

Kolonialismus und Modernisierung

Das Ringen um ‚Afrika‘ bei der Schulbuchentwicklung

Felicitas Macgilchrist / Lars Müller

Die kommerzielle Schulbuchproduktion bietet eine besonders aufschlussreiche Möglichkeit, einen Wandel in AfrikaBildern bzw. im Diskurs über ‚Afrika‘ zu untersuchen.¹ Schulbücher sind in Deutschland Medien, die an der Schnittstelle von Politik, Pädagogik, Wissenschaft und Wirtschaft entwickelt werden. Sie sollen politische Richtlinien wie Kerncurricula und deren Vorstellungen davon, welches Wissen am wertvollsten ist, angemessen erfüllen, um zugelassen zu werden. Sie müssen neue Erkenntnisse über und Erfahrungen aus der Schulpraxis einbauen, um von Lehrenden als verwendbar eingeschätzt zu werden. Sie sollten auf dem neusten Stand der Wissenschaft sein, um ihre Aufgabe als Wissensvermittler angemessen zu erfüllen. Und nicht zuletzt müssen sie sich als wirtschaftlich profitabel erweisen, um nicht von der Liste der vermarktbareren Produkte eines Bildungsmedienvlagers gestrichen zu werden.

Gerade deshalb ist es unwahrscheinlich, dass radikale Einsichten oder diskursive Konfigurationen in Schulbücher aufgenommen werden. Bei der Entwicklung eines Buches debattieren Autor_innen und Redakteur_innen teilweise kontrovers und lebhaft darüber, was genau in das Schulbuch aufgenommen werden soll: was sagt der Lehrplan, was sollten Schüler_innen wissen, wie kann die Themenaufbereitung schülernah sein, was ist uns wichtig, was sagt die Wissenschaft, was wollen wir auf keinem Fall und *was kann gekürzt werden?* Schulbucharbeit dreht sich vor allem um die Aushandlung von Reduktionsmöglichkeiten. In der Schulbuchproduktion wird somit die jede Kommunikation konstituierende Reduktion explizit.

Vor diesem Hintergrund ermöglicht die Beobachtung, dass der Diskurs zu ‚Afrika‘ in Schulbüchern sich sehr wohl im Wandel befindet, einen Einblick in konventionelles Wissen über ‚Afrika‘.² In diesem Beitrag skizzieren wir erst den Forschungsstand zu AfrikaBildern in Schulbüchern, bevor wir uns in einer kurzen Fallanalyse der Produktion eines Kapitels zum Thema Imperialismus in einem Geschichtsschulbuch (Gymnasium, Niedersachsen) widmen.

¹ Wir danken den Schulbuchautor_innen und Verlagsmitarbeiter_innen für ihre Offenheit und Freundlichkeit.

² Wir verstehen Diskurs als das Terrain auf dem Sinn/ Bedeutung geformt wird. Dieses Terrain bezieht alle Signifikationspraktiken mit ein, nicht nur Sprache und Schrift. Mehr in Macgilchrist/ Van Hout (2011).

Unsere Leitfrage lautet: (Wie) Hat sich der Diskurs zu ‚Afrika‘ in Schulbüchern gewandelt? Unsere erste These ist zunächst, dass es Verschiebungen gibt. Unsere zweite These ist, dass diese Verschiebungen in den Manuskripten und Diskussionen des Autorenteam³ expliziter als im später veröffentlichten Schulbuch sind. Die dritte These ist, dass trotz vielfältiger Veränderungen im Diskurs, eine Dimension bestehen bleibt: Dass es eine ‚Entwicklung‘ von ‚Tradition‘ zu ‚Modernität‘ gibt, bleibt als Horizont des Intelligiblen bestehen. Es mag z.B. als Problem aufgefasst werden, dass ‚Afrika‘ immer nur als ‚unterentwickelt‘ dargestellt wird. Die Antwort auf dieses Problem ist allerdings nicht, die Binarität zwischen ‚Tradition‘ und ‚Moderne‘ aufzubrechen oder zu dekonstruieren, wie es einige anthropologische, poststrukturalistische oder postkoloniale Theorien versuchen (Bhabha 2000; Latour 2008), sondern ‚Afrika‘ als *genauso* hochentwickelt und modern wie z.B. Westeuropa darzustellen.

Forschungsstand: AfrikaBilder in Schulbüchern

Dass das Konzept ‚Afrika‘ ein unter anderem von Wissenschaft und Politik konstituierter Gegenstand ist, ist in der Forschungsliteratur mittlerweile zur Selbstverständlichkeit geworden (Bechhaus-Gerst 2006; Macamo 1999; Mudimbe 1997). Wie und in welchem Kontext ‚Afrika‘ in deutschen Schulbüchern dargestellt wird bzw. werden soll, ist seit den 1960er Jahren Gegenstand von empirischen Untersuchungen (Schmitt 1963/64). Trotz teilweise großer Unterschiede in den Ergebnissen der Analysen und zwischen den jeweils aktuellen Schulbüchern, gibt es übergreifende Kritikpunkte an den Afrikadarstellungen. Den Schulbüchern wird allgemein vorgeworfen, erstens, zu wenig Informationen über ‚Afrika‘ zu vermitteln, und zweitens, ‚Afrika‘ aus einer eurozentrischen Perspektive zu behandeln. Die aktuelle Kritik lässt sich in den folgenden fünf Punkten näher aufschlüsseln (Kerber 2005; Marmer et al 2011; Poenicke 2003, 2008; Reichart-Burkukye 2001): (i) ‚Afrika‘ wird als Gegenbild zu Europa konstruiert. Deutlich wird dies vor allem, wenn in den Schulbüchern eine moderne europäische/ westliche einer traditionellen afrikanischen Lebenswelt gegenübergestellt wird. (ii) Afrikaner_innen werden als passiv und Europäer_innen aktiv dargestellt. Hiermit geht einher, dass keine oder nur selten afrikanische Akteur_innen beim Namen genannt werden. (iii) Afrikanische Perspektiven und Stimmen werden in Schulbüchern kaum behandelt. Quellentexte von Afrikaner_innen sind zwar in die Schulbücher aufgenommen, aber hierbei handelt es sich weitgehend um Opfererzählungen. Poenicke (2008) kritisiert darüber hinaus, dass keine Quellen von afrikanischen Historiker_innen erwähnt werden. (iv) Die Abbildungen, vor allem in Geschichtsbüchern, stellen fast ausschließlich homogene Opfergruppen dar bzw. machen meist ein

³ Da „Autorenteam“, „Autorentagung“ und „Verfassertext“ Teilnehmendekategorien sind, verwenden wir sie hier in dieser Form für alle Autor_innen und Verfasser_innen.

Hierarchieverhältnis deutlich. Afrikanische Perspektiven, beispielsweise durch die Abbildung afrikanischer Kunst, werden, ebenso wie Abbildungen selbstbestimmter Afrikaner_innen, kaum abgedruckt. (v) Koloniale Deutungsmuster werden fortgesetzt, unter anderem in den verwendeten Termini. So werden Begriffe kritisiert, die Primitivität suggerieren, die ein evolutionsgeschichtliches Denken befördern oder die ‚Afrika‘ vom ‚modernen Europa‘ abgrenzen (‚Stamm‘, ‚Häuptling‘, ‚Hottentotten‘ usw.). Vor allem wird beanstandet, wenn diese Begriffe unreflektiert übernommen werden. Dies bezieht sich insbesondere auf den Begriff ‚Rasse‘ bzw. das Thema Rassismus. Ein offener Rassismus ist in den Schulbüchern zwar nicht mehr vorhanden und ‚Rasse‘ wird weitgehend in Anführungsstriche gesetzt, d.h. die Autoren distanzieren sich von dem Begriff, aber eine Definition oder weitergehende Informationen werden nicht geliefert. Positiv dagegen wird gesehen, wenn – wie in einigen Geschichtsbüchern – das Thema Rassismus explizit thematisiert und an ihm ein Fortwirken des kolonialen Diskurses behandelt wird. Auf diese Weise würde auch ein oft als fehlend bezeichneter Bezug zur Lebenswelt der Schüler_innen hergestellt. Daneben wird ebenfalls angemerkt, dass die Auswirkungen des Kolonialismus auf ‚Afrika‘ zu selten aufgegriffen werden.⁴

Fallanalyse: Kolonialismus in der Sekundarstufe I

Unser Beitrag greift diese Kritikpunkte auf und bettet sie in einem ethnographischen und diskurstheoretischen bzw. postkolonialen Forschungsansatz ein. Zur Methode in aller Kürze: Es sind die Produktionspraktiken nicht die Produktionspraktiker_innen, die als Konstrukteur_innen von AfrikaBildern im Zentrum unseres Interesses stehen. Im Zuge ihrer teilnehmenden Beobachtungen in verschiedenen Schulbuchverlagen begleitete die erste Autorin dieses Beitrags von 2009 bis 2011 mehrere Projekte von der Konzeptbesprechung bis zur Publikation. Wir analysieren hier einen Fall: die Entwicklung eines Kapitels zum Thema Imperialismus in *Geschichtsbuch 9/10* (Titel und Namen sind Pseudonyme), ein Schulbuch für die 9. und 10. Klasse des Gymnasiums.

Geschichtsbuch 9/10 hat sieben Autor_innen, eine hausinterne Redakteurin und einen externen Redakteur (im Folgenden: das Autorenteam). Wie meistens in der Schulbucharbeit handelt es sich hier um keine Neukonzeption, sondern um die Überarbeitung eines Bandes, der 2006 erschien; die Neubearbeitung erschien 2010. Das Autorenteam hat bereits zusammengearbeitet und versteht sich gut. Während der Entwicklung von *Geschichtsbuch 9/10* trifft sich das Team fünfmal. Auf diesen Autorentagungen werden das Konzept und die Manuskripte in erster und zweiter Fassung besprochen. Jedes Kapitel (30-60 Seiten) wird zuerst von einer Person verfasst. Da aber für das Buch die gemeinsame Urheberschaft gilt, hat sich eine Praxis des gemeinsamen

⁴ Siehe hierzu den Beitrag von Friederike Lorenz über Kitas in diesem Band.

Schreibens etabliert in der alle im Team Vorschläge für jedes (Teil-)Kapitel machen.

Wenn wir im Folgenden von „Wandel“ oder „Veränderungen“ sprechen geht es uns erstens um radikale Veränderungen im Kontrast zu älteren Schulbüchern. Ein expliziter Rassismus, wie er in den Schulbüchern des 19. Jahrhunderts oder des Nationalsozialismus erscheint, ist verschwunden. Zweitens geht es uns um subtilere Veränderungen, die zwischen 2006 und 2010 sichtbar sind. Und drittens geht es uns um Veränderungen, die in den Manuskripten und den Gesprächen auf den Autorentagungen sichtbar- bzw. hörbar wurden, die sich aber nicht im gedruckten Schulbuch wiederfinden lassen.

Zugleich sagen wir nicht, dass Wandel in allen Aspekten des Diskurses über ‚Afrika‘ sichtbar wird. Schmitts Bemerkung von 1963 ist immer noch erstaunlich aktuell: „Afrika [wird] in allen Lehrbüchern immer noch nur aus europäischer Sicht betrachtet und daher fast nur dort im Text gestreift [...], wo wichtige Ereignisse der europäischen Geschichte auch Afrika berühren oder wo es sich um das Festsetzen der Europäer in Afrika handelt“ (1963/64: 149). In unserem Fall liegt Schmitt immer noch richtig: Afrika wird sowohl in den Lehrplänen als auch in den an diesen Lehrplänen orientierten Geschichtsschulbüchern fast ausschließlich im Zusammenhang mit europäischen Ereignissen erwähnt. Die Analyse unseres Falls bezieht sich auf die Kriterien im vorangegangenen Abschnitt.

(1) Modern und hochentwickelt

Bei der Konzeptbesprechung (August 2009) entscheidet sich das Autorenteam, den Schwerpunkt des Kapitels *Die imperialistische Mächte und ihre Kolonien* auf ‚Afrika‘ zu legen. Alle sind mit dem Autor dieses Kapitels, Niklas Gehring (NG), einverstanden: Es ist wichtig zu betonen, dass ‚Afrika‘ vor dem Kolonialismus kein geschichtsloser Raum war, sondern dass schon hochentwickelte Städte gebaut, Zentren der Wissenschaft etabliert und komplexe globale Handelsbeziehungen unterhalten wurden. Diese Diskussion wird u.a. in einer von Beschreibungen begleiteten Karte Afrikas in *Geschichtsbuch 9/10* resemiotisiert (*resemiotized*), d.h. eine Semiotik in einem spezifischen Kontext (hier: ein mündliches Gespräch) wird dekontextualisiert und in andere semiotische Formen in einem anderen Kontext (hier: Graphik und Schrift auf einer Schulbuchseite) rekontextualisiert (Iedema 2003).⁵

Auf der nächsten Autorentagung (November 2009) präsentiert NG seinen ersten Entwurf für das geplante Kapitel. Der vorgelegte Verfassertext für das

⁵ Resemiotisierung (*resemiotization*) befasst sich mit der dynamischen Entstehung von semiotisch komplexen Repräsentationen, wie z.B. eine Karte zur Verdeutlichung der Modernität des vorkolonialen Afrikas. Resemiotisierungspraktiken zu analysieren, erlaubt es uns, subtile Veränderungen des Afrikadiskurses näher zu untersuchen, als es eine Analyse der Repräsentationen alleine erlauben würde.

Teilkapitel zu Deutsch-Südwestafrika würde alleine drei Seiten betragen. Es steht aber nur eine Doppelseite im Buch zur Verfügung und sie soll auch Bilder, Aufgaben und Quellen enthalten.

Das Überraschende in dem Teilkapitel Deutsch-Südwestafrika, sagt NG, „ist die Modernität der Namas und Hereros, das ist eine ganz neue Erkenntnis“. Die Forschung sei „unheimlich in Fluss an der Stelle“. Er mobilisiert neue Erkenntnisse der Wissenschaft, um zu argumentieren, das Manuskript sei deutlich an einem Wandel der gängigen Vorstellungen über die Nama und Herero beteiligt. „Es darf nicht raus, die Modernität dieser Völker“, sagt er. Die Redakteurin, Larissa Lehnhardt, stimmt ihm zu, versucht aber gleichzeitig, konkrete Wege zu finden, um die drei Seiten zu kürzen. Tabelle 2 zeigt einige Kürzungen.

Tab. 2: Vom Manuskript zur Veröffentlichung (eigene Hervorhebung)

Vorgängerband (2006)	Manuskript (Erstfassung, 2009)	Geschichtsbuch 9/10 (2010)
--	Der christlich getaufte, <i>des Lesens und Schreibens kundige Führer der Nama</i> , Hendrik Witbooi, kritisierte afrikanische Landverkäufe an weiße Siedler und ergriff unter dem Eindruck des deutschen Vordringens die Initiative zur Beendigung der alten Feindschaft zwischen Herero und Nama. Er warnte immer wieder vor der Bedrohung der Existenzgrundlagen der Afrikaner durch eine deutsche Kolonialherrschaft.	Seit Beginn der deutschen Inbesitznahme des Landes warnte <i>der Nama-Führer</i> Hendrik Witbooi davor, dass eine deutsche Kolonialherrschaft die Existenzgrundlagen der Afrikaner gefährden würde.
In diesem Küstengebiet lebten die <i>Stämme</i> der Nama und Herero als <i>nomadisierende</i> Viehzüchter und Sammler.	Der erst um die Mitte des 19. Jahrhunderts entstandene Reichtum der Herero ging, ähnlich wie bei den Nama, zurück auf ihren Handel mit Elfenbein, Straußenfedern und Rindern, die auf den Märkten der englischen Kapkolonie gegen Ochsenwagen, Gewehre und Munition getauscht wurden. Die Herero entwickelten sich dadurch <i>zu einer für damalige Verhältnisse modernen und machtvollen Viehhaltergesellschaft</i> und gewannen allmählich, auch militärisch, die Oberhand im nördlichen Teil Namibias.	Die rinderzüchtenden Herero hatten sich im 19. Jahrhundert <i>zu einer machtvollen Viehhaltergesellschaft</i> entwickelt. [...] Die beherrschende Stellung beider Völker beruhte darauf, dass sie Waren auf den Märkten der englischen Kapkolonie gegen Pferde, Ochsenwagen, Gewehre und Munition tauschen konnten.

Um hier nur einige Elemente aufzugreifen: Im ersten Beispiel wird die explizite Beschreibung von Witbooi als „des Lesens und Schreibens kundige Führer der Nama“ auf „der Nama-Führer“ gekürzt. Im zweiten wird „zu einer

für damalige Verhältnisse modernen und machtvollen Viehhaltergesellschaft“ auf „zu einer machtvollen Viehhaltergesellschaft“ reduziert. Die Signalwörter für Modernität wurden gestrichen. Allerdings findet sich die exotisierende und auf Unterentwicklung deutende Terminologie „Stämme“ und „nomadisierend“, wie sie im 2006er Vorgängerband stehen, 2010 nicht in ähnlicher Form wieder. Es ist auch an dieser Stelle von Herero und Nama „Führer“ die Rede, statt von „Häuptling“; ein in diesem Zusammenhang oft verwendeter Begriff, dem eine ähnlich exotisierende und distanzierende Funktion zugeschrieben wird.

Sowohl in den Diskussionen auf den Autorentagungen als auch im Manuskript wurde die (für die damaligen Verhältnisse) Modernität der lokalen Gesellschaften betont, doch die Praktiken des Kürzens haben sie auf ein bekanntes Muster von „machtvoll“ reduziert. Reduktionspraktiken sind tendenziell immer auch Praktiken, die eine Hegemonie stabilisieren. Wir verstehen *Hegemonie* hier nicht als statische, dominante Vorherrschaft, sondern als prekäre, immer nur partielle diskursive Formation, deren Deutungsmuster von einem bestimmten Kollektiv in einer bestimmten Zeit überwiegend als selbstverständlich oder alternativlos verstanden wird (Laclau 2007). In diesem Falle ist die hegemoniale Formation die einer Modernisierungstheorie bzw. eines Fortschrittsnarrativs. Die ‚Erste Welt‘ (oder ‚der Westen‘, ‚der Norden‘, ‚die entwickelten Länder‘ usw.) erscheint moderner und fortgeschrittener als ‚die Dritte Welt‘ (‚der Süden‘, ‚die Entwicklungsländer‘ usw.).

Wenn ein Schulbuchmanuskript gekürzt wird, dann tendenziell in Richtung Hegemonie. Auf theoretischer Ebene ist konstatiert worden, dass ein Diskurs nicht akzeptiert wird, „wenn seine Angebote mit den Grundprinzipien, die eine Gruppe organisieren, kollidieren“ (Laclau 1990: 66). Dieses knappe Beispiel zeigt auf empirischer Ebene, wie solche Praktiken in situ vollzogen werden. Hat man das Gefühl, man etabliere einen *neuen* Diskurs, wie es NGs Aussagen („ganz neue Erkenntnis“, „unheimlich in Fluss“) andeuten, dann benötigt man viel mehr Platz. Das Manuskript muss erst zeigen, dass der neue Diskurs mit dem schon etablierten Diskurs nicht kollidiert. Hier geschieht dies durch die Verbindung „modernen und machtvollen Viehhaltergesellschaft“. „Modern“ als neues Element wird mit dem bekannten Element „machtvoll“ artikuliert. Das Manuskript macht ein Angebot, um die Nama und Herero aufzuwerten ohne mit einem der Grundprinzipien, die den heutigen Westen organisiert, zu kollidieren: dass die damalige Kolonisten „moderner“ waren als die Kolonisierten. Dieses Fortschrittsnarrativ spielt auch bei den weiteren Beispielen eine Rolle.

(2) Aktiv und eigenbestimmt

Auf den Autorentagungen wird von verschiedenen Teilnehmenden mehrmals betont und zugestimmt, dass „eine Aufwertung Afrikas“ durch die Darstellung seiner Modernität angemessen sei. Es sei auch erstrebenswert, zu zeigen, dass ‚Afrika‘ für die Schüler_innen „nicht so fremd“ sein muss. Somit wird –

allerdings implizit – die Schulbuchkritik aufgegriffen und in spezifischer Weise resemiotisiert. Auf einen zweiten und für die Schulbuchkritik sehr zentralen Punkt wird allerdings auf den Autorentagungen nicht explizit eingegangen: die Darstellung von Afrikaner_innen als aktive und eigenständige Personen.

Trotzdem finden sich Verschiebungen wieder. Tabelle 2 zeigt neben der Modernität, wie lokale Akteur_innen als aktive, eigenständige Personen oder Gruppen dargestellt werden. 2006 wurden weder Witbooi noch der Herero-Führer Samuel Maharero im Verfassertext erwähnt. Während 2006 noch ein Absatz des Verfassertextes (von insgesamt fünf), dem „Bremer Tabak- und Waffenhändler Adolf Lüderitz“ und dessen Rolle bei der Etablierung der ersten Kolonie des Deutschen Reiches gewidmet wurde, verschwindet Lüderitz aus dem Schulbuch in 2010. Den lokalen Akteur_innen wird mehr Platz eingeräumt.

Die Verschiebung von passiven zu aktiven lokalen Akteur_innen – oder von der Positionierung der lokalen Personen als *Objekt* der Geschichte zu ihrer Positionierung als *Subjekt* der Geschichte – macht auch die folgende Aufzählung deutlich. Wir haben gezählt, wer als grammatikalische/r Akteur_in jedes Satzes im Verfassertext platziert wird; es wird noch nichts darüber gesagt, was diese/r Akteur_in macht. In „Das Deutsche Reich erwarb 1884 seine erste Kolonie“ beispielsweise wird „das Deutsche Reich“ als Akteur präsentiert; in „Die Nama besaßen die Vorherrschaft“ sind „die Nama“ der Akteur. 2006 waren lokale Personen und Gruppen in sieben Gliedsätzen grammatikalischer Akteur; deutsche in 20. 2010 waren lokale Personen und Gruppen in 19 Gliedsätzen Akteur; deutsche in 10.

Diese Veränderung vollzieht sich allerdings nur im Verfassertext zu Deutsch-Südwestafrika, nicht in denen zu Algerien, zum Kongo oder zur Kapkolonie. Es könnte an dieser Stelle eingewendet werden, dass Imperialismus schon von der Orientierung her einen eurozentrischen Blick nahe legt: Niedersachsens Kerncurriculum (für die Zulassung dieses Schulbuch ausschlaggebend) gibt für dieses Thema lediglich vor: „Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Formen des Imperialismus im 19. Jahrhundert auseinander“. Kernbegriffe sind „Sozialdarwinismus, Imperialismus und Britisches Weltreich (Empire)“. Kerndaten und -namen werden, im Kontrast zu anderen Perioden, nicht genannt. Das Kerncurriculum – in Form dieser Aufforderung, dass Schüler_innen sich mit dem Imperialismus (nicht dem Kolonialismus) auseinandersetzen sollen – beteiligt sich an den Schulbuchpraktiken, die AfrikaBilder konstruieren.

Diese Beteiligung des Kerncurriculums ist auch an späterer Stelle relevant. In einem Teilkapitel zur Entkolonisierung (von anderen Autor_innen geschrieben) werden lokale Akteur_innen nur selten als aktive Individuen positioniert. Die Doppelseite beginnt mit der Überschrift „Kolonien streben nach Unabhängigkeit“ und erwähnt u.a.:

„In vielen Kolonien waren in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts nationale Bewegungen zu großem Einfluss gekommen. [...] Zwischen 1945 und 1965 vollzog sich

eine weltweite Entwicklung, die als ‚Entkolonisierung‘ bezeichnet wird. Zuerst setzte sie in Asien ein. Fast alle Kolonien der Weltmächte wurden unabhängige Staaten.“

Es wird nicht weiter ausgeführt, wer an den nationalen Bewegungen beteiligt war; was diese gemacht haben; oder wie sie zu großem Einfluss gekommen sind. Hier werden „nationale Bewegungen“, „Entkolonisierung“ und „Kolonien“ als Akteur_innen positioniert. Somit werden keine Personen, Allianzen oder Kollektive genannt bzw. deren Aktivitäten näher beschrieben.

Beide schon benannte Praktiken, die Reduktion und das Kerncurriculum, sind an diesem Auszug beteiligt. Entkolonisierung ist nicht im Kerncurriculum vorgesehen. Das Autorenteam hatte dies als „peinlich provinziell“ beklagt und sich entschieden, zusätzliche Teilkapitel zu schreiben, die u.a. dieses Thema aufgreifen. Das führte allerdings dazu, dass der Platzmangel noch verstärkt wurde. Wenn unter Zeitdruck gekürzt wird, scheint die Tendenz zu sein, spezifische Akteur_innen und Details auszulassen und die ‚großen‘ Fakten (z.B. nationale Bewegungen; zwischen 1945 und 1965; weltweite Entwicklung; zuerst in Asien; fast alle Kolonien usw.) zu vermitteln. Dies wiederum konterkariert Bemühungen, lokale Akteur_innen als aktive Subjekte, die Geschichte machen, zu positionieren.

(3) Eine Stimme haben

Neben den Verfassertexten sind auch die Quellentexte ein zentraler Ort, in dem lokale Akteur_innen als aktive Subjekte erscheinen können. Für Materialien für den Geschichtsunterricht ist Multiperspektivität seit Jahren ein Schlüsselkonzept. Es wird als wichtig erachtet, die Perspektiven von verschiedenen Personen zu lesen, um sich ein Bild von der Zeit machen zu können. Aber sprechen „die Subalterne“, also diejenigen, die als marginalisiert oder unterprivilegiert bezeichnet und behandelt werden, in den Quellen dieses Buchs (Dhawan 2007; Spivak 2008)?

Wir sehen Verschiebungen in der Art und Weise, in der die Subalterne in unserer Fallanalyse sprechen. Zwei der Themenbeispiele in 2006 behandeln afrikanische Länder: Algerien und Deutsch-Südwestafrika. Von den drei schriftlichen Quellen zu Deutsch-Südwestafrika werden 2006 zwei mit vollständiger Namensnennung eingeleitet („General Lothar von Trotha“ und „Otto von Bismarck“). Die dritte Quelle ist mit „Ein überlebender Herero“ überschrieben. Vier Jahre später wird die afrikanische Quelle wie folgt eingeleitet: „Der Herero-Häuptling Daniel Kariko sagte über seine Erfahrungen mit deutschen Kolonisten um 1900: [...]“. In ähnlicher Weise wird 2006 „der französische Historiker G. Hanotaux“ zu Algerien neben einen Text von einem namenlosen Aufständischen „nach der Niederschlagung des Aufstands der Kabylen 1871“ genannt. 2010 wird „der französische Marschall Thomas Bugeaud“ neben dem „Algerier Ferhat Abbas“ aufgeführt.

Bei diesen neuen Quellen werden also *erstens* lokale Individuen neben den Kolonist_innen genannt. *Zweitens* bestehen die Quellen im Buch von 2010 nicht ausschließlich aus Opfererzählungen. Einige Leser_innen würden sich sicherlich wünschen, dass die Gräueltaten des Kolonialismus ausführlicher behandelt werden; andere würden dagegen halten, es reiche nicht nur, das Schreckliche zu zeigen. Die konkrete Veränderung, die hier beobachtet werden kann, ist aber, dass die lokalen Akteur_innen 2010 nicht nur als Opfer positioniert werden, sondern auch als Personen, deren Meinung zur politischen Lage des Landes wahrzunehmen ist.

Relevant erscheint uns auch ein zweiter Aspekt des Stimme-Habens. Auf der Konzeptbesprechung für *Geschichtsbuch 9/10* ist entschieden worden, eine Abschlussseite zu erarbeiten, auf der die heutigen Meinungen der Afrikaner_innen zum Kolonialismus behandelt werden. Obwohl diese Seite fest eingeplant war, sagt NG bei der ersten Manuskriptbesprechung, man solle es weglassen, – man solle „die Schüler die Schlüsse alleine ziehen“ lassen. In der weiteren Diskussion führt er aus: „Man kann ja ganz viel machen, nicht? Aber ich weiß nicht, wichtig ist, was sich in den europäischen Köpfen bewegt, der Schüler jetzt, würd ich sagen, ob man den Tutu da zitiert oder solche Leute, das ist natürlich rührend, das zu hören, was sie sagen, nicht?“ Diese Stelle findet nach zwei Stunden Besprechung dieses Kapitels statt. Es sollte von daher im Rahmen der vorangegangenen Diskussionen zur Komplexität des Themas, und der Notwendigkeit (und Schwierigkeit) des Kürzens gesehen werden. Nicht zu vergessen ist auch die alltägliche Erfahrung von Sitzungen: Nach zwei Stunden intensiver Arbeit an einem Thema sind die Beteiligten schlicht müde und sehen zudem, dass sie in der verbleibenden Zeit noch weitere Kapitel besprechen müssen. Vor diesem Hintergrund verdeutlicht der Auszug die inhärente Spannung zwischen didaktischen, politischen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Prioritäten bei der Schulbuchproduktion. Ingo Müller unterstützt NG in dem er knapp sagt, die Schüler_innen „nehmen es zur Kenntnis“ aber nicht viel mehr. Die Diskussion wird hierdurch beendet. Sie wird resemiotisiert, indem die geplante Seite wegfällt und stattdessen ein anderes Thema behandelt wird, das die Schüler_innen einlädt, über Symbole des Kolonialismus im heutigen Deutschland zu reflektieren.

(4) Visuelle Darstellungen

Eine Stimme zu haben ist eng mit der visuellen Darstellung verzahnt. Abbildung 13 deutet an, dass Stimmen am Anfang der Kolonialzeit gegenseitig gehört wurden. Das Bild erschien in der Ausgabe 2010 von *Geschichtsbuch 9/10*; 2006 war es nicht enthalten. Es zeigt Teilnehmende aus zwei gleichberechtigten Gruppen. Wie ungleich die Machtverhältnisse in den Verhandlungen waren, wird im Teilkapitel zum Kongo aufgegriffen. An dieser Stelle ist anzumerken, dass hiermit ein Bild erscheint, auf dem lokale Akteur_innen im Kongo als

aktive politisch-wirtschaftliche Akteur_innen am Anfang der Kolonialzeit abgebildet werden und nicht ausschließlich als Opfer.

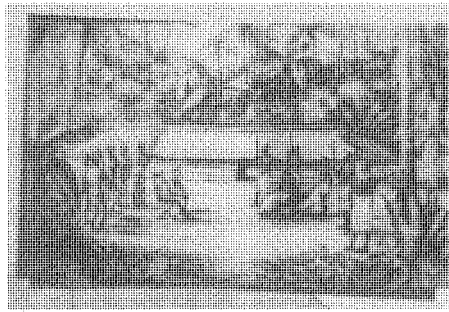


Abb. 13: Verhandlungen am Kongo-Fluss (2010)

Weitere Verschiebungen zeigen sich auf der Doppelseite zu Deutsch-Südwestafrika. Das einzige Bild von lokalen Akteur_innen in der Ausgabe 2006 zeigt eine Gruppe von namenlosen Personen in stereotyper Form als Verhungerte, *nach* dem was der Band den „Vernichtungsfeldzug“ der deutschen Kolonialisten nennt (Abb. 14, links). Statt dieses Bilds erscheinen in der Ausgabe 2010 zwei kleine Bilder von Witbooi und Maharero *vor* dem, was der Band als „Völkermord“ bezeichnet (Abb. 14, mitte und rechts).

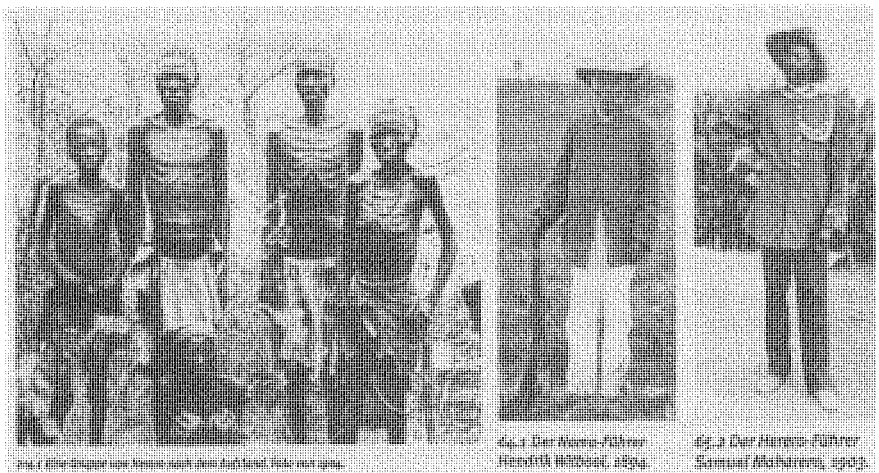


Abb. 14: Ausgabe 2006 (links) und Ausgabe 2010 (mitte und rechts)

Die Verschiebung in der Auswahl der Bilder spiegelt eine breitere Diskussion bei Schulbuchproduzierenden darüber wider, ob Personen als passive „Opfer“ nach einem Gewaltakt gezeigt oder eher auf die aktive Biografien von

Individuen vor dem Gewaltakt bzw. auf die Überlebenden fokussiert werden sollten (Macgilchrist/ Christophe 2011).

Insgesamt ist der Kontrast zu früheren Schulbüchern auf der visuellen Ebene deutlich. Zugleich hat allerdings die überwiegende Mehrheit der Bilder in diesem Kapitel noch immer einen Fokus auf europäische Handlungen und Akteur_innen. Eingewendet werden kann wieder, dass Imperialismus ein Thema ist, das zu einem europäischen Fokus einlädt. Allerdings kann hier auch entgegnet werden, dass im Teilkapitel zum Thema Entkolonisierung keine Abbildungen von aktiven lokalen Akteur_innen ausgewählt worden sind.

(5) Distanzierung vom kolonialen Diskurs

Wie die vorangegangenen Text- und Gesprächsauszüge illustrieren, distanziert sich das Autorenteam von den Ansichten der Kolonisierenden. Sie beschreiben zudem die Zustände und das Vorgehen König Leopold II. im damaligen kolonialisierten Kongo als „eklig“ und „grässlich“. Sie lehnen ab, ‚Afrika‘ als unterentwickelten Kontinent oder geschichtsfreien Raum zu betrachten. Diese Distanzierung wird in verschiedener Weise resemiotisiert (Tabelle 3).

Tab. 3: Distanz vom kolonialen Diskurs (eigene Hervorhebung)

<i>Vorgängerband (2006)</i>	<i>Geschichtsbuch 9/10 (2010)</i>
Die Eroberungspolitik der europäischen Staaten nach Übersee reicht bis in das 16. Jahrhundert zurück, als spanische und portugiesische Seeleute und Abenteurer Kolonialreiche vor allem in Südamerika errichteten. <i>Diesen Entdeckern und Konquistadoren</i> ging es darum, [...]	Christliche Missionare und – <i>wie die Europäer sagten</i> – „Entdeckungsreisende“ kamen [nach Afrika].
Der Wettlauf um <i>die letzten weißen Flecken auf der Weltkarte</i> war aber auch innenpolitisch motiviert.	Afrika, das <i>entgegen damaliger europäischer Ansicht sehr wohl auch Hochkulturen kannte</i> , wurde erst spät zum Objekt kolonialer Begierden der europäischen Mächte.
Arbeitsauftrag: Wie wird [in den Quellen] die imperialistische Politik <i>begründet</i> ?	Arbeitsauftrag: Vergleiche die <i>Rechtfertigungen</i> imperialistischer Politik, wie sie [in den Quellen] vorgetragen werden.

Das erste Beispiel zeigt, wie die Distanzierung von kolonialistischen Begrifflichkeiten durch „scare quotes“ („Abschreckanführungszeichen“, Fowler 1991) signalisiert wird. Die Anführungszeichen legen nahe, dass dies der Diskurs einer anderen Zeit oder anderer Personen ist. Die Distanzierung wird verstärkt

durch den Einschub „wie die Europäer sagten“.⁶ Im zweiten Beispiel wird 2006 die Idee, dass ‚Afrika‘ ein „weißer Fleck“ auf der Weltkarte, ohne Geschichte, ohne Ereignisse, Gesellschaften, Menschen usw., übernommen. 2010 distanziert man sich durch den Einschub, dass ‚Afrika‘ vor der Kolonisierung „sehr wohl“ auch Hochkulturen kannte, explizit von dieser Haltung. Im dritten Beispiel, legt „begründen“ nahe, es gäbe eine legitime Erklärung dieser Politik. „Rechtfertigen“ dagegen stellt die Bemühungen in den Vordergrund, etwas (Illegitimes) als legitim oder berechtigt erscheinen zu lassen.

Auf dieser Ebene distanziert sich also *Geschichtsbuch 9/10* deutlich von den Deutungsmustern des Kolonialismus. Auf einer zweiten Ebene übernimmt es allerdings unhinterfragt eine hegemoniale Konfiguration, die mit dem Kolonialismus entstanden ist und mit klassischen Sozialtheorien (Marx, Durkheim, Weber) weitergedacht wurde: das *Fortschrittsnarrativ der Modernisierung*. Mehrmals kommen Beschreibungen wie „technischer Fortschritt“, „Modernität“, „Entwicklung“ oder „hochentwickelt“ in den Manuskripten, den Schulbüchern und den Autorentagungen vor.

Diese Bündelung von Begriffen reproduziert als Zustand das, was mittlerweile vielfach als epistemologisches Terrain theoretisiert worden ist. Praktiken, die diese Begriffe als angemessene Beschreibungen für die Welt verwenden, reproduzieren ein Terrain, auf dem bestimmte Einteilungen der Welt denkbar, sagbar und machbar werden. „Modernität“ erscheint als Zeit der Rationalität, in der die „drei Schwestern, die drei Gottheiten, (technische) Effizienz, (wirtschaftliche) Profitabilität und (wissenschaftliche) Objektivität“ (Latour 2007: 14) zentrale Rollen spielen. Es wird möglich (oder: unabdingbar), Regionen, Lebensentwürfe und Personen auf einer Skala zwischen ‚unterentwickelt/ unzivilisiert‘ und ‚hochentwickelt/ zivilisiert‘ zu positionieren. Die Entstehung dieses Modernitätsnarrativs ist zutiefst verwoben mit der Geschichte des Kolonialismus des 18. und 19. Jahrhunderts. Die Anfänge der Erzählung, die heute ‚Modernität‘ genannt wird, sind „nicht nur in den Ursprüngen der *Idee* der Zivilität zu suchen, sondern auch in dieser Geschichte des kolonialen Moments“ (Bhabha 2000: 50).⁷ Aus dieser Sicht konnte ‚Afrika‘ immer nur „aufholen“. Gerade in der Setzung ‚Afrika‘ in der Position des Aufholenden – in Schulbüchern sowie auch in der Entwicklungshilfe, Politik, Journalismus usw. – liegt die inhärente Ungleichheit und der Gewalt der Metapher der Entwicklung (Rancière 1991).

⁶ Obwohl *scare quotes* in der 2006er Ausgabe des Geschichtsbuches häufig eingesetzt werden, wird an dieser Stelle eine ähnliche Terminologie („Entdeckern und Konquistadoren“) ohne diese übernommen.

⁷ Zum Modernitätsverständnis siehe auch den Beitrag von Manuel Aßner in diesem Band.

Schluss

In diesem Beitrag haben wir anhand eines Fallbeispiels der Entwicklung eines Schulbuchkapitels zum Thema Imperialismus gezeigt, dass *erstens* ein subtiler aber deutlicher Wandel in den AfrikaBildern der Schulbücher über die letzten Jahre sichtbar ist; *zweitens*, dass die im Gespräch zirkulierenden AfrikaBilder noch differenzierter und komplexer sind, als die, die im veröffentlichten Buch erscheinen; und *drittens*, dass die Praktiken der Schulbuchproduktion ein (kolonialistisches) Modernitätsnarrativ reproduzieren, in dem ‚Afrika‘ implizit als Region positioniert wird, die zum Westen ‚noch‘ nicht ‚aufgeholt‘ hat.

Der Beitrag diskutiert fünf Dimensionen dieser Veränderungen: (i) die vor-koloniale Geschichte ‚Afrika‘, (ii) ob lokale Akteur_innen in ‚Afrika‘ als aktiv und eigenbestimmt dargestellt werden, (iii) ob sie als hörbare Stimme zu politischen Themen erscheinen, (iv) ob visuelle Darstellungen nicht nur Opfer zeigen, sondern auch aktive Personen, und (v) ob das Buch sich vom kolonialen Diskurs distanziert. Wir berühren auch Erklärungen für die Kluft zwischen Manuskript bzw. Gespräch und veröffentlichtem Buch. In Schulbüchern, die an der Schnittstelle von Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Pädagogik produziert werden, wird selten Alltagswissen radikal unterminiert. Praktiken der Schulbuchproduktion werden nicht nur vom Autorenteam vollzogen, sondern auch vom Lehrplan, vom Layout des Bandes, von Institutionen, ökonomischen Erwägungen, klar formulierbaren Erkenntnisinteressen und schon zirkulierenden Texten.

Schulbücher sind eng verschränkt mit weiteren sozial akzeptierten Positionen, die je nach theoretischer Orientierung Deutungsmuster, Bilder, Hinterland, Diskurse, diskursive Formationen, hegemoniale Konfiguration o.ä. genannt werden. Die weiterführende Implikationen der „imaginäre[n] Zeit namens Modernität“ (Haraway 1997: 3), die wir hier identifiziert haben, liegt in der potentiellen Subjektformation: Das Modernitätsnarrativ reproduziert – immer etwas anders und immer ziemlich subtil – Subjekte auf einer hierarchischen Skala und somit auch hierarchische soziale Relationen, die verletzen können.

Literatur

- Bechhaus-Gerst, Marianne (Hrsg.) (2006): Koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bhabha, Homi (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenberg.
- Dhawan, Nikita (2007): „Can the subaltern speak German? And other risky questions: Migrant hybridism versus subalternity“. <http://translate.eipcp.net/strands/03/dhawan-strands01en#redir> (abgerufen am 27.11.10).
- Fowler, Roger (1991): Language in the News: Discourse and ideology in the press. London: Routledge & Kegan Paul.

- Haraway, Donna (1997): *Modest_Witness@second_Millennium. FemaleMan_Meets-OncoMouse*. New York: Routledge.
- Iedema, Rick: „Multimodality, resemiotization: Extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice.“ In: *Visual Communication* 2/ 2003, H. 1. S. 29-58.
- Kerber, Anne: „Kolonialgeschichte in deutschen Schulbüchern. Kritisch oder kritikwürdig?“ In: Lutz, Helma/ Gawarecki, Kathrin (Hrsg.) (2005): *Kolonialismus und Erinnerungskultur: Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft*. Münster: Waxmann. S. 81-93.
- Laclau, Ernesto: „Ideologie und Post-Marxismus.“ In: Nonhoff, Martin (Hrsg.) (2007): *Diskurs, radikale Demokratie, Hegemonie*. Bielefeld: transcript. S. 25-39.
- Laclau, Ernesto (1990): *New Reflections on the Revolution of our Time*. London: Verso.
- Latour, Bruno (2008): *Wir sind nie modern gewesen: Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, Bruno: „The recall of modernity.“ In: *Cultural Studies Review* 13/2007, H.1. S.11-30.
- Macamo, Elisio (1999): *Was ist Afrika? Zur Soziologie und Kulturgeschichte eines modernen Konstrukts*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Macgilchrist, Felicitas/ Christophe, Barbara (2011): „Translating globalization theories into educational research: Thoughts on recent shifts in Holocaust education.“ In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32/2011, H. 1. S. 145-158.
- Macgilchrist, Felicitas/ Van Hout, Tom (2011): „Ethnographic discourse analysis and social science [51 paragraphs].“ In: *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 12 Art. 18. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101183> (abgerufen am 30.01.11).
- Marmer, Elina et al.: „Racism and the image of Africa in German schools and textbooks.“ In: *The International Journal of Diversity in Organisations, Communities & Nations* 10/ 2011, H. 5. S. 1-12.
- Mudimbe, Valentin Y. (1997): *The Invention of Africa: Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge*. Bloomington: Indiana University Press.
- Poenicke, Anke (2008): *Afrika im neuen Geschichtsbuch: Eine Analyse der aktuellen deutschen Schulbücher*. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Poenicke, Anke (2003): *Afrika realistisch darstellen: Diskussionen und Alternativen zur gängigen Praxis – Schwerpunkt Schulbücher*. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Reichart-Burkukye, Christiane (2001): „Wo liegt Afrika? Das Afrikabild an Berliner Schulen. Berliner Blätter.“ In: *Ethnographische und ethnologische Beiträge. Ethnographische Momentaufnahmen* 25. S. 72-97.
- Rancière, Jacques (1991): *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Übersetzt von Kristin Ross. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Schmitt, Eckart (1963/64): „Afrika in den Geographie- und Geschichtslehrbüchern der Bundesrepublik.“ In: *Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht* 9. S. 130-168.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Vienna: Turia + Kant.

**Afrika und Europa.
Koloniale und Postkoloniale Begegnungen
Africa and Europe.
Colonial and Postcolonial Encounters**

Herausgegeben von/Edited by Marianne Bechhaus-Gerst

Band/Vol. 8



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

**Manuel Aßner / Jessica Breidbach /
Abdel Amine Mohammed /
David Schommer / Katja Voss
(Hrsg.)**

AfrikaBilder im Wandel?

Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen und Brüche



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieser Sammelband wurde im Rahmen
des stipendiatischen Projektes „AfrikaBilder“
von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert.

Gedruckt auf alterungsbeständigem,
säurefreiem Papier.

ISSN 1614-9904

ISBN 978-3-631-61568-3

© Peter Lang GmbH

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Frankfurt am Main 2012

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des
Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages
unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

www.peterlang.de



Inhaltsverzeichnis

AfrikaBilder im Wandel? – Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen und Brüche <i>Manuel Aßner / Jessica Breidbach / Abdel Amine Mohammed / David Schommer / Katja Voss</i>	11
GESCHICHTEN DER ANDEREN (Kolonialismus und Antikolonialismus)	
Über die konstitutiven Regeln Afrikas <i>Elísio Macamo</i>	29
Der antikoniale Diskurs: Welche Aktualität? <i>Hamdou Rabby Sy</i>	41
Non-Bilder der Nation – Über wandelnde Darstellungen afrikanischer Identitäten <i>Christine Fricke</i>	53
„Kolonisieren heißt Erziehen!“ – Kolonialpädagogik und Weißsein in der deutschen Erziehungswissenschaft <i>Z. Ece Kaya</i>	65
BERICHTETE WAHRHEITEN? (Medien und Tourismus)	
„The true Spirit of Africa“ – ‚Afrika‘ als Projektionsfläche kolonialer Fantasien im Marketing am Beispiel Louis Vuitton <i>Jessica Breidbach / Thomas Neubner</i>	79
Von <i>weißen</i> Eroberungsfantasien und kolonialen Reinszenierungen – Deutschsprachige Namibia-Reiseführer im Wandel <i>Anne Freese</i>	91
Mein Bild von ‚Afrika‘ – Zur Kolonialität touristischer Fotografie <i>Anna Krämer / David Schommer</i>	103
„Ihr trötet uns den letzten Nerv!“ – Zur massenmedialen Reproduktion kolonialer Denkmuster während der Fußball-Weltmeisterschaft 2010 <i>Stefan Hebenstreit</i>	115
GROSSBILDSAFARI UND KLEINWORTBÜHNE (Kunst und Literatur)	
Diskursstrategien in afrikabezogenen Kulturzeitschriften in Paris <i>Lotte Arndt</i>	131

Die Befreiung des Blicks – Wie afrikanische zeitgenössische Kunst sich selbst erzählt <i>Sandrine Micossé-Aikins</i>	145
Kunstbeitrag: Wild Places <i>Lisl Ponger</i>	156
Mit Bildern Bilder überwinden – Lisl Pongers „The Big Game“ und „Riefenstahl-Diptychon“ <i>Katja Triebe</i>	161
„Past Tense, Future Perfect“? – Die Wurzelkanäle von Geschichte mit Humor in Zadie Smith's <i>White Teeth</i> <i>Ingrid Jacobs</i>	171
MIND THE GAP! – BILDUNGSLÜCKE AFRIKA? (Bildung und Pädagogik)	
Wege zur Dekonstruktion von AfrikaBildern im Bildungsalltag deutscher Kindertagesstätten <i>Friederike Lorenz</i>	183
Kolonialismus und Modernisierung – Das Ringen um ‚Afrika‘ bei der Schulbuchentwicklung <i>Felicitas Macgilchrist / Lars Müller</i>	195
Nord-Süd-Schulpartnerschaften als Instrument der kulturellen Selbstreflexion <i>Jörn Serbser</i>	209
WO BITTE GEHT'S ZUR ENTWICKLUNG? (Ökonomie und Politik)	
(K)eine postkoloniale Entwicklungsökonomie in Sicht? – Eine Spurensuche in Theorie und Praxis <i>Manuel Afner</i>	221
Gebrauchtwarenhandel München - Westafrika – ein transnationaler, sozialer Raum <i>Carolin Hirschfeld</i>	233
Die Demokratie der Anderen – Gute Regierungsführung jenseits westlicher Projektionen <i>Joshua Kwesi Aikins</i>	245
Die Mitwirkenden im Überblick	257

man denken Sie, wenn Sie sich Afrika vorstellen? Tauchen vielleicht stereotypische Bilder vor Ihrem inneren Auge auf Afrika, der Kontinent der Krisen, Krankheiten und Katastrophen; der Fernwehphantasien, wilden Tiera und weiten Landschaften? Dieser Sammelband geht AfrikaBildern auf die Spur, fragt nach den Quellen und Wirkungen, sucht ihre Kontinuitäten und Brüche, entlarvt die gedanklichen und soziale Konstrukte, die diskursiv Machtwirkungen ausüben. Die Beiträge beschäftigen sich multi- und interdisziplinär mit Kolonialismus und Nationalismus sowie AfrikaBildern in Medien, Tourismus, Kunst, Literatur, Pädagogik, Ökonomie und Politik. Ziel ist die Dekonstruktion einzelner AfrikaBilder und damit Wandel realer Herrschaftsverhältnisse, Denk- und Gewaltsverhältnisse.

Armin Adner (Hamburg): Arbeitsschwerpunkte: Postkoloniale Entwicklungstheorie sowie regionale, transnationale und lokale Migration

Sawa Breitbach (Essen): Arbeitsschwerpunkte: Kommunikationswissenschaft, Germanistik, Marketing sowie Social Media

Ude Achme Mohamed (Berlin): Arbeitsschwerpunkte: Politik, Französische Philologie, Entwicklungszusammenarbeit sowie Migration

Wolfgang Schommer (Frankfurt am Main): Arbeitsschwerpunkte: Fotografie, Soziologie, Postkoloniale Theorie sowie Visual Culture

Ilja Voss (Mainz): Arbeitsschwerpunkte: Ethnologie, Soziologie, Pädagogik wie Globales Lernen





**Afrika und Europa.
Koloniale und Postkoloniale Begegnungen**

**Africa and Europe.
Colonial and Postcolonial Encounters**

**Manuel Aßner / Jessica Breidbach /
Abdel Amine Mohammed /
David Schommer / Katja Voss
(Hrsg.)**

AfrikaBilder im Wandel?

Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen und Brüche



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften