „krisengebeutelten“ Kontinents. Wirtschaftliche und soziale Probleme, Armut und Hunger, mangelhafte Infrastruktur und HIV/Aids, aber auch politische Krisen und Konflikte etc. stehen im Vordergrund vieler Darstellungen. An dieser Stelle soll nochmals betont werden, dass vorhandene Probleme nicht geleugnet oder verharmlost werden sollen, doch lässt die einseitig problemfokussierte Repräsentation ein undifferenziertes Bild von Afrika als „hoffnungslosem“ Kontinent entstehen. Darstellungen, die „afrikanische“ Lebenswelten aus einem anderen Blickwinkel als dem „Problemfokus“ betrachten, fehlen. Keines der Schulbücher thematisiert Afrika im Zusammenhang mit Bereichen wie Film, Literatur oder Innovation. Afrikanische Gesellschaften und Lebenswelten werden nicht in ihrer Komplexität und Vielfalt dargestellt. Dazu kommt, dass Zusammenhänge und Hintergründe nicht ausreichend dargestellt werden. Die Notwendigkeit in Schulbüchern komplexe Sachverhalte stark zu komprimieren birgt natürlich immer die Gefahr einer verzerrten Darstellung in sich. Bei der Analyse wurde aber ersichtlich, dass die Darstellungen der verschiedenen Problembereiche Ursachenanalysen fast gänzlich vermissen lassen. Die Verkettung endogener und exogener Faktoren wird nicht ausreichend aufgezeigt und die Zusammenhänge mit den Folgen des Kolonialismus werden zu wenig berücksichtigt. Solange oberflächliche Darstellungen nicht ersetzt werden durch die Analyse von Strukturen politischer und wirtschaftlicher Abhängigkeit werden den SchülerInnen verzerrte Bilder vermittelt, die nicht nur den Eindruck erwecken Afrika sei ein hoffnungsloser Krisenkontinent, sondern überdies zur Gänze eigenverantwortlich an seiner Lage.

Eine weitere erkennbare Tendenz ist Afrika als ein „homogenes Ganzes“ darzustellen. In den Schulbüchern wird einer Homogenisierung durch Länder- und Städtebeispiele zwar

entgegengewirkt, aber dennoch wird häufig von *dem* Afrika geschrieben oder werden überhaupt *die* „Entwicklungsländern“ als eine Einheit abgehandelt und Afrika darunter subsumiert. Die großen Unterschiede zwischen den verschiedenen Ländern und Regionen, die Pluralität des Kontinents kommen nicht zum Ausdruck. Homogene Darstellungen bilden den Nährboden für Annahmen wie „ganz Afrika befindet sich im Bürgerkrieg“, „alle Kinder in Afrika müssen arbeiten gehen“, es gibt *die* „afrikanische“ Sprache etc. Kersting und Hoffmann fassen die Absurdität der Annahme eines homogenen Afrikas mit folgenden Worten treffend zusammen:

„Die Wirklichkeiten *in* Afrika sind vielfältig, widersprüchlich und ambivalent. Dies ist kein Wunder denn der Kontinent ist flächenmäßig fast genauso groß wie die USA, die Volksrepublik China, Brasilien und alle 27 EU-Länder zusammen. In den über 50 Staaten leben mehr als eine Milliarde Menschen - überwiegend in Städten -, die über 2000 Sprachen sprechen und unzählige Geschichten und Kulturen haben. Was soll da schon „afrikanisch“ sein? Wie jede andere Region der Welt lässt sich also auch Afrika nicht auf ein einfaches und eindeutiges Bild reduzieren, und jede Aussage über Afrika trägt bereits ihr *aber* in sich: In Afrika gibt es Armut, *aber* auch Reichtum. In Afrika gibt es Kriege, *aber* auch Frieden. In Afrika gibt es Dörfer, *aber* auch Metropolen.“ (Kersting, Hoffmann 2011: 1)

Durch die Analyse wurde außerdem festgestellt, dass rassistische und eurozentristische Darstellungsformen Afrikas - zumindest in latenter Form - in den Schulbüchern zu finden sind. Auch wenn diese möglicherweise ohne jedwede Absicht der AutorInnen vorkommen werden dadurch Stereotype und Vorurteile (re)produziert. Gleich ob Rassismus in manifester oder latenter Form auftritt, beabsichtigt oder unbeabsichtigt ist, die Wirkungsmacht bleibt die gleiche. Diese Darstellungsformen wurden anhand unterschiedlicher Ausformungen im Kommentar argumentiert. So wird durch die Absenz einer gut recherchierten Darstellung der vorkolonialen Geschichte Afrikas indirekt die rassistische Annahme eines „geschichtslosen Kontinents“ reproduziert. Durch den „roten Faden Europa“, der die Geschichte-Bücher durchzieht, wird Afrika immer nur dann in den Blick gerückt, wenn eine Verbindung zu Afrika in der europäischen Geschichte besteht. Afrikanische Geschichte erhält dadurch in den Geschichte-Büchern keinen eigenen Stellenwert, was dadurch verstärkt wird, dass kaum afrikanische Perspektiven und afrikanische Quellen mit einbezogen werden. Weiters konnten quer durch die Schulbücher in mehreren Textabschnitten Hierarchisierungen und Dichotomisierungen verortet werden. Das zeigt sich an der Verwendung problematischer Begriffe (Stamm,

Häuptling, etc.), die zumindest einer historischen Reflexion unterzogen werden müssten, aber auch an vielen Gegensatzpaaren. Dem industrialisierten, entwickelten und modernen Europa steht das „unterentwickelte“, traditionelle und von der Landwirtschaft geprägte Afrika gegenüber. In vielen Textabschnitten wird außerdem zumindest implizit nach wie vor die Annahme vermittelt, es gäbe eine Entwicklungsskala auf der die Länder der Welt auf Grund ihres angeblichen „Entwicklungsstandes“ eingeordnet werden können, und Entwicklungsstufen, die durchlaufen werden müssen um eine „Modernität“ zu erlangen, die von den westlichen „Industriestaaten“ schon erreicht wurde.

Diese problematischen Darstellungsformen zu überwinden würde erfordern, Multiperspektivität mit kritischer kultureller Selbstreflexion zu verknüpfen, einerseits afrikanische Perspektiven intensiv einzubauen und gleichzeitig bestehende Erklärungsmuster kritisch zu hinterfragen und die Herkunft und Bedeutung von „Afrikabilder“ zu beleuchten. Diese sind eng mit Kolonialismus und Rassismus verknüpft und erst wenn ein Bewusstsein bei den SchülerInnen darüber besteht, dass Vorstellungen und Wahrnehmungen, nicht nur über Afrika sondern auch über andere Teile der Welt, immer konstruiert sind, können sie beginnen ihre eigenen Bilder im Kopf zu hinterfragen und aufzuschlüsseln. So muss die Zielsetzung sein, nicht nur die bestehenden Darstellungen Afrikas in Schulbüchern zu überarbeiten, sondern vor allem, den SchülerInnen ein „Handwerkzeug“ mit auf den Weg zu geben Afrikadarstellungen - nicht nur in Schulbüchern - bewusst wahrzunehmen und zu dekonstruieren.

Als Abschluss soll ein Beispiel aus dem Schulbuch „geo-link 4“ beschrieben werden, auf das ich im Laufe der Vorbereitung dieser Arbeit gestoßen bin. Im Zuge des Kapitels „Leben in der „einen“ vielfältigen Welt – Globalisierung“ wird ein Projekt beschrieben, bei dem SchülerInnen aus Ghana Zeichnungen von deutschen SchülerInnen gezeigt bekamen. Auf diesen Bildern hatten die deutschen SchülerInnen das Leben in Ghana so porträtiert wie sie es sich vorstellten. Die Kommentare der ghanaischen SchülerInnen waren unter anderem:

„Wir leben nicht in Hütten, sondern in Häusern aus Ziegeln und Stein oder Zement [...]. Wir jagen nicht. Nur die Bauern, aber die benutzen ein Gewehr und nicht Pfeil und Bogen [...]. Wir laufen nicht halb nackt herum [...] wir haben auch moderne Markensachen [...].“ (Schmidt-Wulffen zitiert nach geo-link 4, S. 96)

Den SchülerInnen wird auf eine sehr einfache Art und Weise aufgezeigt, dass die Wahrnehmungen und Vorstellungen, die sich in ihren Köpfen zu einem „Weltbild“

formen, nur konstruiert sind und nicht notwendigerweise die Realität spiegeln. Ihnen wird damit nahe gelegt nicht vorschnell zu urteilen und „Gedankenbilder“ kritisch zu reflektieren und zu hinterfragen.

5. BIBLIOGRAPHIE

Primärquellen:

Ebenhoch, Ulrike (u.a.) (2011): Zeitbilder 5/6. Wien: öbv.

Gutschner, Peter (2010² [2006]): geschichte.aktuell 2. Linz: Veritas.

Hitz, Harald (u.a.) (2011² [2010]): Meridiane 5. Wien: Ed. Hölzel.

Hofmann-Schneller, Maria (u.a.) (2012⁵ [2007]): Durchblick 8. Wien: Westermann.

Klappacher, Oswald; Fischer, Reinhard; Ziller, Adelheid (2011² [2009]): geo-link 4. Linz: Veritas.

Sekundärquellen:

Arndt, Susan (2006): Impressionen. Rassismus und der deutsch Afrikadiskurs. In: Arndt, Susan (Hg.): AfrikaBilder. Münster: Unrast Verlag.

Arndt, Susan (2009² [2004]): »Stamm«. In: Arndt, Susan; Hornscheidt, Antje (Hg.): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast, S. 213-218.

Aßner, Manuel (u.a.) (2012): AfrikaBilder im Wandel? Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen und Brüche. In: Aßner Manuel (u.a.) (Hg.): AfrikaBilder im Wandel? Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen und Brüche. Frankfurt a. M. (u.a.): Peter Lang, S. 11-28.

Atteslander, Peter (2003¹⁰ [1968]): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Bamberger, Richard (1995): Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick. In: Olechowski, Richard (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt a. M. (u.a.): Peter Lang, S. 46-94.

Bamberger, Richard (u.a.) (1998): Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Bendix, Daniel (2011): Entwicklung. In: Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag, S. 272-277.

Boyer, Ludwig (2003): Schulbuchforschung als gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Österreich. In: Wiater, Werner (Hg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 55-65.

Fanon, Frantz (1981): Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Fredrickson, George M. (2004): Rassismus. Ein historischer Abriss. Hamburg: Hamburger Edition.

Fritzsche, Peter K. (1992): Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput. In: Fritzsche Peter K. (Hg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Frankfurt a. M.: Diesterweg, S. 9-22.

Früh, Werner (2011⁷ [1981]): Inhaltsanalyse. Konstanz, München: UVK.

Georg-Eckert-Institut (Stand 2013): Das Institut URL: <http://www.gei.de/das-institut.html> [Zugriff: 15.07.2013]

Gieler, Wolfgang (2012): Ethnozentrismus. In: Kirliskar-Steinbach, Monika; Dharampal-Frick, Gita; Friele, Minou (Hg.): Die Interkulturalitätsdebatte – Leit- und Streitbegriffe. Freiburg im Breisgau, München: Verlag Karl Alber, S. 227-230.

Groth, Sybille (2003): Bilder von Fremden. Zur Konstruktion kultureller Stereotype im Film. Marburg: Tectum Verlag.

Guggeis, Karin (1992): Der Mohr hat seine Schuldigkeit noch nicht getan. Afrikanische Bevölkerungsgruppen in aktuellen deutschen Erdkundeschulbüchern. Saarbrücken, Fort Lauderdale: Breitenbach.

Guggeis, Karin (2004): Der Mohr hat seine Schuldigkeit noch nicht getan – Afrika und seine Bewohner in zeitgenössischen Schulbüchern aus ethnologischer Sicht. In: Matthes, Eva; Heinze, Carsten (Hg.): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 251-270.

Hall, Stuart (2004⁴ [1989]): Ideologie Kultur Rassismus. Ausgewählte Schriften 1. Hamburg: Argument Verlag.

Heine, Peter (2006): Was hält die Vorurteile am Leben? In: Sir Peter Ustinov Institut (Hg.): Der Westen und die islamische Welt. Fakten und Vorurteile. Wien: Braumüller, S. 79-90.

Heinze, Carsten (2005): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Zur Einführung in den Themenband. In: Matthes, Eva; Heinze, Carsten (Hg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis, S. 9-17.

Hort, Rüdiger (2007): Vorurteile und Stereotype. Soziale und dynamische Konstrukte. Saarbrücken: VDM Verlag.

Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt a. M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.

Höhne, Thomas (2005): Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuches. In: Matthes, Eva; Heinze, Carsten (Hg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis, S. 65-93.

Hund, Wulf D. (1999): Rassismus. Die soziale Konstruktion natürlicher Ungleichheit. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Hund, Wulf D. (2007): Rassismus. Bielefeld: transcript.

Hund, Wulf D. (2010): Negative Societalisation. Racism and the Constitution of Race. In: Hund, Wulf D.; Krikler, Jeremy; Roediger, David (Hg.): Wages of Whiteness & Racist Symbolic Capital. Berlin, Münster: Lit, S. 57-98.

Kersting, Philippe; Hoffmann, Karl W. (2011): Vorwort. In: Kersting, Philippe; Hoffmann, Karl W. (Hg.): AfrikaSpiegelbilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in

Wissenschaft, Schule und Alltag. Mainz: Geographisches Institut der Johannes Gutenberg-Universität, S. 1-2.

Kersting, Philippe (2011): Die Geschichte der Geschichte der ruandischen „Ethnien“. In: Kersting, Philippe; Hoffmann, Karl W. (Hg.): AfrikaSpiegelbilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. Mainz: Geographisches Institut der Johannes Gutenberg-Universität, S. 55-60.

Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel: Beltz.

Lamnek, Siegfried (2005⁴ [1995]): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim, Basel: Beltz.

Lippmann, Walter (1922): Public Opinion. New York: Harcourt Brace.

Markom, Christa; Weinhäupl, Heidi (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Braumüller.

Marmer, Elina (2013): Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern.

http://www.waxmann.com/index.php?id=zeitschriftendetails&no_cache=1&eID=download&id_artikel=ART101308&uid=frei [Zugriff: 05.09.2013]

Mayring, Philipp (2002⁵ [1990]): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (2010¹¹ [1982]): Qualitative Inhaltanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz.

Memmi, Albert (1992): Rassismus. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.

Merz, Sibille (2011): >Dritte Welt<. In: Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag, S. 683.

Miles, Robert (1991): Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Berlin, Hamburg: Argument Verlag.

Nohn, Georg (2001): China und seine Darstellung im Schulbuch. Universität Trier: Dissertation. <http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2004/202/pdf/20010213.pdf> [Zugriff: 17.07.2012]

Nünning, Ansgar (2009): Vielfalt der Kulturbegriffe. <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=all> [Zugriff: 05.10.2013]

Ofuatey-Alazard, Nadja (2011): >Naturreligion<. In: Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag, S. 693-694.

Olechowski, Richard (1995): Der mehrdimensionale Ansatz in der Schulbuchforschung. In: Olechowski, Richard (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt a. M. (u.a.): Peter Lang, S. 11-20.

Pelinka, Anton (2012): Vorwort: Leben mit Vorurteilen. In: Pelinka, Anton (Hg.): Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutungen. Berlin, Boston: De Gruyter, S. XI-XXIII.

Petersen, Lars E.; Six, Bernd (2008): Vorwort. In: Petersen, Lars Eric; Six, Bernd (Hg.): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 17-22.

Poenicke, Anke (1995): Die Darstellung Afrikas in europäischen Schulbüchern für Französisch am Beispiel Englands, Frankreichs und Deutschlands. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang.

Rauch, Martin; Wurster, Ekkehard (1997): Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Frankfurt a. M. (u.a.): Peter Lang.

Reiher, Kirsten (2011): Afrikabild-Repräsentationen in Schulbüchern im zeitgeschichtlichen Vergleich. In: Dzudzek, Iris; Reuber, Paul; Strüver, Anke (Hg.): Die Politik räumlicher Repräsentationen. Beispiele aus der empirischen Forschung. Münster: Lit Verlag, S. 233-256.

Schulunterrichtsgesetz (1986):
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1986_472_0/1986_472_0.pdf [Zugriff
10.11.2012]

Sonderegger, Arno (2008a): Geschichte und Gedenken im Banne des Eurozentrismus. In: Gomes, Bea; Schicho, Walter; Sonderegger, Arno (Hg.): Rassismus. Beiträge zu einem vielschichtigen Phänomen. Wien: Madelbaum Verlag, S. 45-72.

Sonderegger, Arno (2008b): Rassen und Rassismus im wissenschaftlichen Diskurs: Eine Skizze. In: Gomes, Bea; Schicho, Walter; Sonderegger, Arno (Hg.): Rassismus. Beiträge zu einem vielschichtigen Phänomen. Wien: Madelbaum Verlag, S. 10-26.

Stein, Gerd (2003): Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In: Wiater, Werner (Hg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 23-32.

Thonhauser, Josef (1992): Was Schulbücher (nicht) lehren. Schulbuchforschung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt (Am Beispiel Österreichs). In: Fritzsche Peter K. (Hg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Frankfurt a. M.: Diesterweg, S. 55 - 78.

Voss, Katja (2009): Arbeitspapier Begriffsbestimmung von Stereotypen und Vorurteilen.
http://afrikabilder.blogspot.de/images/AP_Stereotype_und_Vorurteile.pdf [Zugriff
03.05.2013]

Weinbrenner, Peter (1995): Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Olechowski, Richard (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt a. M. (u.a.): Peter Lang, S. 21-45.

Wiater, Werner (2003a): Zu den Intentionen internationaler Schulbuchforschung. Einführende Gedanken. In: Wiater, Werner (Hg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7-9.

Wiater, Werner (2003b): Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Wiater, Werner (Hg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11-21.

Wiater, Werner (2006): Lehrplan, Curriculum, Bildungsstandards. In: Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe; Wiechmann, Jürgen (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 169-178.

Zick, Andreas; Küpper, Beate (2008): Rassismus. In: Petersen, Lars Eric; Six, Bernd (Hg.): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 111-120.

6. ANHANG

6.1. KODIERLEITFADEN

<i>Definition der Kategorien</i>	<i>Ankerbeispiele</i>
Raum:	
<i>Siedlungen/ Besiedlung:</i> Aussagen über Siedlungen und Besiedelung in Afrika allgemein oder einer bestimmten Bevölkerungsgruppe.	„Grund und Boden spielten als Quelle von Macht und Reichtum auf Grund der dünnen Besiedelung des riesigen Kontinents kaum eine Rolle.“ (Z5/6, S.123)
<i>Städte:</i> Aussagen über <i>die Stadt</i> in Afrika im Allgemeinen und/ oder über eine konkrete afrikanische Stadt.	„Im Einzugsgebiet der Stadt leben rund 12 Millionen Menschen. Die Einwohnerzahl hat sich in den letzten 20 Jahren mehr als verdoppelt. Die Stadt wächst um rund 1000 Menschen pro Tag.“ (M5, S.105)
<i>Infrastruktur:</i> Aussagen über die Infrastruktur in Afrika oder einer bestimmten afrikanischen Region.	„Es fehlt an der grundlegenden Infrastruktur wie Wohnraum, Kanalisation und sauberes Trinkwasser. Der Straßenverkehr ist überlastet, die Hygienebedingungen lassen zu wünschen übrig, die Abwasser- und Abfallentsorgung sind überlastet, [...].“ (M5, S.97)
Politik: Aussagen die sich auf Politik in und mit Afrika beziehen und keiner Subkategorie zugeordnet werden können.	"Seit der staatlichen Unabhängigkeit Nigerias vom Vereinigten Königreich im Jahre 1960 kämpften verschiedene Völker um die politische Vormachtstellung in diesem Vielvölkerstaat mit vielen verschiedenen Sprachen." (M5, S. 13)
<i>Politiker:</i> Aussagen die auf bestimmte afrikanische Politiker Bezug nehmen.	"1965 kam General Mobutu an die Macht. Er errichtete eine Diktatur und verstaatlichte alle Unternehmen, allen voran jene im Bergbausektor. Mobutu errichtete einen zentralistischen Staat mit einem Ein-Parteien-System und benannte den Kongo in "Zaire" um (einen alten Namen des Flusses Kongo). (D8, S. 106)
<i>Internationale Politik:</i> Aussagen	"Blockfreie Länder: Zusammenschluss von

über die Rolle Afrikas in der internationalen Politik.	vorerst 29 Staaten aus Asien und Afrika, die keinem Bündnis (Block) angehörten" (Ga2, S. 89)
Gesellschaft: Aussagen, die allgemein zu Gesellschaften in Afrika gemacht wurden und in keine der Subkategorien fallen.	"Besonders durch die Kolonialisierung durch europäische Staaten wurde in vielen Staaten Afrikas die Gesellschafts- und Wirtschaftsstrukturen zerstört." (M5, S.110)
<i>Sprachen:</i> Aussagen über Sprachen in Afrika im Allgemeinen oder zu einer bestimmten afrikanischen Sprache.	"Ein Drittel aller Sprachen auf der Erde wird in Afrika gesprochen. Man nimmt an, das bis zum Jahr 2050 die Hälfte dieser afrikanischen Sprachen aussterben wird." (M5, S. 11)
<i>Religion:</i> Aussagen über Religion(en) in Afrika allgemein oder über eine bestimmte afrikanische Religion.	"Während an den Küstenstrichen der Islam weit vorgedrungen war, herrschten in den verschiedenen Reichen Innerafrikas die Naturreligionen vor." (Z5/6, S. 123)
<i>Demografie:</i> Aussagen über demografische Entwicklungen wie beispielsweise Bevölkerungswachstum in Afrika bzw. in einer bestimmten afrikanischen Region.	"Die Lebenserwartung der Simbabwe sinkt auf mittelalterliche Werte. Lag sie 1993 noch bei 61 Jahren, war sie im Jahr 2000 schon auf 49 Jahre gefallen und wird, daran ist nur wenig zu ändern, 2003 nur noch 40 Jahre betragen." (Ga2, S. 94)
<i>Bildung:</i> Aussagen über Bildung (z.B. Alphabetisierungsraten, Bildungseinrichtungen, etc.) in Afrika allgemein oder in einer bestimmten afrikanischen Region.	"Zunächst investierte der Staat in das Bildungs- und Gesundheitswesen, das heute relativ gut funktioniert." (D8, S. 106)
<i>Gesundheit:</i> Aussagen über die Gesundheit (z.B. bestimmte Krankheiten, Gesundheitseinrichtungen, etc.) in Afrika allgemein oder in einer bestimmten afrikanischen Region.	"In Afrika sterben jährlich 1 Mio. Menschen an Malaria." (M5, S. 22)
Migration: Aussagen über Migration in Afrika allgemein oder in einer bestimmten afrikanischen Region.	"Das Problem von lokalen Tourismusgettos ist aber die örtliche Konzentration von Arbeitsplätzen, die zu Migration und verschärften regionalen

	Disparitäten führt." (D8, S. 61)
Umwelt: Aussagen über die Umwelt (z.B. Klima, Landschaftszonen etc.) in Afrika allgemein oder in einer bestimmten afrikanischen Region, die nicht einer der Subkategorien zugeordnet werden können.	"Bei gerecht verteilter Nutzung der Flächen stünden jedem Menschen 1,8 globale Hektar zu. Ein Österreicher/ eine Österreicherin verbraucht derzeit 4,6 globale Hektar, der/die Durchschnittsbürger/in auf der Welt hat 2,28 globale Hektar zur Verfügung, ein Bewohner/ eine Bewohnerin von Mosambik nur 0,47 globale Hektar." (D8, S. 36)
<i>Klima/ Klimawandel:</i> Aussagen über Klima und Klimawandel in Afrika allgemein oder in einer bestimmten afrikanischen Region.	"Spitzenreiter im Waldverlust sind Brasilien, Indonesien, der Sudan, Myanmar und die Demokratische Republik Kongo. Der rapide Waldverlust leistet einen bedeutenden Beitrag zum Klimawandel, da Wälder große Mengen an Kohlendioxid speichern. (M5, S. 132)
<i>Desertifikation/ Dürre/ Wasser:</i> Aussagen über die Thematik der Desertifikation in Afrika allgemein oder in einer bestimmten afrikanischen Region.	"Im Süden Afrikas kommt es zu Dürreperioden, wodurch die ohnehin unzureichende Lebensmittelversorgung der Menschen weiter verschlechtert wird. (M5, S. 53)
Krisen/ Konflikte:	
<i>Krieg/ Konflikt:</i> Aussagen über Kriege und Konflikte in Afrika im Allgemeinen oder zu einem spezifischen (kriegerischen) Konflikt.	"Die in der Biafra-Provinz im Südosten lebenden christlichen Igbo fühlten sich gegenüber den muslimischen Hausa und Fulani des Nordens benachteiligt. Die Igbo hatten ein funktionierendes Bildungssystem aufgebaut, sodass aus dieser Elite gut ausgebildete Menschen für Verwaltung und Wirtschaft kamen. Als in der Nähe des Igbo-Siedlungsgebietes Erdöl entdeckt wurde, das zu einer wichtigen wirtschaftlichen Stütze Nigerias wurden, verschärfte sich der Konflikt und es kam zum so genannten Biafra-Krieg (1967-1970). Rund zwei Millionen Igbo, darunter Kinder sehr viele Kinder, starben durch eine Hungerblockade der muslimischen

	Regierung, über 700 000 Igbo wurden durch die nigerische Armee getötet. (M5, S.13)
<i>Armut/ Hunger:</i> Aussagen zu Armut und/ oder Hunger in Afrika oder einer bestimmten afrikanischen Region.	"Die Hälfte aller Südafrikaner lebt unter der Armutsgrenze." (Ga2, S. 93)
<i>Schulden/ Verschuldung:</i> Aussagen zur Verschuldung Afrikas im Allgemeinen oder zu den Schulden eines bestimmten afrikanischen Staates.	"Bis zum Ende der 1970er Jahre war die Verschuldung infolge der niedrigen Realzinsen kein so großes Problem." (D8, S. 16)
<i>Korruption/ „failed states“:</i> Aussagen zur Korruption in Afrika allgemein oder in einem bestimmten afrikanischen Staat und Aussagen über sogenannte „failed states“ in Afrika.	"Korrupte Behörden sehen weg bzw. gehen nicht gegen Unternehmen vor, die Gesetze brechen." (M5, S. 134)
<i>Kriminalität:</i> Aussagen über Kriminalität in Afrika allgemein oder in einer bestimmten afrikanischen Region.	"Zu den großen Problemen der Stadt zählen auch eine starke Umweltverschmutzung und eine hohe Kriminalitätsrate." (M5, S. 105)
Entwicklung/ Unterentwicklung:	
<i>„Dritte Welt“/„Unterentwicklung“:</i> Aussagen über den „Entwicklungsstand“ Afrikas im Vergleich zum Rest der Welt.	Die ehemaligen Kolonien waren in der Regel wenig industrialisiert und wurden von den Industriestaaten als "unterentwickelt" bezeichnet. Auch der Begriff "Dritte Welt" wurde von den Industrieländern geprägt: Er dient als Sammelbegriff für jene Länder, die nicht den reichen Staaten der westlichen Welt angehörten (Erste Welt) und auch nicht den Staaten, die dem kommunistischen Block zugerechnet wurden. (Ga2, S.98)
<i>Entwicklungshilfe/ -politik:</i> Aussagen über Maßnahmen, die von unterschiedlichen Akteuren getroffen werden um die	"Durch die Idee der Entwicklungshilfe sollten die Entwicklungsunterschiede ausgeglichen werden. Allerdings gibt es vielfach Zweifel bezüglich der

<p>„Entwicklung“ Afrikas bzw. bestimmter afrikanischer Staaten voranzutreiben.</p>	<p>Sinnhaftigkeit solcher Initiativen. (D8, S.115)</p>
<p>Kolonialismus/ Imperialismus: Aussagen über Kolonialismus und Imperialismus in Afrika, die nicht in eine der Subkategorien eingeordnet werden können.</p>	<p>"Der Imperialismus des 19. und frühen 20. Jahrhunderts steht geschichtlich in enger Verbindung zum Kolonialismus der frühen Neuzeit. Er bezeichnet ein Streben nach Herrschaft und Macht, das vor allem in Afrika und Asien zu einer formellen und informellen Beherrschung von Territorien und Ländern durch die imperialen Mächte führte. Gründe für die imperiale Politik waren in erster Linie ein verbreitetes Großmachtstreben, daraus entstehende Rivalitäten sowie wirtschaftliche und militärische Ziele." (Z5/6, S. 237)</p>
<p><i>Entdeckung/ Erforschung:</i> Aussagen über die Entdeckung und Erforschung Afrikas oder bestimmter afrikanischer Regionen.</p>	<p>"Danach durchquerten arabische Kaufleute, Abenteurer und Forscher mit Karawanen die Sahara und traten so in Verbindung mit schon bestehenden westafrikanischen Reichen." (Z5/6, S. 123)</p>
<p><i>Kolonialisierung/ Eroberung/ Mission:</i> Aussagen über die „Inbesitznahme“ Afrikas allgemein oder bestimmter afrikanischer Regionen durch westliche Mächte und Aussagen über die Missionierung Afrikas zum Christentum.</p>	<p>"Die Durchdringung und Kolonialisierung des Kontinents setzte erst im 19. Jh. ein." (Z5/6, S. 123)</p>
<p><i>Siedlerkolonialismus/ Apartheid:</i> Aussagen über Siedlerkolonialismus und/oder Apartheid in Afrika im Allgemeinen oder in einer bestimmten afrikanischen Region.</p>	<p>"Ab 1948 verschärfte sich die Lage durch den Beginn der strikten Apartheidspolitik. (Ga2, S. 93)</p>
<p><i>Unabhängigkeitsbewegungen/ Widerstand:</i> Aussagen über Widerstand gegen den Kolonialismus in Afrika im Allgemeinen oder in bestimmten afrikanischen Regionen und Aussagen über konkrete</p>	<p>"Die Unabhängigkeitsbewegungen vieler afrikanischer Staaten wurden von lokalen Eliten angeführt, die in Missionsschulen oder an Universitäten der Kolonialmächte ausgebildet worden waren." (Ga2, S. 92)</p>

Unabhängigkeitsbewegungen.	
<i>Unabhängigkeit/ Entkolonialisierung:</i> Aussagen über die Entkolonialisierung Afrikas oder der Unabhängigkeit bestimmter afrikanischer Staaten.	"1960 war das "afrikanische Jahr" - die meisten Kolonien wurden unabhängig. (D8, S. 105)
<i>Sklaverei/ Sklavenhandel:</i> Aussagen über Sklaverei und/ oder Sklavenhandel in Afrika.	"Seit der Mitte des 15. Jahrhunderts wurde der Sklavenzustrom noch erheblich größer, als die Portugiesen an der westafrikanischen Küste einen blühenden Sklavenhandel aufzogen. (Z5/6, S. 55)
Wirtschaft: Aussagen über die Wirtschaft in Afrika oder in bestimmten afrikanischen Regionen, die in keine der Subkategorien fallen.	"Nur 1 % des weltweiten Bruttosozialproduktes wird in Afrika erwirtschaftet." (Ga2, S. 92)
<i>Arbeit:</i> Aussagen über Arbeit allgemein in Afrika oder in bestimmten afrikanischen Regionen.	"Billige Arbeitskräfte sind für die Herstellung arbeitsintensiver Produkte von Vorteil. Deshalb werden vor allem das Nähen von Textilien, die Herstellung von Spielzeug und die Montage technischer Geräte in Niedriglohnländer (Östliches Europa und Dritte Welt) verlagert. Dafür werden in Lateinamerika, Afrika und Südostasien eigene Wirtschaftszonen angelegt. Man nennt sie auch freie Produktionszonen." (M5, S. 134)
<i>Subsistenzwirtschaft:</i> Aussagen über die Produktion für den Eigenbedarf in Afrika im Allgemeinen oder in einer bestimmten afrikanischen Region.	"Neben den traditionellen, auf Eigenversorgung ausgerichteten Ökonomien gibt es auch Elemente moderner marktorientierter Wirtschaftsformen." (D8, S. 104)
<i>Landwirtschaft/ Industrie:</i> Aussagen über Landwirtschaft und/ oder Industrie in Afrika im Allgemeinen oder in einer bestimmten afrikanischen Region.	"Die Wirtschaft Ugandas wird von der Landwirtschaft geprägt. Auf Plantagen werden Kaffee, Tee, Tabak und Baumwolle für den Export angebaut. (M5, S. 115)
<i>Handel:</i> Aussagen über Handel in Afrika im Allgemeinen oder in einer	"Besonders die Portugiesen verstärkten im 15. Jh. den Handelsaustausch an der

bestimmten afrikanischen Region.	Westküste Afrikas. (Z5/6, S. 123)
<i>Rohstoffe/ Ressourcen:</i> Aussagen über Rohstoffe bzw. Ressourcen in Afrika allgemein oder in einer bestimmten afrikanischen Region.	Hochprozentige Eisenerzlager gibt es in Liberia, Guinea, Sierra Leone, Mauretanien und in Südafrika. Bauxit lagert in Guinea und Ghana. Große Diamantenminen liegen in der Demokratischen Republik Kongo, Ghana, Sierra Leone, Botsuana, Namibia und Südafrika. (D8, S. 106)

Kodierregeln:

Da das Forschungsinteresse auf das subsahare Afrika gerichtet ist werden Aussagen und Passagen über Nordafrika nicht codiert.

Wenn allgemein von „Entwicklungsländern“, Ländern der „Dritten Welt“, „unterentwickelten Ländern“ die Rede ist, werden diese Abschnitte und Sätze codiert, da davon auszugehen ist, dass damit auch afrikanische Staaten gemeint sind.

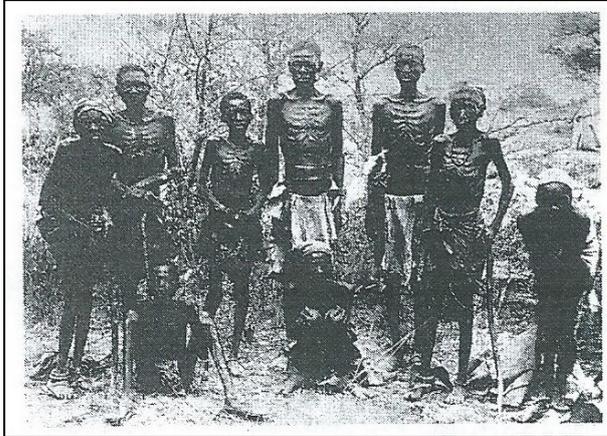
Aussagen werden nur dann zu einer Hauptkategorie codiert, wenn zu dieser Hauptkategorie keine Subkategorien gebildet wurden oder die Aussage keiner der gebildeten Subkategorien zugeordnet werden kann.

Aussagen über den Handel mit Sklaven wird nicht in die Subkategorie Handel codiert sondern ausschließlich in die Subkategorie Sklaverei/ Sklavenhandel.

Aussagen über Kriege und Konflikte während der Kolonialzeit werden nicht der Kategorie Krisen/ Konflikt zugeordnet, sondern in die Kategorie Kolonialismus/ Imperialismus codiert.

6.2. BESPROCHENE BILDQUELLEN

Abbildung 1



Quelle: Z5/6, S. 225

Abbildung 2



Quelle: M5, S. 134

Abbildung 3



Quelle: M5, S. 111

Abbildung 4



Quelle: M5, S. 110

6.3. ZUSAMMENFASSUNG

Welche Bilder von Afrika werden durch die Darstellung des Kontinents in österreichischen Schulbüchern für Geografie und Geschichte vermittelt? Und welche Charakteristika dieser Darstellungsformen können identifiziert werden? Dies sind die zentralen Fragen denen in der vorliegenden Arbeit nachgegangen wird. Dazu werden zwei Geografie-Bücher und zwei Geschichte-Bücher der Sekundarstufe II (Allgemein bildende höhere Schulen, Oberstufe) einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und in einen empirischen Teil. Zuerst wird der theoretische Hintergrund des Mediums Schulbuch und der Schulbuchforschung, der Begriffe Rassismus, Eurozentrismus und Stereotype/ Vorurteile, sowie der Inhaltsanalyse thematisiert. Im darauffolgenden empirischen Teil werden nach der Beschreibung des Untersuchungsmaterials und des Analyseverfahrens die Ergebnisse dargestellt. Dem folgt ein Kommentar der die Interpretation der Ergebnisse darstellt.

Die Analyse zeigt auf, dass – auch wenn sich die Darstellungsformen nicht nur zwischen den vier Schulbüchern, sondern auch innerhalb ein und desselben Schulbuches unterscheiden – dennoch Tendenzen quer durch alle vier Schulbücher ersichtlich sind. Die wohl deutlichste dieser Auffälligkeiten ist ein „Afropessimismus“, der sich in allen Themen zu Afrika wiederfindet. Das Bild eines „krisengebeutelten“ Kontinents entsteht, indem wirtschaftliche und soziale Probleme, Armut und Hunger, mangelhafte Infrastruktur und HIV/Aids, aber auch politische Krisen und Konflikte etc. im Vordergrund vieler Darstellungen stehen. Hinzu kommt, dass sehr oft Ursachenanalysen ausbleiben und so weder die Folgen des Kolonialismus in den Blick genommen werden, noch die Verkettung exogener und endogener Faktoren aufgezeigt werden.

Auch latente rassistische und eurozentristische Darstellungsformen konnten in den Schulbüchern anhand von Dichotomisierungen und Hierarchisierungen, einem Modernitätsnarrativ, sowie durch Darstellungen Afrikas als „geschichtslos“ verortet werden.

Um den SchülerInnen keine verzerrten Bilder zu vermitteln wäre es wichtig afrikanische Perspektiven sehr viel stärker einzubauen und existierende Erklärungsmuster zu hinterfragen. Durch eine Bewusstseinsbildung, dass Darstellungen immer konstruiert sind, würden SchülerInnen die eigenen Bilder von Afrika zu hinterfragen und zu dekonstruieren lernen.

6.4. ABSTRACT

What image do Austrian school books depict about the continent of Africa? Which characteristics of this display format can be identified? These are the central questions that the following assignment pursues. For this purpose two geography books and two history books at secondary school level (A-level) are going to be subjected to a qualitative content-analysis.

The work is divided into a theoretical and an empirical part. Foremost the theoretical background of school books and their research, the concept of racism and eurocentrism and stereotype/prejudice and content-analysis will be elaborated upon. In the subsequent empirical part, the description of the sample and the analytic process are represented. After that the interpretation of the results are commented upon.

The analysis shows that the display format varies not only among the books but also within one and the same book but certain tendencies can be observed in all four books. The most clear of these distinctive features is the 'Afropessimism', something that echoes in all themes related to Africa. The picture that emerge is one of a crisis-ridden continent; financial and social problems, poverty and hunger, inadequate infrastructure and HIV/Aids, political crisis and conflicts are put in the foreground. Additionally, the causes are not analysed and therefore, factors like effects of colonialism and entanglement of exogenous and endogenous elements are not shown. Latent racist and eurocentric display format could also be located. This is illustrated through dichotomy and hierarchy- a modernity narrative. Furthermore, Africa is depicted as having no history.

It would be important to include African perspectives in order to prevent distorted images from being presented to pupils and their ability to question existing explanatory model. Raising awareness about construction of depiction would enable pupils to question their own images of Africa and learn to deconstruct them.

6.5. LEBENSLAUF

Persönliche Daten

Name: Hummer Katharina
Geburtsdatum: 13. März 1988
Geburtsort: Linz

Schulbildung

09/1998 – 06/2006 Bundesrealgymnasium Hamerlingstraße, Linz
Abschluss: Matura mit gutem Erfolg
09/1994 – 07/1998 Volksschule in Kirchberg-Thening

Studium

10/2006 bis 2014 Diplomstudium Internationalen Entwicklung an der
Universität Wien
10/2007 bis 01/2013 Diplomstudium Afrikawissenschaften an der Universität
Wien
01/2013 Umstieg vom Diplomstudium Afrikawissenschaften auf das
Bachelorstudium Afrikawissenschaften
Abschluss: Bachelor of Arts

Berufserfahrung

07/2006 + 08/2007 Ferialpraktikantin in der Stadtbibliothek Linz
11/2008 bis jetzt Tätigkeit als Billeteurin bei den Vereinigten Bühnen Wien

Zusätzliche Qualifikationen

Sprachkenntnisse

Deutsch	(Erstsprache)
Englisch	(fließend in Wort und Schrift)
Französisch	(Grundkenntnisse)
Swahili	(Grundkenntnisse)
Wolof	(Grundkenntnisse)