

**Zur Bedeutungsverschiebung des rassistischen  
Diskurses in Geschichtsschulbüchern der  
Sekundarstufe II in der Bundesrepublik  
Deutschland zwischen 1970 und 2010**

Josephine Apraku

„Jedes Erziehungssystem ist eine politische Methode, die Aneignung der Diskurse mitsamt ihrem Wissen und ihrer Macht aufrechtzuerhalten oder zu verändern.“

Michel Foucault in *Die Ordnung des Diskurses*

# **Inhalt**

<b>Einleitung .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Theorie.....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Rassismus als Diskurs .....</b>	<b>9</b>
<b>1.2 Zum Medium Schulbuch.....</b>	<b>16</b>
<b>1.3 Zum Text- und Bildbegriff.....</b>	<b>22</b>
<b>2. Methodisches Vorgehen.....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 Postcolonial Studies und Colonial Discourse Analysis.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2 Zur kritischen postkolonialen Diskusanalyse .....</b>	<b>32</b>
<b>2.3 Analyseleitfaden .....</b>	<b>35</b>
<b>2.4 Korpusbestimmung .....</b>	<b>37</b>
<b>3. Empirie.....</b>	<b>41</b>
<b>3.1 Einführung in das Korpus .....</b>	<b>43</b>
<b>3.2 Geschichtsschulbücher der 1970er.....</b>	<b>46</b>
<b>3.3 Geschichtsschulbücher der 1990er.....</b>	<b>58</b>
<b>3.4 Geschichtsschulbücher der 2010er.....</b>	<b>72</b>
<b>3.5 Zur Bedeutungsverschiebung.....</b>	<b>85</b>
<b>4. Resümee .....</b>	<b>91</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>94</b>

## Einleitung

Aktuell ist die von der Bundesregierung veröffentlichte *Schulbuchstudie Migration und Integration* (2015) erschienen, die abermals aufzeigt, dass Lehr- und Lernwerke Rassismus reproduzieren. Auch in den vergangenen Jahren wurden vermehrt Schulbuchstudien zu Rassismus in Unterrichtswerken unternommen. Im Fokus stand dabei die Darstellung und Repräsentation Afrikas, afrikanischer Menschen sowie der afrikanischen Diaspora. Bei den durchgeführten Untersuchungen handelt es sich primär um Diskurs- und Inhaltsanalysen, deren Ergebnisse Parallelen zur Darstellung des afrikanischen Kontinentes in den Massenmedien aufweisen. Vielfach wurde dabei aufgezeigt, dass die im Medium Schulbuch konstruierten Differenzsetzungen Rassismus reproduzieren und dass die diskursiven Lernangebote in Schulbüchern und populären Verbreitungsmedien strukturelle Gemeinsamkeiten erkennen lassen. Eigen ist den rassistischen Darstellungen in Schulbüchern eine medienspezifische Kodierung und didaktische Aufbereitung der Inhalte.

Bisher wenig Beachtung fand die Analyse des rassistischen Diskurses sowie den damit verbundenen semantischen Verschiebungen innerhalb des Mediums Schulbuch über einen längeren Zeitraum hinweg. Mit meiner Analyse der Bedeutungsverschiebungen des rassistischen Diskurses in Geschichtsschulbüchern möchte ich einen theoretischen und empirischen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke leisten. Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, wie sich der rassistische Diskurs in seiner Bedeutung verschiebt.

Poenicke (2001) untersucht Lehr- und Lernangebote in Schulbüchern des Fachs Geschichte hinsichtlich der Darstellung Afrikas und afrikanischer Menschen. Ihre Untersuchung umfasst neben der Repräsentation von Afrikaner\_innen in Geschichtsschulbüchern die Analyse des Afrikabilds diverser deutscher Massenmedien, zum Beispiel dem Hörfunk. Anhand der Untersuchungen zeigt sie Parallelen zwischen den Darstellungen im Medium Schulbuch und den Repräsentationen in den von ihr analysierten Verbreitungsmedien auf. Dieser ersten Schulbuch- und Medienanalyse schließt sie eine weitere vergleichende Studie an, die Bedeutungsverschiebungen in der Repräsentation Afrikas im Hinblick auf die Ergebnisse ihrer vorangegangenen Analyse aufzeigt (vgl. Poenicke 2008). Poenickes Forschung macht deutlich, dass das Afrikabild

sowohl in deutschen Schulbüchern als auch in deutschen Informationsmedien zahlreiche rassismusrelevante Konstanten aufweist.

Höhne, Kunz und Radtke (2005) untersuchen die Darstellung von „*MigrantInnen*“ im Medium Schulbuch mit Blick auf deren Repräsentation und zeichnen die daraus resultierenden Lehr-, Lern- und Identitätsangebote nach. Im Wesentlichen, so legen sie es dar, beruhe der „*MigrantInnendiskurs*“ in Unterrichtswerken auf Differenzsetzungen. Höhne, Kunz und Radtke (2005) zufolge kommt dabei Konstruktionen wie ›wir‹/ ›sie‹, ›deutsch‹/ ›ausländisch‹ und ›modern‹/ ›vormodern‹ innerhalb des Lehr- und Lernmediums besondere Bedeutung zu. Darüber hinaus würden „*MigrantInnen*“ vor allem im Zusammenhang mit diversen sozialen Problemen thematisiert werden. In ihrer Untersuchung konzeptualisieren die Autoren (Höhne, Kunz und Radtke 2005) das Schulbuch als in den Medienverbund eingliedert und sie zeigen auf, dass sich Mediendiskurse, wenn auch unterschiedlich kodiert, ungebrochen ins Schulbuchwissen verlängerten.

Marmer (2012) analysiert Unterrichtsmaterialien auf koloniale Afrikabilder hin. Dabei identifiziert sie vier Mechanismen, anhand derer sich Rassismus in Schulbüchern rekonstruiert. Diese Mechanismen – das ist ihre Auffassung – entspringen historischen ›Rassenideologien. Neben der Konstruktion der ›Antithese‹ nennt sie die ›Rassenhierarchie‹, innerhalb der eine Einteilung und Hierarchisierung von Menschen in ›Rassen‹ vorgenommen wird. Weiter nennt sie das ›Modernitätsnarrativ‹, das der Vorstellung einer historischen Evolution nach eurozentrischem Maßstab folgt. Die Aberkennung einer eigenständigen Geschichte Afrikas beschreibt sie als vierten Mechanismus. Mithilfe von Beispielen aus den Lehr- und Lernwerken, die sie den vier Mechanismen zuordnet, zeigt sie typische Repräsentationsmodi und rassistische Botschaften auf. Schulbücher – das ist das Ergebnis ihrer Untersuchung – reproduzieren koloniale Afrikabilder und transportieren rassistisches Gedankengut. Dabei hält Marmer (2012) fest, dass der koloniale Diskurs, der in gegenwärtigen Schulbüchern fortwirkt, von den Lehrenden oft unerkant bleibt.

Bönkost (2014) untersucht aktuelle Englisch-Schulbücher der Sekundarstufe II sowohl unter Einbezug *kritischer Diskurstheorie* als auch aus Perspektive der *Critical Race Theory* und der *Kritischen Weißseinsforschung*. Anhand der von ihr ausgewählten Schulbücher untersucht sie, wie diese mit Bezug auf den dargestellten U.S.-amerikanischen Kontext Schwarzsein und *Weißsein* konstruieren bzw. welche Lern- und Identitätsangebote mit diesen Konstruktionen einhergehen. Ihre Analyse ist nicht

von Ideologiekritik geleitet, sondern zeigt auf, dass sich ›Rasse‹ als soziales Konstrukt im Englisch-Schulbuch manifestiert und dort diskursiv reproduziert wird. Dabei kommt Bönkost (2014) zu dem Ergebnis, dass sich die von ihr untersuchten Englisch-Schulbücher in Bezug auf deren rassifizierende Effekte keineswegs neutral verhalten, vielmehr nehmen sie eine machtvolle, weil staatlich legitimierte Position ein<sup>1</sup>.

Wenngleich das Medium Schulbuch im Kontext des rassistischen Diskurses sowie dessen Reproduktion mit diesen Studien auf verschiedene Erkenntnisinteressen hin untersucht worden ist, fehlt in der Erforschung von Schulbüchern bisher eine Auseinandersetzung mit den Bedeutungsverschiebungen *innerhalb* dieses Diskurses. Zudem bezieht sich die gegenwärtige Schulbuchforschung zum Thema Rassismus auf jüngere, nicht aber auf ältere Unterrichtswerke. Eine Diskursanalyse, die semantische Verschiebungen mittels eines Vergleichs von aktuellen und nicht mehr verwendeten Schulbüchern und unter Einbezug der gegenwärtigen Rassismus- und Schulbuchforschung untersucht, wurde bisher nicht unternommen.

In dieser Arbeit untersuche ich mit Blick auf das Thema Kolonialismus die Darstellung Afrikas und die Repräsentation von Afrikaner\_innen bzw. der afrikanischen Diaspora in Unterrichtswerken für das Fach Geschichte. Die hier angeführten Analysen von Poenicke (2001 und 2008), Marmer (2012) und Bönkost (2014) zeigen, dass die Darstellung und Repräsentation Schwarzer Menschen in jüngeren Schulbüchern rassismusrelevante Konstanten aufweisen. Im Anschluss an dieses Forschungsergebnis lautet die übergreifende forschungsleitende Fragestellung meiner Untersuchung: Wie verschiebt sich der rassistische Diskurs in Schulbüchern für den Geschichtsunterricht zwischen 1970 und 2010 in seiner Bedeutung? Daraus ergibt sich für die Umsetzung meines Forschungsvorhabens und die Beantwortung der Forschungsfrage die Auseinandersetzung mit zwei wesentlichen Teilaspekten:

1. Erstens sollen die formale Textstruktur der Schulbücher und die Argumentationsmuster in den Lehrwerken der verschiedenen Zeiträume analysiert werden.
2. Zweitens gilt es, diese Argumentationsmuster sowie die formale Textstruktur der Schulbücher der verschiedenen Zeiträume mithilfe einer Gegenüberstellung auf Veränderungen hin zu untersuchen.

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu auch E. Marmer, D. Marmer, Hitomi und Sow (2011), Macgilchrist und Müller (2012) und Garwan (2014).

<sup>2</sup> Zur Selbstpositionierung als „Schwarze\_r Deutsche\_r“ vgl. z. B. Nduka-Agwu und Sutherland (2010); Della und Nduka-Agwu (2010); Eggers und Ani (2011); Sow (2011); Lauré al-Samarai (2011).

Mit diesem Vorgehen möchte ich anknüpfend an die genannten Untersuchungen und aus diskursanalytischer Perspektive der Frage nachgehen, welche semantischen Verschiebungen des rassistischen Diskurses in Geschichtsschulbüchern zwischen 1970 und 2010 spezifisch im Zusammenhang mit dem Afrikabild der Lehrwerke stattgefunden haben.

›Bedeutung‹ meint in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Homberger (2003) zunächst die Verbindung eines Sprachzeichens mit einem Konzept. „*So ist [z. B.] das Wort »Baum« ein Sprachzeichen, das mit dem → Begriff bzw. → Konzept von BAUM assoziiert ist und über diesen auf reale Bäume (Buchen, Birken, Eichen usw.) verweisen kann.*“ (Homberger 2003: 70, Herv. i. O.) Diese Definition erweitere ich mit S. Jäger (2012) außerdem um den Begriff der mit Bedeutungsgehalt versehenen Kollektivsymbolik, der auf die Gesamtheit der ›Bildlichkeit‹ einer Kultur- oder Sprachgemeinschaft verweist (vgl. S. Jäger 2012: 53). Demnach sind z. B. Bilddokumente, Bezeichnungen, Vergleiche oder Allegorien mit Konzepten verbunden, die es einer Kultur- oder Sprachgemeinschaft ermöglichen, die ›Bedeutung‹ von Worten, Bildern sowie Aussagen innerhalb des jeweils gegebenen Kontexts zu erfassen. Eine *Bedeutungsverschiebung* bezeichnet im Rahmen dieser Forschung den Wandel in der Bedeutung konstruierenden Komposition der Themen- und Lerneinheiten der Schulbücher. Eine Bedeutungsverschiebung kann folglich mit der Veränderung eines Sprachzeichens bzw. des dahinterstehenden Konzepts, der an der Bedeutungskonstruktion teilhabenden formalen Textstruktur, der sprachlich-rhetorischen Argumentation oder der Bilddokumente in Lehrwerken vorliegen.

Die vorliegende Diskursanalyse gliedert sich in vier Kapitel. Das erste Kapitel beinhaltet den theoretischen Teil dieser Arbeit. Zunächst erfolgt unter Einbezug der *Racial Formations Theory* sowie der *Critical Race Theory* eine theoretische Annäherung und Konzeptualisierung von Rassismus als Diskurs (1.1). Insbesondere bedeutungsvoll für den weiteren Verlauf meiner Arbeit ist in Anlehnung an Hall (1989), Winant und Omi (1994) und Ladson-Billings (1997) in diesem Zusammenhang mein Verständnis von Rassismus als dynamische Ressource zur Organisation der Gesellschaft. Daran anknüpfend erläutere ich in Anlehnung an Höhne (2005), Fend (2008a), Hiller (2012) und Bundschuh (2014) sowie auf Basis einer Definition des Schulbuchs als Medium die wesentlichen Funktionen, die Lehr- und Lernwerken für den Schulunterricht zukommen (1.2). Der zweite Teil der Arbeit beschäftigt dich mit dem methodischen Vorgehen und dessen theoretischen Prämissen. Zu diesem Zweck

wird eine Einordnung der Diskursanalyse in das Feld der *Postkolonialen Studien* sowie eine Annäherung an die Werke von Said (1978) Spivak (1988) und Hall (1994) (2.1), denen im Rahmen dieser Arbeit Bedeutung zukommt, vorgenommen. Im Anschluss an diese Ausführungen konzeptualisiere ich ausgehend von Hornscheidts (2010) und S. Jägers (2012) Überlegungen zur Umsetzung einer Diskursanalyse die *kritische postkoloniale Diskursanalyse* (2.2). An meine Darlegungen der *Colonial Discourse Analysis* sowie an Hornscheidt (2010) und Jäger (2012) anknüpfend stelle ich in diesem Zusammenhang den Analyseleitfaden vor (2.3). Der letzte Teil des zweiten Kapitels gilt der Bestimmung und Vorstellung des Korpus (2.4). Der empirische Teil der Arbeit beinhaltet zunächst eine Einführung in das Korpus (3.1). Darauf folgt die Analyse der Unterrichtswerke aus den 1970er (3.2), 1990er (3.3) und 2010er (3.4) Jahren. Die Untersuchung umfasst für jeden der drei Zeiträume neben der Veranschaulichung des feinanalytischen Vorgehens anhand von Fallbeispielen die Beschäftigung mit den für die unterschiedlichen Zeiträume spezifischen Argumentationsmustern und der formalen Textstruktur. Im letzten Teil des dritten Kapitels erfolgt mittels einer Gegenüberstellung der formalen Textstruktur und Argumentationsmuster der Schulbücher der unterschiedlichen Zeiträume die Herausarbeitung der semantischen Verschiebungen im gesamten Korpus (3.5). Der letzte Abschnitt der Arbeit umfasst ein Resümee der Ergebnisse sowie die Formulierung von möglichen an diese Arbeit anschließende Fragestellungen (4.).

## 1. Theorie

Sowohl der von mir gewählte Zugang, die Diskursanalyse, als auch meine theoretischen Grundannahmen, z. B. in Bezug auf Rassismus als Diskurs (vgl. Gliederungspunkt 1.1), machen meine Selbstverortung innerhalb der vorliegenden Arbeit notwendig (vgl. z. B. Hornscheidt 2010; S. Jäger 2012). Ich bin eine Schwarze deutsche Frau, die in Deutschland sozialisiert und aufgewachsen ist<sup>2</sup>. Das Offenlegen meiner Positionierung ist eine Form der Transparentmachung meines wissenschaftlichen Vorgehens innerhalb der vorliegenden Arbeit. Es soll damit dem besseren Verständnis dieser Arbeit dienen. Meine Selbstpositionierung als Schwarze deutsche Frau macht deutlich, dass ich das Vorgeben vermeintlicher ›Neutralität‹ und ›Objektivität‹ weder als Teil meiner Aufgabe

---

<sup>2</sup> Zur Selbstpositionierung als „Schwarze\_r Deutsche\_r“ vgl. z. B. Nduka-Agwu und Sutherland (2010); Della und Nduka-Agwu (2010); Eggers und Ani (2011); Sow (2011); Lauré al-Samarai (2011).



noch als Ziel dieser betrachte (vgl. z. B. Della und Nduka-Agwu 2010; Hornscheidt und Nduka-Agwu 2010; Bönkost 2013). Im weitesten Sinne dient meine Selbstverortung der konsequenten Offenlegung meiner theoretischen Vorannahmen und der Erklärung des darauf basierenden diskursanalytischen Vorgehens. Ich folge damit dem Ansatz von Eggers (2007), die sich dafür ausspricht, die „*Grenze zwischen theoretischem Wissen und Erfahrungswissen*“ aufzuheben (Eggers zit. in Messerschmidt 2007: 41, Hervorhebung im Original). Zudem kommt der Selbstverortung im Kontext des hier gewählten diskursanalytischen Vorgehens besondere Bedeutung zu (vgl. Gliederungspunkt 2.2). Denn sowohl Hornscheidt (2010) als auch S. Jäger (2012), auf deren Ausarbeitungen zum methodischen Vorgehen ich Bezug nehme, betonen die Notwendigkeit der Transparentmachung der theoretischen sowie sozialpolitischen Perspektive der/des Forschenden (vgl. Hornscheidt 2010; S. Jäger 2012).

Aus meiner Position als Schwarze Frau heraus ist es zunächst meine Absicht deutlich zu machen, dass es mir innerhalb dieser Arbeit fernliegt von ›verstecktem‹, ›unsichtbarem‹, ›unabsichtlichem‹ oder ›implizitem‹ Rassismus zu sprechen, wie es in einigen der für diese Arbeit rezipierten Schulbuchanalysen der Fall ist (vgl. z. B. Garwan 2014). Die Beschreibung von Rassismus als ›versteckt‹, ›unsichtbar‹, ›unabsichtlich‹ oder ›implizit‹ entnennt der eingenommenen Perspektive nach das Erfahrungswissen von Schwarzen Menschen und *People of Color*, die alltägliche Rassismuserfahrungen machen und in Bezug auf Rassismus deprivilegiert positioniert sind. Für diese Gruppen ist Rassismus oft, wenn auch nicht zwingend, weder ›versteckt‹ noch ›implizit‹, sind sie doch in einer von Rassismus durchzogenen Gesellschaft tagtäglich damit konfrontiert (vgl. z. B. Nduka-Agwu und Sutherland 2010; Della und Nduka-Agwu 2010; Eggers und Ani 2011; Lauré al-Samarai 2011).

## **1.1 Rassismus als Diskurs**

Im Rahmen dieser Arbeit wird Rassismus in Anlehnung an die *Racial Formations Theory* und *Critical Race Theory* als ein wirkmächtiges soziales Konstrukt sowie darauf basierenden sozialen Praktiken, die sowohl einzelne Personen als auch Gruppen im alltäglichen Leben diskriminieren und unterdrücken, verstanden (vgl. z. B. Winant und Omi 1994; Ladson-Billings 1997). Mit Winant und Omi (1994) wird

[t]he meaning of race (...) defined and contested throughout society, in both collective action and personal practice. In the process, racial categories

themselves are formed, transformed, destroyed and reformed. We use the term racial formation to refer to the process by which social, economic and political forces determine the content and importance of racial categories, and by which they are in turn shaped by racial meanings. (Winant und Omi 1994: 61f.)

In Anknüpfung an die genannten Theorien wird Rassismus hier als ein dynamisches und diskursives Ungleichverhältnis verstanden, das sich flexibel diversen, z. B. nationalen und ökonomischen Kontexten, anpasst und sich in seiner Bedeutung entlang gesellschaftlicher Veränderungen verschiebt (vgl. Winant und Omi 1994). Unter Rückbezug auf Winant und Omi verstehe ich Rassismus im Anschluss an S. Jäger (2012) aufgrund seiner wesentlichen Merkmale – Dynamik und Flexibilität – als „*Fluss von Wissen durch die Zeit*“ und damit als Diskurs (S. Jäger 2012: 122). Rassismus als Diskurs passt sich nach Nduka-Agwu und Hornscheidt (2010)

flexibel Normvorstellungen an, greift diese auf und reAgiert [sic!] auf ihre hegemoniale VerHandlung [sic!]. Er verschwindet nicht automatisch durch antirassistische bzw. contrarassistische Kritiken und Strategien, sondern verändert sich kontinuierlich und passt sich fortwährend Kritiken und Herausforderungen an. (Nduka-Agwu und Hornscheidt 2010: 16)

Rassismus bezeichnet dabei eine Machtdifferenz, die Sow (2011) folgend das Vorurteil mit der Ausübung institutioneller Macht verknüpft. Hall (1989) erweitert diesen Gedanken und beschreibt Rassismus als eine Ideologie, die die Verteilung und Ausübung von Macht innerhalb einer Gesellschaft organisiert und den Zugang zu symbolischen und materiellen Ressourcen unterschiedlicher Gruppen reguliert. Rommelspacher (2009) zeigt zudem auf, dass dabei entscheidend sei, „*dass die [gesellschaftlichen] Gruppen aufgrund willkürlich gewählter Kriterien gebildet werden (...) und dass mit diesen Einteilungen eine bestimmte Zielsetzung verfolgt wird.*“ (Rommelspacher 2009: 25) Farr nennt diese Spaltung der Gruppen „*in Bezug auf den Zugang zu gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ressourcen*“, die „*radikal verschiedene Erfahrungen*“ produziert, „*Colorline*“ (Farr 2009: 40). Diese radikal verschiedenen Erfahrungen, die die *Colorline*, wie Farr sie bezeichnet, hervorbringt, ergeben sich aus den sozialpolitischen Kategorien Schwarz und *weiß* bzw. der Privilegierung und Deprivilegierung in Bezug auf Rassismus. Daran anschließend wird Rassismus in der vorliegenden Arbeit nicht als gesellschaftliche Randerscheinung aufgefasst, sondern als eine individuelle, institutionelle und strukturelle diskursive

Machtdifferenz, die schließlich alle Ebenen des menschlichen Seins durchdringend wirkmächtig ist, verstanden.

Obwohl das Phänomen Rassismus in Deutschland Arndt (2011) zufolge gerade von *Weiß*en meist als Erscheinung am Rande der Gesellschaft verortet wird, ist der Rassismusbegriff von Begriffen wie „Rechtsextremismus“, „Ausländer\_innen-“ oder „Fremdenfeindlichkeit“ abzugrenzen. Diese Begriffe, die in Deutschland oftmals als Synonyme für Rassismus verwendet werden, benennen „*die Spitze des Eisbergs als Eisberg selbst*“ (Arndt 2011: 37). Sie sind unpassend, weil sie die vielfältige und alltägliche Verwobenheit der Gesellschaft mit Rassismus als individuell, institutionell und strukturell wirksam ausblenden und Rassismus verkürzt als Randerscheinung beschreiben. „*Die unsichtbaren Mauern, die unsere Gesellschaft durchziehen (...)*“, werden laut Rommelspacher jedoch erst „*durch das Ineinandergreifen von strukturellem, institutionellem und individuellem Rassismus*“ errichtet (Rommelspacher 2009: 31). Entsprechend können solcherlei Begrifflichkeiten für die vorliegende Analyse nicht hilfreich sein.

Vor dem Hintergrund des bisher dargelegten Verständnis von Rassismus wird deutlich, weshalb sich die vorliegende Analyse mit den Bedeutungsverschiebungen des rassistischen Diskurses im Schulbuch als Medium und nicht mit der Frage, *ob* Schulbücher Rassismus reproduzieren, beschäftigt. Rassismus ist in der hier eingenommenen Perspektive niemals *nicht* anwesend. Aufgrund der hier dargelegten theoretischen Grundannahmen zum Rassismusbegriff und der angeführten Konzeptualisierung des Schulbuchs als soziales Medium (vgl. Gliederungspunkt 1.2) ist die Annahme, die der vorliegenden Arbeit vorangeht, vielmehr, dass das Schulbuch als gesellschaftliches Medium Rassismus reproduzieren *muss* (vgl. Bönkost 2014). In Anlehnung an die *Critical Race Studies* möchte ich dazu festhalten,

that racism is engrained in the fabric and system of (...) society. The individual racist need not exist to note that institutional racism is pervasive in the dominant culture. This is the analytical lens that CRT uses in examining existing power structures. CRT identifies that these power structures are based on white privilege and white supremacy, which perpetuates the marginalization of people of color. (UCLA School of Public Affairs: Critical Race Studies)

Im Kontext dieser Arbeit wird Rassismus deshalb nach Sow (2011) nicht als persönliche ›Abneigung‹ oder politische ›Einstellung‹ gegenüber Einzelpersonen oder Menschengruppen verstanden und definiert. Vielmehr baut diese diskursanalytische

Untersuchung von Geschichtsschulbüchern zwischen 1970 und 2010 auf der Annahme auf, dass Rassismus insofern ein strukturelles und institutionalisiertes System ist, als dass *„wirtschaftliche, politische und kulturelle Beziehungen (...) für weißen Alleinherrschaftserhalt wirken. Rassismus ist ein globales Gruppenprivileg, das weiße Menschen und ihre Interessen konsequent bevorzugt.“* (Sow 2011: 37, Herv. i. O.). Davon ausgehend ist annehmbar, dass die untersuchten Geschichtsschulbücher dieses globale Gruppenprivileg anhand von Komposition und Logik der Argumentation stützen.

### *Rassifizierung*

Rassismus basiert Nduka-Agwu und Hornscheidt (2010) zufolge teils direkt und teils indirekt auf Vorstellungen von Rassifizierung und schafft damit erst die biologistische Kategorie ›Rasse‹<sup>3</sup>. Rassifizierung meint den Prozess der Zuschreibung bestimmter Merkmale, die als einer bestimmten Personengruppe inhärent imaginiert und bewertet werden (vgl. Nduka-Agwu und Hornscheidt 2010: 13). Die Merkmale, anhand derer solcherlei Zuschreibungen geschehen können, sind dabei willkürlich: *„Nähmen wir das Zeichen ‚Ohr‘, wäre eine Aufteilung der Menschheit in die ‚Rassen‘ der Großohrigen und Kleinohrigen denkbar, verbunden mit einer Wertung, die beispielsweise den Kleinohrigen die höhere Intelligenz zuspricht.“* (Messerschmidt 2007: 42; vgl. z. B. Nduka-Agwu und Hornscheidt 2010: 13). Diese Merkmale können biologisierend-phenotypisch sein wie beispielsweise Körperbau, Haut und Haare. Sie können sich jedoch auch auf kulturalisierende Annahmen von ›Kultur‹ beziehen wie z. B. auf die Vorstellung von unveränderbaren Denk- und Handlungsweisen, die mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten ›Kultur‹ in Verbindung gebracht werden (vgl. Nduka-Agwu und Hornscheidt 2010: 13). Teil des Prozesses der Rassifizierung ist die mit diesem Zuschreibungsprozess gleichzeitig einhergehende Konstruktion einer in der Regel unbenannten *weißen* Norm (vgl. Nduka-Agwu und Hornscheidt 2010: 13). Erst die Konstruktion einer Norm macht im Umkehrschluss die Markierung von Personen oder Gruppen als ›anders‹ und von dieser Norm abweichend möglich. *„Dabei sichern sich die Mehrheitsangehörigen das Privileg, in der Norm zu leben und ihre Normalität*

---

<sup>3</sup> Wie Kelly (2010) unter Bezugnahme auf Teo (1994) festhält, *„lassen sich bei Genuntersuchungen keine klaren Grenzen zwischen einzelnen menschlichen ›R[asse]n‹ finden, da die unterschiedenen Gruppen mit einer einheitlichen Genealogie ausgestattet sind.“* (Kelly 2010: 344) Entsprechend meint der Begriff ›Rasse‹ in der vorliegenden Arbeit ein biologistisches, eurozentrisches, soziales Konstrukt, das mit Arndt (2011) der Legitimation von Herrschaft, Macht und Privilegien dient (vgl. Arndt 2011: 43).

*als verbindlich für die Anderen zu definieren.*“ (Rommelspacher 2009: 32, Herv. i. O.) Die Vorstellung einer ›Rassen‹zugehörigkeit, die auf spezifischen Attributen fußt, entspringt dem Prozess der Rassifizierung und die *„so hergestellten Unterschiede werden verallgemeinert, verabsolutiert und hierarchisiert.“* (Arndt 2011: 39) Mit Arndt ist Rassismus eine *weiße* Ideologie, die ›Rassen‹ erfand und die *„immer schon dazu diente, weiße Ansprüche auf Herrschaft, Macht und Privilegien durchzusetzen“*. (Arndt 2011: 42). Dieser Perspektive folgend sind mit Marmer (2013) Menschen *„in einer hierarchischen Ordnung organisiert, mit weißen Europäern an der Spitze der Pyramide.“* (Marmer 2013: 27) Diese Hierarchisierung hatte und hat die Herabwürdigung und Entmenschlichung Schwarzer Menschen zur Folge (vgl. ebd.).

Die rassifizierenden Merkmale, unter deren Verwendungen Gruppen konstruiert werden, können dabei sowohl positiv als auch negativ belegt und gelesen werden (vgl. Nduka-Agwu und Hornscheidt 2010: 13). Auch *Weißer* können entsprechend rassifiziert werden. Wird beispielsweise einer *weißen* Person unterstellt, sie hätte aufgrund ihres *Weißseins* kein Rhythmusgefühl, so handelt es sich hierbei um eine Rassifizierung (vgl. ebd.). Der entscheidende Unterschied z. B. zur Rassifizierung von Schwarzen Menschen ist jedoch der, dass für *Weißer* in Deutschland aus Prozessen der Rassifizierung weder gesellschaftliche Benachteiligung noch strukturelle Deprivilegierungen erwachsen (vgl. ebd.). Vielmehr sichern Rassifizierungsprozesse immer *weiße* Privilegien. *„Weißsein ist somit keine dem Rassismus vorgängige oder zugrundeliegende Kategorie, sondern ein durch Rassismus immer wieder dynamisch neu geschaffener privilegierter Kategorisierungsprozess.“* (Nduka-Agwu und Hornscheidt 2010: 19, Herv. i. O.) Damit entspringen die Positionen *weiß* und *Schwarz* selbst dem rassistischen Diskurs und werden in der vorliegenden Arbeit entsprechend nicht als *natürliche* Kategorien verstanden. Der dynamische Prozess der Rassifizierung ist für die vorliegende Untersuchung deshalb relevant, weil er ein zentrales Werkzeug für die Analyse darstellt. Schulbücher im Hinblick auf Rassifizierungen zu untersuchen ermöglicht es z. B., *Weißsein* als unbenannte Norm zu rekonstruieren bzw. die vermutlich in den Untersuchungseinheiten vorkommende antithetische Konstruktion von *Schwarz* und *weiß* aufzuzeigen.

### *Koloniale Kontinuitäten in Bild und Sprache*

In Deutschland hat der Prozess der Rassifizierung eine spezifische historische Dimension. Die rassifizierende *Anderung* bestimmter Menschengruppen in Deutschland

diente sowohl im Kontext von Versklavung als auch im Kontext von kolonialer Besetzung und Ausbeutung als Legitimationsgrundlage. Mit Osterhammel meint Kolonialismus im Rahmen der vorliegenden Arbeit

eine Herrschaftsbeziehung zwischen Kollektiven, bei welcher die fundamentalen Entscheidungen über die Lebensführung der Kolonisierten durch eine kulturell andersartige und kaum anpassungswillige Minderheit von Kolonialherren unter vorrangiger Berücksichtigung externer Interessen getroffen und tatsächlich durchgesetzt werden. Damit verbinden sich in der Neuzeit in der Regel sendungsideologische Rechtfertigungsdoktrinen, die auf der Überzeugung der Kolonialherren von ihrer eigenen kulturellen Höherwertigkeit beruhen. (Osterhammel zit. in Eckert 2006: 3)

Im Anschluss an Osterhammel sowie in Bezug auf die *Racial Formations Theory* gehe ich davon aus, dass es einen für Deutschland spezifischen rassistischen Diskurs gibt, der u. a. der historischen Verstrickung Deutschlands in Versklavung und der kolonialen Besetzung und Ausbeutung Afrikas entspringt (vgl. z. B. Arndt 2011). Ein Beispiel für die Spezifik national gebundener rassistischer Diskurse ist, dass während in Deutschland Schwarzen Menschen ihr Deutschsein weitgehend abgesprochen wird, sie in den Vereinigten Staaten von Amerika durchaus als Staatsbürger\_innen gedacht werden (vgl. Kelly 2010: 346). Das heißt nicht, dass der rassistische Diskurs in den USA *mehr* oder *weniger* ausgeprägt bzw. *stärker* oder *schwächer* wirkt als in Deutschland. Vielmehr veranschaulicht dieses Beispiel, dass rassistische Diskurse dynamisch und in Abhängigkeit zu ihrer Umwelt existieren (vgl. z. B. Hall 1989; Omi und Winant: 1995; Ladson-Billings 1997; Nduka-Agwu und Hornscheidt 2010).

Arndt (2011) zufolge handelt es sich bei Rassismus

um eine europäische Denktradition und Ideologie, die ›Rassen‹ erfand, um eine *weiße* ›Rasse‹ mitsamt des Christentums als vermeintlich naturgegebene Norm zu positionieren, eigene Ansprüche auf Herrschaft, Macht und Privilegien zu legitimieren und sie zu sichern. Diese historisch gewachsene und im Laufe der Jahrhunderte ausdifferenzierte Ideologie produzierte und produziert rassistisches Wissen, hat sich ebenso facettenreich wie wirkmächtig in Glaubensgrundsätze, (Sprech)Handlungen und identitäre Muster eingeschrieben und sich – unabhängig davon, ob *Weißer* dies anerkennen oder nicht – die Welt passfähig geformt. (Arndt 2011: 43, Herv. i. O.)

Im Anschluss an Arndt kommt rassistischen Sprachhandlungen und Bild Darstellungen in der Diskursanalyse von Geschichtsschulbüchern eine besondere Bedeutung zu. Kollektivsymboliken schaffen Vorstellungen von Wirklichkeit (vgl. z. B. Nduka-Agwu

und Hornscheidt 2010: 29)<sup>4</sup>. Infolgedessen liegt der Fokus dieser diskurstheoretischen Schulbuchanalyse sowohl auf bildlichen als auch auf sprachlichen Texten. Schließlich liegen die Fragmente des Diskurses in Schulbüchern in Text- und Bildform vor (vgl. Gliederungspunkt 1.3). Vor diesem Hintergrund werden die in den zu untersuchenden Geschichtsschulbüchern vollzogenen Sprachhandlungen und Bilddarstellungen nicht als „neutrale (...) Transportmittel von Inhalt[en]“ verstanden, sondern als diskursive Mittel zur Produktion und Reproduktion von Herrschaftstendenzen interpretiert (Nduka-Agwu und Hornscheidt 2010: 29). Mit Hornscheidt nehme ich nicht an, „dass es ›neutrale‹ Sprachgebräuche [und Bilddarstellungen] gibt, sondern nur bestimmte normalisierte Sprachgebräuche [und Bilddarstellungen, die] hegemoniale Normen als ›neutral‹ reProduzieren [sic!].“ (Hornscheidt 2010: 466). Entsprechend erschöpfen sich rassistische Sprachhandlungen nicht in der Verwendung von rassistischen Fremdbezeichnungen. Rassismus in Bild und Sprache ergibt sich auch anhand von sprachlichen und mentalen Bildern, die ›Normalitäten‹ und Stereotype herstellen. In Bezug auf die Lerneinheiten in Schulbüchern, die Kolonialgeschichte als Thema aufgreifen, stellt sich beispielsweise die Frage, welche Perspektive sie normalisieren und repräsentieren bzw. wem sie Möglichkeit zur Identifikation bieten und wem nicht. In dieser Perspektive ist Sprache im Anschluss an Nduka-Agwu und Hornscheidt

kein neutrales, passives Medium, mit dem gesellschaftliche Wirklichkeiten ›objektiv‹ abgebildet werden. Stattdessen stellt sie durch die gewählten Formulierungen Sichtweisen und Wirklichkeitsvorstellungen aktiv her. Ihre diskriminierende Funktion ist aber in der öffentlichen Wahrnehmung in der Regel auf Schimpfwörter beschränkt. Tatsächlich aber kommt Diskriminierung in verschleierter und übertragener Weise weit häufiger vor, als es auf den ersten Blick erscheint. Während manche Begriffe sicherlich in jeder Verwendung rassistisch sind, werden andere erst durch die Art ihrer Verwendung rassistisch aufgeladen. (Nduka-Agwu und Hornscheidt 2010: keine Seitenangabe)

Auf der Grundlage des hier dargelegten Rassismusverständnis sind anzunehmende Mechanismen der Bedeutungskonstruktion des rassistischen Diskurses innerhalb der Untersuchungseinheiten z. B. Sprachhandlungen, Bilddarstellungen, Normierung von *Weißsein*, Markierung von Schwarzen, die Verwendung rassistischer

---

<sup>4</sup> Mit S. Jäger ist in dieser Arbeit „[u]nter ›Kollektivsymbolik‹ (...) nach Link die Gesamtheit der sogenannten ›Bildlichkeit‹ einer Kultur zu verstehen, die Gesamtheit ihrer am weitesten verbreiteten Allegorien, und Embleme, Metaphern, Exempelfälle, anschaulichen Modelle und orientierenden Topiken, Vergleiche und Analogien. Sie enthält in symbolisch-verdichteter und vereinfachter Form das heute gängige und gültige Bild unserer Gesellschaft und bildet ein System.“ (S. Jäger 2012: 55)

Fremdbezeichnungen, die Relativierung kolonialer Gewalttaten sowie die An- und Abwesenheit spezifischer Themen. Der der Arbeit zugrunde liegende Rassismusbegriff ist darüber hinaus ausschlaggebend dafür, dass innerhalb der vorliegenden Schulbuchanalyse keine Unterrichtswerke aus anderen Ländern zum internationalen Vergleich herangezogen werden. Der hier dargestellten Perspektive folgend, ist der rassistische Diskurs der Bundesrepublik Deutschland ein spezifischer national gebundener, der der Geschichte Deutschlands entspringt (vgl. z. B. Winant und Omi 1994; Kelly 2010; Arndt 2011). Die Absicht der vorliegenden Forschung ist es entsprechend, anhand des Untersuchungskorpus die spezifischen Argumentationsmuster zu analysieren, in denen sich der rassistische Diskurs Deutschlands rekonstruiert. Demnach würde ein internationaler Vergleich die Gegenüberstellung verschiedener historischer Kontexte zur Folge haben, die im Rahmen dieser Arbeit und im Hinblick auf das Thema nicht adäquat bearbeitet werden können.

Der Annahme folgend, dass eine Reproduktion von Rassismen auf individueller, institutioneller und struktureller Ebene geschehen kann, befasst sich die vorliegende Diskursanalyse mit strukturellem Rassismus im institutionalisierten Bildungsmedium Schulbuch. Angenommen wird, dass die Fragmente des hier zu untersuchenden Diskurses in Geschichtsschulbüchern in sprachlichen und bildlichen Texten vorliegen. Eine Untersuchung von individuellen rassistischen Praktiken, z. B. im Rahmen der Unterrichtsrealität, ist hier weder möglich noch angestrebt.

## **1.2 Zum Medium Schulbuch**

Auf den ersten Blick mag eine Definition des Mediums Schulbuch unnötig erscheinen, ist doch die Funktion von Schulbüchern bekannt. Im allgemeinen Verständnis ist ein Schulbuch ein Lernmittel, das von Schüler\_innen in der Schule verwendet wird. Im Kontext der vorliegenden rassismuskritischen Diskursanalyse, die sich mit dem Schulbuch in seiner Bedeutung als Medium befasst, ist es durchaus notwendig, das Schulbuch genauer zu definieren. Schulbücher sind im Kontext des rassistischen Diskurses auf besondere Weise bedeutungsvoll. Denn *„Bildung hat eine gesellschaftliche Funktion (...), nämlich die der Anpassung. Sie ist nicht neutral, sondern unterstützt herrschende gesellschaftliche Tendenzen (...)“* (Bundschuh 2014: 4). In diesem Zusammenhang kommt dem Schulbuch Bedeutung als Werkzeug dieser



Anpassung an und der Unterstützung von gesellschaftlichen Machtstrukturen zu. Das gilt auch für die Machtstrukturen, auf denen Rassismus aufbaut.

Innerhalb der vorliegenden Arbeit wird das Schulbuch außerdem nach Höhne (2005) als „*soziales Medium*“ und somit als Teil eines Medienverbundes verstanden (Höhne 2005: 75). Demnach sind Schulbücher „*gesellschaftliche Beobachtungsmedien*“, z. B. einer Tageszeitung ähnlich, in deren Lehr- und Lernangeboten „*spezifische Beschreibung sozialer Wirklichkeit vorgenommen werde[n]*“ (Höhne 2005: 75, Herv. i. O.). Höhne zufolge unterscheidet sich Schulbuchwissen von diskursivem Wissen anderer Medien vor allem durch seine ihm eigene pädagogisch-didaktische Kodierung, nicht aber durch dessen inhaltliche Aussagen (Höhne 2005: 88). Entsprechend gibt es „*vielfach strukturelle Gemeinsamkeiten zwischen Diskursen in Schulbüchern und Massenmedien*“ (Höhne 2005: 88). Zudem verlängerten sich „*Mediendiskurse (...) relativ ungebrochen in Schulbücher (...) hinein.*“ (Höhne 2005: 88) Zu dem Schluss, dass sich Diskursstränge populärer Verbreitungsmedien in ihren inhaltlichen Aussagen mit denen in Schulbüchern decken, kommen Höhne, Kunz und Radtke (1999) mit ihrer Untersuchung der Darstellung von „*MigrantInnen*“ in Schulbüchern<sup>5</sup>. Mit M. Jäger kann hierzu vertiefend angeführt werden, dass

[n]icht eines der Organe definiert (...), was normal ist und was nicht, es ist die *Gesamtheit des Diskurses*, die diese Funktion wahrnimmt. Und selbstverständlich können die einzelnen Medien dabei stärker flexible oder protonormalistische Strategien verfolgen. In Bezug auf den in der Gesellschaft festzustellen Rassismus kann allerdings gesagt werden, dass protonormalistische Verfahren überwiegen. (M. Jäger 2007: 28, Herv. i. O.)

Laut Höhne repräsentiert der „*Migrantendiskurs im Medium Schulbuch*“, ähnlich wie es M. Jäger beschreibt, „*in wesentlichen Punkten ein sozial dominantes Wissen, wie es in populären Verbreitungsmedien artikuliert wird.*“ (Höhne 2005: 90) Diese Aussagen sind für die vorliegende Untersuchung deshalb zentral, weil von ihnen abzuleiten ist, dass Bedeutungsverschiebungen innerhalb des rassistischen Diskurses im Schulbuch grundsätzlich den Verschiebungen innerhalb des gesamtgesellschaftlichen rassistischen Diskurses entspringen. Folglich *müssen* die erfassten semantischen Verschiebungen in Schulbüchern auch in anderen sozialen Verbreitungsmedien rekonstruierbar sein.

---

<sup>5</sup> Auch Poenicke (2001 und 2008) kommt in ihrer Untersuchung zur Darstellung Afrikas in Schulbüchern sowie populären Verbreitungsmedien zu dem Schluss, dass die unterschiedlichen Medien in ihren inhaltlichen Aussagen gleich sind.

## *Das Schulbuch – eine Definition*

Laut der Berliner Lernmittelverordnung sind Schulbücher

Lernmittel (...), die für die Schülerinnen und Schüler bestimmt sind und von diesen selbstständig und eigenverantwortlich überwiegend im Unterricht und bei der häuslichen Vor- und Nachbereitung des Unterrichts verwendet werden, soweit es sich um im Handel zu erwerbende Verlagsprodukte handelt.“ (Lernmittelverordnung Berlin 2012)

In *Reclams Sachlexikon des Buches* werden Schulbücher als „speziell für den schulischen Unterricht hergestellte Bücher“, die „außerhalb der Schule meist wenig Verbreitung“ hätten und „beständiger Aktualisierung“ bedürften, definiert (Mentzel-Reuters 2003: 469). Im *ABC des Buchhandels* werden Schulbücher als Verlagszeugnisse verstanden, die für Unterrichtszwecke verwendet werden (vgl. Paulerberg 2001: 190). Diese in Teilen unterschiedlichen Definitionen zeigen auf, dass das Schulbuch ein Verlagszeugnis ist, das unmittelbar und ausschließlich für den Schulunterricht bzw. dessen Vor- und Nachbereitung konzipiert ist. Es deckt zudem die Lerninhalte des jeweiligen Fachs für ein Schul- oder Kurshalbjahr ab. Detjen (2001) zufolge sind Schulbücher außerdem Schriftstücke, deren methodisch-didaktische Aufbereitung und Darlegung von Inhalten sowohl klassenstufen- als auch schultypspezifisch ausfallen (vgl. Detjen 2001: 461). Schulbücher seien zudem die Konkretisierung dessen, was innerhalb der unterschiedlichen Rahmenrichtlinien der Bundesländer zunächst vage als Lerninhalt und Lernziel formuliert worden sei (vgl. ebd.). Lehrpläne selbst geben einen Überblick „dessen, was zu einer bestimmten Zeit als notwendig zu Erlernendes gelten soll“ (Wiater 2003: 3). Entsprechend kann festgehalten werden, dass die Inhalte des Lernmittels Schulbuch mit den Vorgaben der Lehrpläne der Bundesländer korrespondieren müssen und damit als ‚lehrreich‘ eingestuft werden. In Anlehnung an Detjen ist es schließlich „nicht abwegig zu behaupten, dass der Einfluss von Schulbüchern auf den schulischen Unterricht de facto erheblich gewichtiger ist als der von Richtlinien und Lehrplänen.“ (Detjen 2001: 461) Das Medium Schulbuch, das als Hauptarbeitsmittel für die Hände der Schüler\_innen bestimmt ist, ist Brandenburg (2006) folgend ferner von anderen im Unterricht verwendeten Materialien abzugrenzen (vgl. Brandenburg 2006: 9). Lernmittel, so z. B. Schulbücher, unterlägen oftmals im Gegensatz zu Lehrmitteln, zu denen zum Beispiel Weltkarten oder Instrumente für den Musikunterricht zählen, der Genehmigung des jeweiligen Zulassungsorgans eines Bundeslandes (vgl. ebd.). Die Inhalte der

Schulbücher, die zur Verwendung zugelassen werden, unterliegen somit staatlicher Kontrolle.

Ob und inwiefern Schulbücher das in den Lehrplänen Festgehaltene adäquat darstellen, wird in Berlin seit 2004 von den Schulen selbst geprüft. So werden, wie Stöber (2010) festhält, Berliner Schulbücher gegenwärtig nicht mehr von einer Zulassungskommission des Kultusministeriums geprüft und zugelassen, wie in vielen anderen Bundesländern noch üblich (vgl. Stöber 2010: 4). In Anlehnung an Detjen (2001) kann hier ergänzt werden,

dass Schulbücher öffentliche, ja offizielle Bücher sind. Denn sie werden in der Schule als einer staatlichen Einrichtung eingesetzt, nachdem sie zuvor vom Staat kontrolliert und zugelassen worden sind. Damit ist das Schulbuch nicht irgendein Buch, sondern eines mit dem politischen Gütesiegel des Staates. (Detjen 2001: 459f)

Wie Detjen hier deutlich macht, ist Schulbuchwissen auch aufgrund der Prüfung des jeweils dafür vorgesehenen Organs staatlich legitimes Wissen. Hierzu merkt Stöber (2010) an, dass sich die Gesichtspunkte, anhand derer Schulbücher in Berlin überprüft und als für den Unterricht passend eingestuft werden, nicht maßgeblich von den Prüfungskriterien der Bundesländer, in denen Schulbücher vom Kultusministerium freigegeben werden, unterscheiden (vgl. Stöber 2010: 4). Regelmäßig handelt es sich um die Prüfung der *„Verfassungs- und Gesetzeskonformität, die Lehrplankonformität, Altersgemäßheit [sowie] der fachwissenschaftliche Stand der Forschung“* (Wiater 2003: 3). Demzufolge erfährt Schulbuchwissen auch in Berlin u. a. aufgrund der Prüfung von Verfassungs- und Lehrplankonformität staatliche Legitimation. Die Richtlinien, anhand derer geprüft wird, sind nicht grundlegend anders und die Inhalte eines jeden Schulbuchs müssen weiterhin den fachspezifischen Anforderungen der Lehrpläne entsprechen. Zudem werden die von den Schulen selbst geprüften Schulbücher weiterhin in der Schule als staatlicher Institution verwendet. Die Reform, Schulbücher in den Schulen selbst prüfen zu lassen, besteht damit vor allem im neuen Prüfungsorgan – der Schule.

#### *Schulbuchwissen als Konsenswissen*

Höhne (2005) verdeutlicht, dass die inhaltliche Ausgestaltung des im Lehrplan Festgelegten in Schulbüchern bzw. Schulbuchwissen konstruiert sei. Er bezieht den Konstruktionsbegriff *„hierbei auf den Modus der sozialen und diskursiven Herstellung*

von *Wirklichkeit, Objektivität und Wahrheit*.“ (Höhne 2005: 68, Herv. i. O.) An Höhne anknüpfend ist Schulbuchwissen als Konsenswissen zu verstehen. Die Konstruiertheit von Schulbuchwissen liegt laut Höhne darin begründet, dass die an der Produktion von Schulbuchwissen beteiligten Akteur\_innen und Institutionen, z. B. Politiker\_innen, Wissenschaftler\_innen, Lehrer\_innen und Eltern, in Bezug auf ihre Interessen uneinheitlich sind (vgl. Höhne 2003: 65). Das Schulbuch selbst bildet damit Höhne (2003) folgend eine *Diskursarena*, in der die diversen Interessen dieser Akteur\_innen und Institutionen ausagiert werden (Höhne 2003: 65). Schulbuchwissen, also jenes Wissen, das mit dem fertigen Produkt Schulbuch als lehr- und lernrelevant angeboten wird, ist demnach als ein zu einem spezifischen Zeitpunkt entstandener Konsens dieser Kräfte zu verstehen. Daran anschließend ist Schulbuchwissen nach Höhne das Produkt eines Machtkampfes der unterschiedlichen Akteur\_innen und Institutionen, die „nach größtmöglicher Einflussnahme“ streben (Höhne 2005: 68).

Für das vorliegende Forschungsvorhaben ist Schulbuchwissen bzw. das durch die diversen Institutionen und Akteur\_innen ausgehandelte Konsenswissen deshalb von Interesse, weil ihm, wie Hiller (2012) es beschreibt, der jeweils gegenwärtige mehrheitsgesellschaftliche Norm- und Wertekanon immanent ist (Hiller 2012: 167f.). Folglich sind mithilfe der Untersuchung von Schulbüchern mehrheitsgesellschaftliche Norm- und Wertvorstellungen rekonstruier- und analysierbar. Anknüpfend an Fend (2008a), der die Institution Schule als Ort der Hervorbringung, Legitimation sowie Reproduktion kultureller Hegemonie und politischer Systeme versteht, werden Schulbücher bzw. das hier analysierte Schulbuchwissen als Träger dieser Eigenschaften verstanden. Mit Hiller (2012) kann angemerkt werden, dass

Inhalte von Schulbüchern, insbesondere die gesellschaftswissenschaftlichen Wissensgebiete, (...) tendenziell einer wertenden Formung und inhaltlichen Perspektivierung durch die staatlichen Instanzen [unterliegen]. Das Schulbuchwissen ist somit ein öffentlich sanktionierter Rahmen zur Analyse und Interpretation von Wirklichkeit. (Hiller 2012: 125)

Den vorangegangenen Aussagen von Fend, Hiller und Bundschuh folgend, kommt der Institution Schule in Deutschland die Aufgabe zu, Schüler\_innen an den nationalstaatlichen Kontext anzupassen, ihnen dominanzgesellschaftliche Norm- und Wertvorstellungen nahe zu bringen sowie gegenwärtige gesellschaftliche Machtverhältnisse zu legitimieren und zu reproduzieren. Den Inhalten von Lehr- und Lernangeboten, die in Schulbüchern bereitgehalten werden, kommt die Funktion zu,

diese Prozesse zu stützen. Mehr noch: Höhne (2005) folgend richtet sich Schulbuchwissen, dessen Aufgabe die Anpassung an und Legitimierung von gesellschaftlichen Herrschaftstendenzen ist, an eine spezifische Zielgruppe, die als der Norm zugehörig gedacht werden kann<sup>6</sup>. So imaginierten Höhne zufolge beispielsweise Autor\_innenteams, die Schulbücher entwickeln, als Zielgruppe der zu erstellenden Schulbücher eine in vielerlei Hinsicht einheitliche Schüler\_innenschaft. Diese als einheitlich vorgestellte Schüler\_innenschaft soll durch das Schulbuchwissen in eine als einheitlich gedachte Gesellschaft hinein erzogen werden (vgl. z. B. Höhne 2005: 65; Hiller 2012: 167f.). Demnach richten sich die im Schulbuch unterbreiteten Identitätsangebote an einen im nationalstaatlichen Sinne gedachten „Idealschüler“ (vgl. Höhne 2005: 65). Die mögliche Heterogenität im Klassenzimmer *kann* dieser Sichtweise nach im Schulbuch keinen Ausdruck finden.

In der vorliegenden Diskursanalyse werden Geschichtsschulbücher sowohl dahingehend untersucht, an wen sich ihre Lehr- und Lerneinheiten richten bzw. welche Gruppen im Kontext von Kolonialismus wie dargestellt werden. So ist *„[e]ine (...) Form des institutionellen Rassismus (...) etwa die Tatsache, dass im deutschen Schulsystem Lehrformen und Bildungsinhalte ganz auf die Kinder der Mehrheitsgesellschaft zugeschnitten sind.“* (Rommelspacher 2009: 31) Schulbuchwissen ist demzufolge ein zielgruppenspezifisches Konsenswissen, das mit diesem Analysevorhaben vor dem Hintergrund seiner Anpassung an den nationalstaatlichen Kontext verstanden, rekonstruiert, analysiert und interpretiert wird.

Für die Verwendung eines Schulbuches im Schulunterricht muss das entsprechende Schulbücher prüfende Gremium einer Schule – und das ist dem Bundesland Berlin eigen – sicherstellen, dass die verwendeten Schulbücher kein *„geschlechts-, religions- oder rassendiskriminierendes Verständnis fördern.“* (Berliner Schulgesetz 2010: §16) Vor dem Hintergrund der Institution Schule als Ort der Anpassung an und Legitimation von gegenwärtigen Herrschaftsverhältnissen sowie mit Blick auf die Funktion, die Schulbüchern damit zukommt, ist jedoch fraglich, inwiefern eine Einhaltung dieses Paragraphen des Berliner Schulgesetzes überhaupt möglich ist. Zudem sind die vielfältigen Erscheinungsformen von Rassismus für die *weiße* Mehrheitsgesellschaft aufgrund ihrer Privilegierung im Kontext rassistischer Machtverhältnisse sowie der mangelnden Auseinandersetzung mit diesen oft nicht

---

<sup>6</sup> Vgl. dazu auch Rommelspacher (2009), Nduka-Agwu und Hornscheidt (2010) und Arndt (2001).

erkennbar (vgl. Arndt 2011: 38). Im Anschluss an Marmer „*ist [es] bezeichnend für das Thema Rassismus in Deutschland*“, dass Rassismus „*ob institutionell, strukturell oder individuell (...) oft unsichtbar für die Weiße Mehrheit*“ ist (Marmer 2013: 25). Demnach bleibt z. B. „*[d]er koloniale Diskurs (...) von den Lehrenden oft unerkannt.*“ (Marmer 2013: 25) Annehmbar ist folglich, dass Rassismen, die für die Mehrheitsgesellschaft als solche erkennbar sind, kaum Einzug in Schulbücher erhalten sowie dass sich rassistische Aussagen in Schulbüchern z. B. über das Zusammenspiel von Texten, Bildern und Aufgabenstellungen, ergeben (vgl. z. B. Arndt 2011: 38; Marmer 2013: ). Es ist außerdem zu vermuten, dass bereits dieser Paragraf eine Bedeutungsverschiebung innerhalb des Untersuchungszeitraums mit sich bringt. Denn noch im Berliner Schulgesetz von 2001 findet Rassismus in Schulbüchern als Faktor für die Nichtzulassung keine Erwähnung.

Wenngleich hier eine rassismuskritische Analyse der Lehr- und Lerninhalte von Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe II vorgenommen wird, sind die Analyseergebnisse unabhängig von der Benutzung der Schulbücher in der tatsächlichen Unterrichtsrealität zu betrachten. Die vorliegende Untersuchung erforscht nicht die Wirkung der in Schulbüchern reproduzierten Rassismen. Im Fokus dieser Arbeit steht die Untersuchung der Verschiebung des rassistischen Diskurses in Geschichtsschulbüchern. Entsprechend werden Aussagen, die in sprachlichen sowie bildlichen Texten in den Lehrwerken vorliegen, rekonstruiert.

### **1.3 Zum Text- und Bildbegriff**

Aus dem für die vorliegende Arbeit gewählten diskursanalytischen Vorgehen ergibt sich die Notwendigkeit, sowohl den Text- als auch den Bildbegriff näher zu definieren bzw. offenzulegen. Denn wie die Begriffe ›Text‹ und ›Bild‹ in einem Forschungsvorhaben definiert werden, hängt nicht zuletzt vom jeweiligen Untersuchungsgegenstand, den theoretischen Vorannahmen, die der Forschung zugrunde liegen, und der Wahl der Methodik ab. Ein Transparentmachen des hier zugrunde gelegten Text- und Bildverständnisses sowie der angenommenen Wechselbeziehungen von sprachlichen und bildlichen Dokumenten im Schulbuch erscheint auch deshalb nötig, weil dies bei einem großen Teil der im Forschungsstand angeführten Literatur gänzlich unerwähnt bleibt. Dieser Mangel an Offenlegung ist als problematisch einzuschätzen, weil aufgrund dessen nicht nachvollziehbar ist, ob es sich beispielsweise um eine reine Text-

oder auch um eine Bildanalyse handelt. Entsprechend unklar bleibt, anhand welcher Materialien und Dokumente Lernangebote zunächst definiert und in weiteren Schritten analysiert werden.

Schulbücher bestehen aus vielen einzelnen Textelementen, die, wenngleich sie verschieden sind, sich durch ihre gleiche Funktion zu einem Ganzen zusammenfügen. Das Schulbuch wird in diesem Zusammenhang in Anlehnung an Bönkost (2014) als eine Gesamtheit dieser „*Teiltex*t“e“ verstanden (Bönkost 2014: 138, Herv. i. O.). Erst die Gesamttexte eines Schulbuchs bilden nach Bönkost gemeinsam mit denen anderer Schulbücher die jeweiligen *Diskursstränge* (vgl. ebd.). „*Für die Analyse eines Diskursstranges in Schulbüchern sind die Schulbuch-Teiltex*t“e relevant, weil die Grundlage der Untersuchung einzelne greifbare Texteinheiten bilden müssen, in denen sich der untersuchte Diskurs niederschlägt.“ (vgl. ebd.) Dem folgend entspricht eine Texteinheit in der vorliegenden Arbeit einem *Diskursfragment*, wobei nicht eine Schulbuchseite, sondern in der Regel eine Lerneinheit einer Texteinheit bzw. einem Diskursfragment entspricht. Eine Lerneinheit, die oftmals für die Gestaltung einer Unterrichtsstunde konzipiert ist, besteht aus einem Gefüge beziehungsweise einer Reihe von Textteilen wie beispielsweise Überschriften, Einleitungstexten, Aufgabenstellungen und Bildern.

Mit Stöckl (2004) und Bönkost werden Bilder im Rahmen dieser Arbeit als „*spezifische Texte, die als semiotische Zeichen allgemeine Textmerkmale besitzen (z. B. relative Abgeschlossenheit, Thema, Autor\_innenschaft, Kulturalität) sowie visuelle Textmerkmale (z. B. Flächigkeit, Simultaneität in der Rezeption)*“ verstanden (Bönkost 2014: 139). Daraus ergibt sich, dass mit Bildern in der vorliegenden Analyse weder mentale noch sprachliche Bilder gemeint sind. Auch werden bildliche Texte nicht als bloße Dekoration aufgefasst. Vielmehr gehe ich mit einem textlinguistischen Bildbegriff davon aus, dass ihnen innerhalb des jeweiligen Textes Bedeutung für die Konstruktion der Gesamtaussage dessen zukommt. Damit sind Bilder „*genauso wenig wie (...) Sprache ein Spiegel der Realität, vielmehr wird Wirklichkeit durch sprachliche Äußerungen und bildliche Darstellungen in spezifischer Weise konstituiert.*“ (Heinze zit. in Bönkost 2014: 150). Mit Stöckl sind Bilder definierbar

als aus visuellen, prinzipiell ikonischen Zeichen bestehende, in ihrer Größe durch Rahmen begrenzte, flächige Objekte zu betrachten, die i.w.S. in kommunikativer Absicht ohne aber zumeist mit Sprache (in Texten)

verwendet werden, um bestimmte kognitive Operationen effektiv auszulösen. (Stöckl 2004: 93)

Der *iconographic turn*, die vermehrte Verwendung von Bildern und der damit verbundene Aufschwung der Bildwissenschaften, setzte spätestens Anfang der 1990er Jahre ein (vgl. S. Jäger 2012: 64). Mit der ansteigenden Zahl an Bildern kommen Bildern und Texten, vereinfacht zusammengefasst, nach Stöckl unterschiedliche Funktionen zu. So beschreibt Bönkost beispielsweise die Funktionalität von Texten als „Erzählen“ bzw. „Beschreiben“ und die Funktionalität von Bildern als „Zeigen“ und „Präsentieren“ (Bönkost 2014: 168f., mit Rückgriff auf Stöckl). Sprachliche und bildliche Texte bilden unabhängig von ihren unterschiedlichen semiotischen Eigenschaften und den darauf basierenden kognitiven Anforderungen Bönkost zufolge für die „Gesamtaussage bzw. die Interpretation (...) einer Lerneinheit untrennbare Bestandteile.“ (ebd.) Außerdem sind Bilder mit Bönkost „diskursanalytisch relevant, weil sie als Zeichen nicht lediglich die ‚Wirklichkeit‘ abbilden (...), sondern auch konstruieren.“ (Bönkost 2014: 150) Stöckl (2004) verweist weiter darauf, dass

die kognitive Verarbeitung von Bildern in der Kommunikation (...) in erster Linie auch eine Klassifikationsleistung [ist] (...) Das heißt, wenn wir Bilder betrachten, ordnen wir sie automatisch bestimmten Genres oder Typen zu und konstruieren deren Bedeutung in Abhängigkeit von ihren jeweiligen typisierten Verwendungskontexten und Bildexterna. (Stöckl 2004: 91)

Mit Weidenmann (2002) können Schulbücher somit als *multicodale* Texte verstanden werden, deren Sinnesangebote „*unterschiedliche Symbolsysteme bzw. Codierungen aufweisen.*“ (Weidenmann zit. in Bönkost 2014: 148) Demnach sind sprachliche und bildliche Texte für die Bedeutungskonstruktion in den jeweiligen Lerneinheiten nicht unabhängig voneinander zu betrachten. Beide Darstellungsformen korrespondieren miteinander und sind in variierendem Ausmaß an der Zusammensetzung der Gesamtaussage bzw. für die Analyse einer Lerneinheit relevant.

Bildliche Informationen sind, wenn sie verstanden werden sollen, auf sprachlichen Text angewiesen. Der sprachliche Text gibt den Zusammenhang an, in dem das Bild steht. Eine Fotografie beispielsweise wird in der Regel erst durch das kommentierende Textdokument verständlich. Entsprechend folge ich der Annahme, dass sprachliche und bildliche Texte einer Lern- oder Themeneinheit korrelieren bzw. sich gegenseitig ergänzen. Wenngleich genannte Darstellungsformen durchaus unterschiedliche Informationen präsentieren mögen, so ist ihre grundsätzliche



Komplementarität maßgeblich für die Konstitution der Gesamtaussage sowie für deren Analyse bedeutsam. Nöth (2000) ergänzt hierzu, dass das

[w]as dem Bild fehlt, (...) durch den verbalen Text ergänzt werden [kann]. Der Überlegenheit des Bildes bei der Repräsentation von konkreten Objekten im Raum steht die Überlegenheit des Textes bei der Repräsentation von Zeit und Kausalität sowie abstrakter Gedanken und Sachverhalte gegenüber. Die Komplementarität von Texten und Bildern wird vor allem im Nebeneinander von Wort und Bild deutlich: Bilder illustrieren Texte, Texte kommentieren Bilder. Mal ist dabei die Information des Textes wichtiger, mal dominiert die Information des Bildes. (Nöth 2000: 483)

Wie Bönkost erklärt, kann der „*Anteil von Bildern und Texten am Zustandekommen einer Gesamtbotschaft (...) unterschiedlich sein.*“ (Bönkost 2014: 169) Die Rekonstruktion der Gesamtbotschaft ergibt sich nach Stöckl durch die voneinander getrennte Betrachtung der jeweiligen Bild- und Textdokumente, die dann aufeinander bezogen werden (vgl. Stöckl: 2004). Die Verteilung von Information zwischen Bild und Sprache ist demzufolge uneinheitlich. Für meine Strukturrekonstruktion bedeutsam sind in Anlehnung an Bönkost drei typische Verteilungen von Information:

1. Erstens können Bilder und Texte in einer inhaltlich *kongruenten* Beziehung zueinander stehen. „*In diesem Falle wird mit anderen semiotischen Mitteln im Text beschrieben, was im Bild abgebildet ist.*“ (Bönkost 2014: 169) Folglich liegt eine Wiederholung der Botschaft vor (vgl. ebd.). Innerhalb einer kongruenten Text-Bild-Relation illustriert das Bild den Text, wenn dieser inhaltlich weitere Aspekte aufweist (vgl. ebd.). Innerhalb der Wechselbeziehung zwischen sprachlichen und bildlichen Dokumenten ist eine vollständige inhaltliche Gleichartigkeit prinzipiell unmöglich. Eine kongruente Verknüpfung beider Elemente kann sich nur auf Teilbotschaften beziehen (vgl. ebd.).
2. Zweitens können sich Bild und Text *komplementär* zueinander verhalten (vgl. ebd.). „*Diese Beziehung zeichnet sich dadurch aus, dass der Text oder das Bild das jeweils andere Element semantisch ergänzt. Die unterschiedlichen Beiträge, die die zwei Dokumente zu einer Aussage leisten, stehen hier im Vordergrund.*“ (vgl. Bönkost 2014: 170)
3. Drittens können Text- und Bilddokumente in einem *elaborativen* Verhältnis zueinander stehen. Die Informationen des einen Textelements gehen innerhalb dieser Beziehung über die Information des jeweils anderen hinaus (vgl. ebd.).

Die Gesamtaussage, die in diesem Fall stärker an das Vorwissen der rezipierenden Person gebunden ist, ergibt sich erst im Zusammenspiel seiner jeweiligen Elemente (vgl. ebd.).

Verbale und visuelle Text können sich in Bezug auf die verschiedenen Textinhalte simultan elaborativ, komplementär und kongruent zueinander verhalten (vgl. ebd.).

## 2. Methodisches Vorgehen

Wenngleich einer Frage ein spezifisches Erkenntnisinteresse zugrunde liegen mag, so ist der Prozess der Antwortfindung und nicht zuletzt das Ergebnis maßgeblich von der Untersuchungsmethode abhängig. Zudem ist nicht jede Methode für die Beantwortung einer jeden spezifischen Fragestellung und der Untersuchung eines jeden Materials geeignet.

Mit dieser Schulbuchstudie beabsichtige ich zu analysieren, wie sich der rassistische Diskurs im Geschichtsschulbuch der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1970 und 2010 in seinen Bedeutungen verschiebt. Weil meine Fragestellung zum Ziel hat, Bedeutungsverschiebungen innerhalb des Diskurses zu erfassen, werde ich die Lerneinheiten des Korpus einer qualitativen diskursanalytischen Text- und Bildanalyse unterziehen. Die Diskursanalyse, die ich nicht zuletzt aufgrund meiner Konzeptualisierung von Rassismus als Diskurs als Analyseperspektive wähle, erscheint mir auch deshalb als geeignetes Instrument der Untersuchung von Schulbüchern, weil sie, wie ich es in Anlehnung an S. Jäger annehme, eine gewisse prognostische Einschätzung erlaubt (vgl. S. Jäger 2012: 142). So gehe ich mit S. Jäger davon aus, dass *„historische und aktuelle Diskursverläufe (...) nicht einfach abbrechen und verschwinden, sondern zukünftige Diskursverläufe (mit-)prägen.“* (S. Jäger 2012: 142) Dies stützt meine Annahmen, dass sich der rassistische Diskurs erstens in allen hier untersuchten Unterrichtswerken artikuliert und dass dieser zweitens in den jeweiligen Untersuchungszeiträumen nicht mehr oder weniger präsent ist, sondern höchstens auf unterschiedliche Weise in Erscheinung tritt.

Das Feld der praktischen Diskursanalyse ist ebenso uneinheitlich wie das der theoretischen Diskursforschung. Als Resultat der verschiedenen Verständnisse des Diskursbegriffs sowie der diversen Forschungsinteressen existiert kein allgemein gültiges oder standardisiertes diskursanalytisches methodisches Vorgehen (z. B. Hornscheidt 2010; Keller 2011; S. Jäger 2012; Bönkost 2014). Vielmehr erfolgt die

Auswahl der methodischen Werkzeuge einer Diskursanalyse im Einzelnen in Abstimmung mit den jeweiligen Forschungs- und Erkenntnisinteressen. Nicht weniger relevant für diese Auswahl ist das zu untersuchende Korpus, seine Beschaffenheit und die diskurstheoretischen Grundannahmen der\_ des Forschenden. Eine jede Fragestellung wird entsprechend erst durch die gewählte Methodik erforschbar. Die Wahl der Untersuchungsmethode ist in Bezug auf das Ergebnis insofern mit zu reflektieren und transparent zu machen, als dass eine Methode nicht neutral ist, sondern das Forschungsergebnis maßgeblich beeinflusst.

Mir ist das Transparentmachen meines methodischen Vorgehens auch deshalb wichtig, weil ein beträchtlicher Teil der von mir rezipierten Schulbuchanalysen einen Mangel an Offenlegung sowie kritischer Reflexion der Forschungsmethodik aufweist (vgl. z. B. Marmer 2012). Die Ergebnisse dieser für den Forschungsstand gesichteten Studien sind entsprechend mit einer gewissen Skepsis zu betrachten, weil der Prozess der Ergebnisfindung nicht nachvollziehbar ist. Daraus folgend werde ich im weiteren Verlauf dieses Kapitels das methodische Vorgehen, das meiner Schulbuchanalyse zugrunde liegt, darlegen. Auch werde ich die für meine Diskursanalyse zentralen Konzepte benennen und darstellen.

## **2.1 Postcolonial Studies und Colonial Discourse Analysis**

Innerhalb des Forschungsfelds der *Postcolonial Studies* wird sich im weitesten Sinne mit den kolonialen Machtverhältnissen und deren gegenwärtigem Fortwirken beschäftigt. Oftmals werden Veröffentlichungen innerhalb dieser Disziplin in postkoloniale Literatur und postkoloniale Kritik unterschieden (vgl. Ha 2011). Ha (2011) verweist darauf, dass der Sinn dieser Aufteilung insofern fraglich sei, als dass „*literarische Zeugnisse natürlich auch eine Kritikform darstellen und durchaus auf theoretischen Konzepten basieren.*“ (Ha 2011: 178) Demnach ist eine klare Grenze zwischen diesen beiden in sich „*hochgradig ausdifferenzierte[n] akademische[n] Diskurs[en]*“ nicht zu ziehen (Ha 2011: 178). Grundlegend für die verschiedenförmigen postkolonialen Kritiken ist die diskurstheoretische Analyse weltlichen Geschehens im Kontext kolonialer Machtdifferenzen. Die Grundannahme, auf der postkoloniale Konzepte und deren Analysen beruhen, ist dabei, dass Kolonialismus ein bis in die Gegenwart hineinreichendes weitverzweigtes Machtsystem sei (z. B. Hornscheidt; Ha 2011; Kerner 2012). Kerner (2012) erläutert, dass

wenn Konstellationen als postkolonial beschrieben werden, ist damit – und dies ist ein (...) wichtiger Aspekt – nicht gemeint, sie seien nachkolonial in dem Sinne, dass der Kolonialismus abgeschlossen und mit seinem formalen Ende eine neue von ihm nicht berührte Zeit angebrochen sei. Das Präfix »post« verweist vielmehr darauf, dass es Langzeiteffekte des Kolonialismus gibt, die noch heute nachwirken und die thematisiert werden müssen, wenn man die postkoloniale Gegenwart mit ihren spezifischen Problemen verstehen möchte. (Kerner 2012: 9)

Vor diesem Hintergrund sind Ha und Kerner zufolge globale Ungleichheitsstrukturen wie Armut oder auch rassistische und eurozentrische Denkweisen, die sich in Bereichen wie Medien und Wissenschaften niederschlagen, herrschaftskritisch zu analysieren (vgl. Ha 2011; Kerner 2012). Diesen Annahmen folgend ist diese Diskursanalyse der Darstellung des Kolonialismus im Medium Schulbuch im weiteren Sinne in die postkoloniale Kritik bzw. in die *Colonial Discourse Analysis* einzuordnen.

Ein wichtiges Moment für die wissenschaftliche Formierung der postkolonialen Kritik ist die Etablierung der *Colonial Discourse Analysis*, die sich nach dem Erscheinen von Saids *Orientalism* (1978) als akademische Richtung innerhalb der Literatur- und Kulturtheorie bildete. Richtungsweisend für die *Colonial Discourse Analysis* bzw. die *Postcolonial Studies*, deren Konzepte sich an Foucault anlehnen, sind dabei laut Keller (2011) neben Saids *Orientalism* die theoretischen Konzepte von Bhabha und Spivak (vgl. Keller 2011: 57). Für das methodische Vorgehen dieser Arbeit sollen diese Konzepte zentrale Anknüpfungspunkte darstellen. Neben diesen Auseinandersetzungen wird zudem Halls Konzept des *West-Rest* Diskurses aufgegriffen. Auf Bhabhas Konzept der *Hybridisierung* als Ressource des antikolonialen Widerstands soll hingegen nicht eingegangen werden. Weil sich das Forschungsvorhaben nicht mit Strategien des Widerstands innerhalb von postkolonialen Machtgefügen beschäftigt, finden Bhabhas Erkenntnisse hier keinen Einbezug.

Obwohl die Konzepte der genannten Autor\_innen wichtige Impulse innerhalb der *Colonial Discourse Analysis* darstellen, ist anzumerken, dass es bereits vor ihnen Schriften gab, deren Ansätze gegenwärtig innerhalb der postkolonialen Kritik angesiedelt werden. Said selbst verweist beispielsweise auf Frantz Fanon und Aimé Césaire, die in Teilen seine Thesen vorwegnahmen, jedoch in akademischen Kontexten zunächst vergleichsweise weniger Anerkennung erhielten (vgl. Said 1978: 376). Aufgrund des Analysethemas der vorliegenden Arbeit – der Darstellung deutscher Kolonialgeschichte sowie die Darstellung Afrikas, afrikanischer Menschen und der

afrikanischen Diaspora in Geschichtsschulbüchern der Bundesrepublik Deutschland – bilden die Ansätze von Said, Spivak und Hall die Grundlagen für diese Untersuchung. Deshalb wird im weiteren Verlauf dieses Abschnittes vertiefend auf besagte Konzepte eingegangen bzw. werden konkrete für diese Analyse relevante Elemente dieser Konzepte aufgezeigt.

Wenngleich die *Postcolonial Studies* Keller (2011) zufolge keine eigenständige Diskurstheorie hervorgebracht haben, so tragen sie für ihn entscheidend zum aktuellen Aufschwung der Diskursforschung und Rezeption der Foucault'schen Arbeiten bei (vgl. Keller 2011: 56). Nach Keller knüpfen die Konzepte der Postkolonialismus Studien grundlegend an Strukturalismus und Poststrukturalismus an (vgl. Keller 2011: 56). Genauer handelt es sich innerhalb dieser Auseinandersetzung um die Analyse der eurozentrischen sowie hegemonialen Konstruktion des ›Anderen‹ und der damit verbundenen Vorstellung abgrenzbarer kultureller Identitäten. Hieran knüpft die vorliegende Analyse an. Denn die diskursanalytische Untersuchung des Geschichtsschulbuchs, dem die Funktion der Anpassung an den nationalstaatlichen Kontext zukommt, lässt *Anderungen* in der Darstellung des Kolonialismus in den Lehrwerken vermuten.

#### *Edward W. Said*

In seinem Schlüsselwerk *Orientalism* (1978) untersucht Said die abendländische Literatur zur „*Orientforschung*“. Seine Kritik gilt vor allem wissenschaftlichen Beiträgen der akademischen Disziplinen der Islamwissenschaften sowie der Orientalistik des ausgehenden 19. und des frühen 20. Jahrhunderts. In seiner Diskursanalyse, in der er sich auf Foucaults diskurstheoretische Konzeptualisierungen bezieht, untersucht Said Werke französischer und britischer Wissenschaftler und Schriftsteller. Er arbeitet dabei heraus, dass die untersuchten Abhandlungen von einem Machtverhältnis geprägt seien, wie es dem zwischen Kolonisierenden und Kolonisierten entspreche. Die *Anderung* des ›Östlichen‹, so Said, habe einzig die Konstruktion des ›Westlichen‹ Selbst zum Ziel (vgl. Said 1978: 3). Mit dem Begriff *Orientalismus* bezeichnet Said entsprechend den westlichen eurozentrischen Blick auf die Gesellschaften der arabischen Welt bzw. des Nahen Ostens.

Nimmt man das späte 18. Jahrhundert als grob umrissenen Ausgangspunkt, so läßt sich Orientalismus als eine Art umfassende Institution für die Beschäftigung mit dem Orient diskutieren und analysieren (...) Ohne

Orientalismus als Diskurs zu untersuchen, kann man die unglaublich systematische Disziplin nicht verstehen, mit Hilfe derer es der europäischen Kultur gelang, den Orient politisch, gesellschaftlich, militärisch, ideologisch, wissenschaftlich und imaginär in der an die Aufklärung anschließenden Epoche zu organisieren und sogar hervorzubringen (Said 1978: 3).

In Bezug auf die vorliegende Arbeit ist Saids Werk bedeutungsvoll, weil er Foucaults Untersuchungen der Macht erweitert. Said ist gegenüber den Asymmetrien der internationalen Dominanzverhältnisse nicht blind. In Bezug auf die Asymmetrien der globalen Machtverhältnisse ergeben sich für die Analyse der Schulbücher die zwei Fragen:

1. Findet innerhalb der Lerneinheiten ein monoperspektivisches Sprechen über Afrika statt?
2. Wird Afrika bzw. werden Afrikaner\_innen als Antithese zu Europa und Europäer\_innen konstruiert?

*Gayatri Chakravorty Spivak*

Im Mittelpunkt der postkolonialen Analyse Spivaks *Can the Subaltern Speak?* (1988) steht die Frage, ob und inwiefern sich Menschen in kolonialistisch geprägten Machtverhältnissen artikulieren können bzw. deren Artikulation Gehör findet. Spivak geht dieser Frage am Beispiel der Praxis des *Sati*, der Witwenverbrennung, nach und spitzt ihre Überlegungen damit zugleich geschlechtsspezifisch zu. Den Ausgangspunkt von Spivaks Kritik bildet dabei eine Konversation zwischen den im globalen Kontext privilegierten Intellektuellen Michel Foucault und Gilles Deleuze, die ihre Arbeit in den Dienst deprivilegierter Bevölkerungsgruppen stellen und für Spivak damit die eigene privilegierte Position verleugnen und reproduzieren. Im Kontext ihres Essays meint ›Privileg‹ die eigene Position artikulieren bzw. sprechen zu können und dabei innerhalb des jeweiligen Diskurses Gehör zu finden.

Ähnlich wie Said und Hall untersucht Spivak mit ihrem Beitrag die westliche Wissensproduktion über den ›Rest‹ der Welt und stellt dabei heraus, dass derartige wissenschaftliche Auseinandersetzungen die Beibehaltung globaler kolonialer Machtverhältnisse zur Folge haben. Mit Blick auf die kontroverse Praxis der Witwenverbrennung macht sie dabei deutlich, dass eine ›westliche‹ akademische Auseinandersetzung mit dieser Praxis, selbst eine kritisch reflektierte postkoloniale Annäherung, immer die Gefahr der *Anderung* birgt. Damit macht Spivak deutlich, dass

eine Kompliz\_innenschaft mitunter unumgänglich ist. Mit Spivak ergeben sich im Hinblick auf das vorliegende Forschungsvorhaben die folgenden zwei Fragen:

1. Finden die Perspektiven der ehemals kolonisierten Gesellschaften Afrikas Einbezug in die Themeneinheiten Imperialismus und Kolonialismus?
2. Werden Perspektiven des Widerstands mithilfe der umliegenden Textelemente bestärkt oder relativiert?

### *Stuart Hall*

Der Soziologe und Kulturwissenschaftler Hall veröffentlicht 1994 seinen Aufsatz *The West and the Rest*. Insbesondere geht er in diesem Beitrag der Frage nach, wie die Konstruktion ›des Westens‹ und ›des Rests der Welt‹ hervorgebracht, dargestellt und ausagiert worden ist. Darauf aufbauend fragt er auch, welche Rolle außereuropäischen Gesellschaften bei der Entstehung der Modernität zukommt. Dabei verweist der Begriff ›Modernität‹, wie Hall ihn verwendet, laut Kerner (2012) auf westliche Vorstellungen eines „*hohe[n] Entwicklungs- und Industrialisierungsgrads, marktwirtschaftliche Organisationsprinzipien, eine städtische Prägung und säkulare Ordnungsmuster.*“ (Kerner 2012: 64) Halls Arbeit liegt damit ähnlich wie Suids Werk die These zugrunde, dass die Spaltung der Welt in vermeintlich hermetisch abgeriegelte, voneinander klar zu unterscheidende kulturelle Räume konstitutiv für das westliche Selbstverständnis war und es bis heute ist.

Kurz, der Diskurs stellt, als ein ›Repräsentationssystem‹, die Welt entsprechend einer einfachen Dichotomie dar – in den Westen und den Rest. Das ist es, was den Diskurs des ›Westens und des Rests‹ so zerstörerisch macht – er trifft grobe und vereinfachte Unterscheidungen und konstruiert eine absolut vereinfachte Form von ›Differenz‹. (Hall 1994: 142f.)

Hall kritisiert, dass diese Differenzkonstruktion simplifizierend sei, weil sie höchst heterogene gesellschaftliche Kontexte auf stereotype Darstellungen reduziere (vgl. Hall 1994: 142f.). Hall argumentiert unter Einbezug der westlich kolonialen Expansion ab dem 15. Jahrhundert, dass diese den Entstehungsrahmen der Vorstellung von sich grundlegend unterscheidenden, abgeschlossenen Räumen darstellt (vgl. ebd.). So dürfe Hall zufolge der West-Rest-Diskurs schon deshalb nicht als ›unschuldig‹ missverstanden werden, weil die Konstruktion des ›Rests‹ der Welt entsprechend „*von Anbeginn unter Rekurs auf seine eigenen [europäischen] Begriffsraster und Denkmuster*“ entstanden sei (Kerner 2012: 65). Folglich war der West-Rest-Diskurs,

der einer Geschichte der Unterwerfung entspringt, schon immer eurozentrisch. Für die im Folgenden zu untersuchenden Lerneinheiten ergeben sich im Anschluss an Halls Überlegungen die Fragen:

1. Sind die Lerneinheiten durch ein Modernitäts- bzw. Entwicklungsnarrativ geprägt, das Europa ›zur Spitze‹ der Welt stilisiert?
2. Kommt Europäer\_innen in den Untersuchungseinheiten eine aktive Rolle zu und werden Afrikaner\_innen als passiv dargestellt?

## 2.2 Zur kritischen postkolonialen Diskursanalyse

Als Werkzeuge für die Analyse rassistischer Lehr- und Lernangebote in den Schulbüchern des Korpus dienen mir in Teilen die Konzeptualisierungen sowohl der postkolonialen Diskursanalyse nach Hornscheidt (2010) als auch der Kritischen Diskursanalyse (KDA) nach S. Jäger (2012). In Verbindung mit den unter Gliederungspunkt 2.1 formulierten Fragestellungen für die empirische Analyse, die sich in Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit aus den Werken Saids, Halls und Spivaks ergeben haben, stellen die Gedanken Jägers und Hornscheidts die Grundlage für die Entwicklung des Analyseleitfadens dar. Die Ansätze von S. Jäger und Hornscheidt gleichen sich in einigen zentralen Punkten. Beispielsweise fokussieren sie beide die diskursanalytische Auseinandersetzung mit sprachlichen Texten. Sie lassen sich daher besonders gut ergänzen. Beide Ansätze beschäftigen sich zudem, wenn auch in unterschiedlichem Maße, mit der Thematik Rassismus sowie mit kolonialen Kontinuitäten und Argumentationsmustern in sprachlichen und bildlichen Textdokumenten. Auch vor dem Hintergrund des dieser Arbeit zugrunde liegenden Text- und Bildbegriffs bieten sich deshalb beide Ansätze bzw. die Kombination dieser zwei Perspektiven an. Denn *„Kritische Diskursanalysen thematisieren sprachliche Erscheinungen gegenwärtiger sozialer Phänomene, die die Forschenden als problematisch einschätzen.“* (Bönkost 2014: 52) Grundsätzlich verbinden Kritische Diskursanalysen linguistische und sprachkritische sowie gesellschaftskritische und allgemeinere sozialwissenschaftliche Fragestellungen mit der Foucault'schen Diskurstheorie (vgl. Keller 2011: 27). Aus dieser Perspektive analysieren Autor\_innen *„das Zusammenspiel von Interessen und Bewusstseinsformen und rekonstruieren Herrschaftsbeziehungen.“* (Bönkost 2014: 52) Neben wissenschaftlichen Erkenntnisinteressen verfolgten ihre Vertreter\_innen Keller zufolge *„das Ziel einer*



*emanzipatorischen Praxiskritik und daran anschließende Verbesserungsvorschläge.*“ (Keller 2011: 27)

Im Anschluss an Foucault und Link hat der Sprachwissenschaftler S. Jäger im deutschen Sprachraum einen eigenen Ansatz entwickelt. Im Zentrum der an Foucaults Diskurstheorie angelehnten Kritischen Diskursanalyse stehen die Fragen

was (jeweils gültiges) Wissen überhaupt ist, wie jeweils gültiges Wissen zustandekommt, wie es weitergegeben wird, welche Funktion es für die Konstituierung von Subjekten und die Gestaltung von Gesellschaft hat und welche Auswirkungen dieses Wissen für die gesamte gesellschaftliche Entwicklung hat. (Jäger 2000)

Die Kritische Diskursanalyse, die Jäger mit seinen Mitarbeiter\_innen am Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung entwickelt hat, unterscheidet sich vom Ansatz der *Critical Discourse Analysis* vor allem durch eine stärkere Orientierung an der poststrukturalistischen Theorie Foucaults (vgl. Keller 2011: 32). Mit Foucault liegt die Schwerpunktsetzung der KDA im Gegensatz zur *Critical Discourse Analysis* auf der empirischen Forschung (vgl. ebd.). So bemerkt S. Jäger in diesem Zusammenhang, dass die *Critical Discourse Analysis* vorgäbe, „*immer schon zu wissen, was vor sich geht, ohne sich angemessen auf die empirische Komplexität der untersuchten Materialien einzulassen.*“ (S. Jäger zit. in Bönkost 2014: 54) Entsprechend entwickelt S. Jäger in Anlehnung an Links Vorstellungen zur Struktur und Organisation von Diskursen eine empirisch erprobte und in sich gegliederte Methode zur Durchführung von Diskursanalysen (vgl. z. B. S. Jäger 2012: 90ff). Die KDA, die einem politisch dekonstruktivem Anspruch folgt, untersucht die Bedeutung von Texten innerhalb gesamtgesellschaftlicher Kontexte. Hierfür wird der linguistische Textbegriff anhand von Diskurs- sowie normalismustheoretischen Überlegungen erweitert. Medien in Form von sprachlichen Textdokumenten, die die Untersuchungsgrundlage der KDA darstellen, werden als für die Konstituierung von Subjektpositionen relevante Dokumente verstanden. Hierin liegt für S. Jäger die Möglichkeit zur Intervention:

Kritische Diskursanalyse kann möglicherweise einen Beitrag dazu leisten, die zu erwartenden ideologisch-diskursiven Kämpfe, die unvermeidlich sind, abzumildern, indem sie die Relativität der unterschiedlichen Konstrukte der Welterklärung aufweist, auf dieser Grundlage Modelle toleranter Kritik und Auseinandersetzung entwickelt und jeweilige Gültigkeiten und Normalitäten hinterfragt, problematisiert und kritisiert. (S. Jäger zit. in Bönkost 2014: 55)

S. Jäger betont dabei, dass er Diskurse keineswegs als ›falsches Bewusstsein‹ oder ›bloße Ideologie‹ versteht, sondern vielmehr als Vermittler, die über ihre Subjekte konstituierende Wirkung gesellschaftliche Wirklichkeiten entstehen lassen (vgl. S. Jäger zit. in Bönkost 2014: 55). Dieser Sicht folgend macht „[nicht] [d]as Subjekt den Diskurs (...), eher ist das Umgekehrte der Fall. (...) Der Diskurs ist überindividuell.“ (S. Jäger 2012: 37) Durch diese Perspektive sieht S. Jäger, der als renommierter Rassismusforscher gilt, die Möglichkeit, gesellschaftlichen Entwicklungen wie zum Beispiel Rassismus mithilfe von wissenschaftlichen Analysen entgegenzuwirken.

Hornscheidt differenziert in Anlehnung an Mills (1997) die post- bzw. kontrakoloniale Diskursanalyse in kolonialistische sowie postkolonialistische Diskursanalyse aus. Während die „[k]olonialistische Diskursanalyse versucht, die Logiken kolonialistischer Diskurse (...) transparent zu machen und zu kritisieren“, fokussiert die postkolonialistische Diskursanalyse „die Ent-Erwähnung kolonialistischer Diskurse und Diskurslogiken.“ (Hornscheidt 2010: 451) Hornscheidt zufolge gehen beide diskursanalytischen Zugänge häufig ineinander über. Entsprechend unnötig sei eine klare Grenzziehung zwischen diesen Zugängen. Im Vergleich mit S. Jägers Ansatz erweitert Hornscheidt den Zugang der KDA durch einen spezifischen koloniale Kontinuitäten untersuchenden Fokus. Die vorliegende Diskursanalyse ist in Anlehnung an Hornscheidt als ›postkolonial‹ zu verstehen. ›Postkolonial‹ meint im Anschluss an Hornscheidt „ein theoretisches und ideologisches Label, nicht (...) eine historische Dimension, in der zwischen einer kolonialen und einer postkolonialen Phase zeitlich gesehen unterschieden würde.“ (Hornscheidt 2010: 451; vgl. z. B. Ha 2011 und Kerner 2012). Ähnlich wie S. Jäger versteht Hornscheidt die kolonialistische bzw. postkolonialistische Diskursanalyse auch als „eine politisch klar positionierte Form kritischer Wissenschaft, in der es um die Analyse von hegemonialen Naturalisierungen und Normalisierungen und ihre Herausforderung geht“ (Hornscheidt 2010: 451). Dem folgend kann es nicht einzig darum gehen, koloniale Macht- und Herrschaftsverhältnisse sichtbar zu machen. Vielmehr wird erst durch das diskursanalytische Vorgehen die Grundlage dafür geschaffen, diesen gesellschaftlichen Herrschaftstendenzen entgegenwirken zu können (vgl. Hornscheidt 2010: 451f). Dabei betont Hornscheidt, S. Jägers Vorschlag erweiternd, dass die Durchführung einer post- bzw. kolonialistischen Diskursanalyse immer die eigene sozialpolitische Position mitreflektieren müsse (vgl. Hornscheidt 2010: 451f). Mit Tudor (2010) konzeptualisiert Hornscheidt die kontrakoloniale Diskursanalyse als eine Analyse, „die aus einer

*privilegierten Positionierung in Bezug auf kolonialistischen Rassismus erfolg[t]*“ (Hornscheidt 2010: 451). Folglich handelt es sich mit der vorliegenden Untersuchung, in Anlehnung an Hornscheidt und unter Einbezug meiner Positionierung als Schwarze Deutsche, um eine postkoloniale Diskursanalyse (vgl. Kapitel 1).

### 2.3 Analyseleitfaden

Mein methodisches Vorgehen ergibt sich aus den bereits dargelegten Ansätzen, die im weitesten Sinne an die Foucault'sche Diskurstheorie anknüpfen. Für mein empirisches Vorgehen greife ich auf S. Jägers (2012) Prämissen zum feinanalytischen Vorgehen zurück sowie auf die Fragen, die Hornscheidt beispielhaft im *Analyseleitfaden zur kritischen Reflexion rassistischer Sprachhandlungen* formuliert (Hornscheidt: 2010). Diese Fragen, die Hornscheidt (2010) für die Analyse von Wörterbucheinträgen vorschlägt, biete ich gemeinsam mit den von mir unter Rückgriff auf Said, Hall und Spivak formulierten Fragen (vgl. Gliederungspunkt 2.1) in den von S. Jäger vorgelegten Vorschlag zum empirischen Verfahren ein (vgl. S. Jäger 2012: 98ff). Dabei lasse ich den ersten Schritt, den S. Jäger für die Feinanalyse empfiehlt – die Einbettung des Untersuchungsmaterials in den institutionellen Rahmen – im Weiteren außer Acht. Mit dem Kapitel *Zum Medium Schulbuch* (vgl. Gliederungspunkt 1.2) wurde diese Einbettung der analysierten Lerneinheiten in Zusammenhang mit der Konzeptualisierung des Schulbuchs als Medium bereits vorgenommen.

Der Leitfaden gliedert sich in drei Abschnitte, wobei sich die Fragen des ersten Abschnitts mit der Textoberfläche beschäftigen. Der zweite Abschnitt setzt sich mit der Komposition und Logik der Argumentation der zu analysierenden Lerneinheit auseinander. Der Fragenkatalog des letzten Abschnitts fasst die inhaltliche Kernaussage der Untersuchungseinheit zusammen<sup>7</sup>.

#### (1) Textoberfläche (vgl. S. Jäger 2012: 98)

1. Wie viele Seiten umfasst die Themeneinheit ‚Kolonialismus‘ im Vergleich zu anderen Themeneinheiten in den Schulbüchern?
2. In welche Sinneinheiten ist die Themen- oder Lerneinheit gegliedert?

---

<sup>7</sup> Die Fragen des Leitfadens dienen der Analyse der Argumentationsmuster in den Schulbüchern. Nicht jede der im Leitfaden enthaltenen Fragen wird und kann zur Untersuchung eines jeden Diskursfragments verwendet werden. Welche Fragen bearbeitet werden können, ergibt sich jeweils aus dem Material.

- z. B. Überschriften, Zwischenüberschriften, Gliederung der Themen- oder Lerneinheit in Sinneinheiten
- z. B. in den Themen- oder Lerneinheiten angesprochene Themen bzw. Sinnesabschnitte

### 3. Welche Kodierungselemente weist die Themen- bzw. Lerneinheit auf?

- z. B. Einführungstexte, Quelltexte, Fragestellungen, Aufgabenstellungen, Definitionen, Begriffserklärungen, grafische Gestaltung, Bebilderung, Grafiken

## (2) Sprachlich-rhetorische Mittel (vgl. S. Jäger 2012: 98)

### 1. „*Wie wird eine bestimmte Bedeutung als Kernbedeutung, objektive und/oder neutrale Bedeutung in eine[r] konkreten [Lerneinheit] hergestellt?*“ (Hornscheidt 2010: 460)

- Findet innerhalb der Lerneinheit ein monoperspektivisches Sprechen über Afrika statt?
- Wird Afrika bzw. werden Afrikaner\_innen als Antithese zu Europa und Europäer\_innen konstruiert?
- z. B. Argumentationsstrategie, Gliederung der Argumentation
- z. B. Logik und Komposition der argumentativen Gliederung
- z. B. Relativierung, Verallgemeinerung, Leugnung, Nahelegung, mathematische Beweisführung als Argumentationsmuster<sup>8</sup>

### 2. „*Welche Quellen werden herangezogen?*“ (Hornscheidt 2010: 469)

- Finden die Perspektiven der ehemals kolonisierten Gesellschaften Afrikas Einbezug in die Themeneinheiten Imperialismus und Kolonialismus?
- Werden Perspektiven des Widerstands mithilfe der umliegenden Textelemente bestärkt oder relativiert?

### 3. Welche Begriffe werden verwendet, welche nicht?

- z. B. Redewendungen, Sprichwörter, Klischees
- z. B. Wortschatz und Stil
- z. B. Akteur\_innen (Personen, Pronominalstruktur)

### 4. „*Welche Personengruppen werden im Kontext [der Lerneinheit] explizit genannt, welche nicht und welche werden auf diese Weise neutralisiert und normalisiert, welche als abweichend hergestellt?*“ (Hornscheidt 2010: 471)

- Ist die Lerneinheit durch ein Modernitäts- bzw. Entwicklungsnarrativ geprägt, das Europa „zur Spitze“ stilisiert?
- Kommt Europäer\_innen in der Untersuchungseinheit eine aktive Rolle zu und werden Afrikaner\_innen passiviert?
- z. B. Implikate und Anspielungen<sup>9</sup>
- z. B. Kollektivsymbolik, Metaphorik in sprachlichen und bildlichen Textdokumenten (Statistiken, Fotos, Bilder, Karikaturen)

### 5. „*Haben alle Personen oder Personengruppen die gleiche Chance der Identifikation mit den [Lerneinheit]?*“ (Hornscheidt 2010: 464)

<sup>8</sup> In Anlehnung an S. Jäger ist unter „*quasi-mathematischer Beweisführung*“ das Stützen eines Argumentationsmusters z. B. mithilfe von Statistiken oder tabellarischen Zahlen-Vergleichen gemeint (vgl. S. Jäger 2012: 107).

<sup>9</sup> Der Begriff ›Implikate‹ meint einen mitgemeinten, aber nicht explizit ausgedrückten Bedeutungsinhalt (vgl. S. Jäger 2012: 104)

(3) Zusammenfassung der Kernaussage der Lern- oder Themeneinheit und der inhaltlich-ideologischen Aussagen (vgl. S. Jäger 2012: 98)

1. Was ist die Kernaussage der Lern- oder Themeneinheit?
2. „*Wessen Perspektive wird durch die [Lerneinheit] naturalisiert?*“ (Hornscheidt 2010: 464)
3. Welche Zukunftsperspektive entwirft die untersuchte Lern- oder Themeneinheit? (vgl. Jäger 2012: 108)
4. Welches Menschenbild bzw. Gesellschaftsverständnis bietet die Lern- oder Themeneinheit in Bezug auf das Thema Kolonialismus an? (vgl. S. Jäger 2012: 108)
5. „*Welche Wirksamkeit im Hinblick auf die Veränderung von dominanten oder subalternen Diskursen (...) beabsichtigt die [Lern- oder Themeneinheit] (...)?*“ (Jäger 2012: 108)

## **2.4 Korpusbestimmung**

Der transparente Umgang mit der Bestimmung des Korpus und der zur Erforschung dessen verwendeten Methodik ist deshalb notwendig, weil Forschungsunterfangen von Beginn an aus einer konkreten disziplinären Perspektive und damit ausgehend von spezifischen theoretischen Prämissen entstehen. Entsprechend ist die Bearbeitung und Beantwortung einer Forschungsfrage abhängig von der forschenden Person bzw. ihrer Forschungsdisziplin und deren Theorien. Bei der gleichen forschungsleitenden Frage kämen zwei Forschende unter Verwendung unterschiedlicher Methoden und verschieden definierter Korpusse zu unterschiedlichen Ergebnissen. Die Bestimmung des Korpus – unter Berücksichtigung der jeweiligen für die empirische Analyse verwendeten Methodik – ist damit bereits ein erstes Forschungsergebnis.

Die konkurrierenden Schulbuchverlage, die Schulbücher spezifisch für die jeweiligen Bundesländer, Jahrgangsstufen, Schulfächer und Schulformen entwickeln, produzieren für den deutschen Schulunterricht eine kaum zu überblickende Menge an Schulbüchern und Kranzmaterialien<sup>10</sup>. Das macht eine klare und formale Definition des Korpus auf Basis von eindeutigen Unterscheidungsmerkmalen, also dem Herausfiltern der Schulbücher, die untersuchungsrelevant sind, im Rahmen dieses Forschungsvorhabens notwendig. Ein mit Bedacht ausgewähltes Korpus verspricht im Hinblick auf

---

<sup>10</sup> Kranzmaterialien sind die Materialien eines Verlags, die neben Schulbüchern der Gestaltung des Schulunterrichts zur Verfügung stehen. Gemeint sind damit z. B. Lernspiele für den Computer, Zusatzhefte und Online-Lernportale.

die Frage nach Bedeutungsverschiebungen des rassistischen Diskurses im Schulbuch eine hohe Korpus-Sicherheit (vgl. Höhne [u. a.] 1999). Das meint, dass erst Schulbücher, die anhand von plausiblen Kriterien eingegrenzt sind, den Untersuchungsgegenstand – den mit der Darstellung afrikanischer Menschen und Afrikas verbundenen rassistischen Diskurs – rekonstruierbar machen.

Das Korpus für die Untersuchung von Bedeutungsverschiebungen des rassistischen Diskurses in Schulbüchern für den Geschichtsunterricht zwischen 1970 und 2010 ergibt sich bereits teilweise aus der Fragestellung. Im Zentrum der Analyse stehen Schulbücher aus dem genannten Zeitraum. Genauer sollen Lehrwerke aus den Jahren um 1970, 1990 und 2010 untersucht werden<sup>11</sup>. Diese spezifischen Zeiträume sind unter Berücksichtigung des Erhalts der Unabhängigkeit vieler Länder des afrikanischen Kontinents ab 1960 gewählt. In diesem Zusammenhang ist eine Veränderung in der Darstellung Afrikas und afrikanischer Menschen in den Schulbüchern, die wiederum Bedeutungsverschiebungen des rassistischen Diskurses vermuten lassen, als wahrscheinlich anzunehmen. Die weitere Bestimmung des Untersuchungskorpus zur Beantwortung der Fragestellung basiert auf forschungspraktischen Überlegungen und unter Berücksichtigung dessen, dass es sich hierbei um eine qualitative Studie handelt. Die genaue Eingrenzung des Korpus wird durch das Vorhaben einer qualitativen Diskursanalyse umso dringlicher, weil sie eben nicht auf Grundlage statistischer Berechnungen eine Vielzahl potenzieller Analyseeinheiten untersucht. Die quantitative Eingrenzung möglicher Materialien beruht deshalb zunächst auch auf der Sicherstellung der Machbarkeit der Untersuchung bzw. der Auswertung der relevanten Datenmenge. Der exemplarische und qualitative Zugang zur Bedeutungsverschiebung des rassistischen Diskurses im Medium Schulbuch begründet sich durch die Strukturlogik von Diskursen. Mit Höhne (1999) folge ich

der Annahme, daß die zu untersuchenden Fragmente nicht einen Ausschnitt des Diskurses markieren, sondern umgekehrt das ‚Ganze‘ im ‚Kleinen‘ enthalten ist. Kurz gesagt, das Allgemeine im Sinne von „das Typische“ (des Diskurses) findet sich im Besonderen, d. h. seinen Fragmenten wieder. Es liegt empirisch in Textform vor. Ein kohärenter Diskurs wird demnach theoretisch vorausgesetzt als eine spezifische

---

<sup>11</sup> Für die Auswahl der hier analysierten Geschichtsschulbücher wurde darauf geachtet, dass die jeweiligen Unterrichtswerke unterschiedlichen Jahren der oben genannten Zeiträume zuzuordnen sind. Mithilfe dieser Auswahl ist es möglich zu untersuchen, ob der rassistische Diskurs auch innerhalb der spezifischen Zeiträume in Komposition und Logik der Argumentation gleichbleibend ist.

Ordnung, welche es aber aufzuzeigen, zu belegen gilt (Höhne [u. a.] 1999: 46)

Demnach ist es für die vorliegende Arbeit nicht relevant, ob es sich um Schulbücher handelt, die besonders häufig verkauft oder besonders häufig im Unterricht eingesetzt werden. Zudem sind Verkaufszahlen sowie die Benutzung von Schulbüchern im Unterricht hier nicht von Interesse, weil innerhalb dieser Arbeit nicht die Wirkung von Lehr- und Lernangeboten untersucht wird, sondern die diskursiven Inhalte dieser erforscht werden. Vor diesem Hintergrund wurde nach einer ersten Sichtung von in Frage kommenden Lehrwerken die finale Anzahl von jeweils drei Schulbüchern für die drei gewählten Untersuchungszeiträume bestimmt.

Ogleich die Fragestellung und auch die Konkretisierung der Untersuchungszeiträume eine erste Eingrenzung der relevanten Analyseeinheiten darstellt, so ist diese Eingrenzung aus forschungspraktischer Perspektive noch zu vage und das zu untersuchende Korpus damit noch zu wenig spezifisch. Unter Zuhilfenahme der jeweils gültigen Bildungs- und Lehrpläne erfährt das Untersuchungskorpus deshalb eine weitere Eingrenzung, denn Lehrpläne halten für die jeweiligen Bundesländer und Schularten klassenstufenspezifisch sowohl die Lerninhalte als auch die Lernziele für jedes Unterrichtsfach fest. Damit gibt das Studium der Bildungs- und Lehrpläne für die Zeiträume um 1970, 1990 und 2010 Aufschluss darüber, in welchen Klassenstufen und Unterrichtsfächern Themenbereiche, die sich entweder explizit mit Afrika oder Kolonialismus beschäftigen, überhaupt behandelt werden. Für die Beantwortung der Forschungsfrage und unter Einbezug der in den Rahmenplänen festgehaltenen Vorgaben ist das Fach Geschichte als für die Analyse besonders untersuchungsrelevant einzuschätzen.

Eine Konkretisierung erhalten die in den Rahmenrichtlinien festgelegten, vorerst vage formulierten Inhalte der untersuchungsrelevanten Fächer erst durch ihre Ausarbeitung in den jeweiligen Schulbüchern (vgl. Detjen 2001: 461). Es ist daher anzunehmen, dass sich diese Inhalte in den fachspezifischen Lehrwerken wiederfinden. Das höhere Bildungsniveau der gymnasialen Oberstufe lässt zudem eine ausführlichere Darstellung der relevanten Schulbuchinhalte erwarten. Deshalb stellen Schulbücher für die gymnasiale Oberstufe, Sekundarstufe II, hier das Untersuchungskorpus dar. Darüber hinaus konzentriert sich diese Analyse der Zugänglichkeit halber auf Schulbücher aus

dem Raum Berlin<sup>12</sup>. Nicht berücksichtigt werden innerhalb der vorliegenden Untersuchung Schulbücher der Deutschen Demokratischen Republik, obwohl diese zum Teil in die bereits genannten Untersuchungszeiträume fallen. Es ist anzunehmen, dass die Ideologie, die der gesellschaftlichen Organisation der Deutschen Demokratischen Republik zugrunde lag, von der der Bundesrepublik Deutschland abweicht. Es ist zu vermuten, dass diese Abweichung sich auch auf das Schulbuchwissen der entsprechenden Zeiträume niederschlägt. Den Einbezug von Schulbüchern der Deutschen Demokratischen Republik lassen vor allem die nachfolgenden beiden Aspekte wenig sinnvoll erscheinen: Einerseits ist es die Fragestellung, deren zeitlicher Untersuchungsrahmen über die Existenz der Deutschen Demokratischen Republik hinausreicht. Andererseits brächte die verschiedene ideologische Ausprägung der Deutschen Demokratischen Republik und der Bundesrepublik Deutschland eine Veränderung der eigentlichen Fragestellung mit sich. Vor diesem Hintergrund ist der Einbezug von Geschichtsschulbüchern der DDR im Rahmen dieser Arbeit nicht forschungspraktikabel.

Tabelle 1: Schulbücher des Untersuchungskorpus

<b>Nr.</b>	<b>Schulbuchtitel</b>	<b>Kurztitel</b>	<b>Verlag, Jahr</b>
1	<i>Zeiten und Menschen</i>	<i>Zeiten und Menschen</i>	Schöningh – Schroedel: 1970
2	<i>Grundzüge der Geschichte Oberstufe. Vom Zeitalter der Aufklärung bis zur Gegenwart</i>	<i>Grundzüge der Geschichte Oberstufe</i>	Diesterweg: 1973
3	<i>Grundzüge der Geschichte. Von der Urzeit bis zum Zeitalter des Absolutismus</i>	<i>Grundzüge der Geschichte</i>	Diesterweg: 1976
4	<i>Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten</i>	<i>Menschen und ihre Geschichte</i>	Cornelsen: 1989
5	<i>Grundriss der Geschichte. Neuzeit seit 1789 (Bd. 2)</i>	<i>Grundriss der Geschichte</i>	Klett: 1992
6	<i>Epochen und Strukturen – Grundzüge einer Universalgeschichte für die Oberstufe (Bd. 2)</i>	<i>Epochen und Strukturen</i>	Diesterweg: 1996
7	<i>Kursbuch Geschichte – Berlin,</i>	<i>Kursbuch Geschichte</i>	Cornelsen: 2010

<sup>12</sup> Der Einbezug eines internationalen Vergleichs mit anderen Schulbüchern ist im Rahmen dieser Arbeit als nicht forschungspraktikabel anzunehmen. Zu dieser Einschätzung gelange ich aufgrund des von mir dargelegten Verständnisses von Rassismus als national gebundenes soziales Konstrukt (vgl. Gliederungspunkt 1.1). Entsprechend müssten die diversen nationalen Zusammenhänge dargelegt und kritisch reflektiert werden.



	<i>Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern</i>		
8	<i>Horizonte II – Geschichte für die Oberstufe</i>	<i>Horizonte II</i>	Westermann: 2012
9	<i>Zeiten und Menschen – Geschichte – Qualifikationsphase Oberstufe Nordrhein-Westfalen</i>	<i>Zeiten und Menschen</i>	Schöningh: 2015

### 3. Empirie

Wie Bönkost (2014) mit Hinweis auf Keller festhält, setzt eine Diskursanalyse „aufgrund ihres umfangreichen Untersuchungsmaterials und geringen Grades quantifizierbarer Arbeitsschritte eine intensive Reflexion ihrer Ergebnispräsentation voraus.“ (Bönkost 2014: 173) Dem folgend nehme ich mit Keller an, dass der Rekonstruktionsprozess, der die Ideenbildung, die Bildung von Hypothesen und die darauf basierenden Schlussfolgerungen einbezieht, kaum sprachlich gefasst werden kann. Keller geht diesen Gedanken vertiefend sogar davon aus, dass „die konkreten Deutungsprozesse, die Ideen und Einfälle, die aus dem Eintauchen in Diskurse entstehen, im einzelnen nicht darstellbar sind“ (Keller zit. in Bönkost 2014: 173). Entsprechend illustrativ bleiben demzufolge die Ergebnisse einer qualitativen, diskursanalytischen Forschung (vgl. Keller zit. in Bönkost 2014: 173).

Dieser unausweichliche Umstand wirkt sich sowohl auf mein empirisches Vorgehen als auch auf die transparente Gestaltung der Ergebnispräsentation aus. Als Konsequenz daraus ergibt sich für die vorliegende Arbeit, dass der Vorgang der Analyse mehrere Stufen umfasst. Zunächst werde ich für den jeweils zu bearbeitenden Zeitraum eine systematisch ausgewählte Feinanalyse darlegen, um in einem weiteren Schritt fallübergreifend die Ergebnisse des jeweiligen Zeitraums zu behandeln. Damit entspricht meine Vorgehens- und Darstellungsweise – von der Fallanalyse hin zum allgemeinen Vergleich der Fälle der spezifischen Untersuchungszeiträume – im weitesten Sinne der üblichen zweistufigen Präsentation der Ergebnisse qualitativer Forschungsprozesse (vgl. z. B. Keller 2011; Jäger 2012; Bönkost 2014). Aufgrund meiner Fragestellung, die sich insbesondere damit beschäftigt, welche Bedeutungsverschiebungen der rassistische Diskurs in Geschichtsschulbüchern zwischen 1970 und 2010 aufweist, kommt ein weiterer Schritt hinzu. In diesem dritten Schritt werden die spezifischen Merkmale der einzelnen Untersuchungszeiträume miteinander verglichen und kontextualisiert (vgl. Gliederungspunkt 4).

Die Feinanalysen der Lerneinheiten des Korpus dienen der Veranschaulichung des feinanalytischen methodischen Vorgehens und der textinternen Interpretation. Sie verdeutlichen zudem beispielhaft die für die jeweiligen Zeiträume rekonstruierten typischen Strukturmerkmale des analysierten Diskurses. Die Auswahl der Fallbeispiele fand nach Abschluss der Strukturrekonstruktion der jeweiligen Untersuchungszeiträume statt. Die Fallbeispiele stellen folglich ein systematisch eruiertes Teilergebnis dar. Die Wahl der Lerneinheiten für die Feinanalyse erfolgte nach einem ersten kursorischen Lesen aller Texte des Korpus und damit auch der für die weitere Analyse unberücksichtigten Themeneinheiten<sup>13</sup>. Die einzelnen Lerneinheiten können den hier untersuchten Diskursstrang jedoch nur partiell repräsentieren. Entsprechend waren für die Auswahl der dargestellten Feinanalysen im Wesentlichen drei Faktoren ausschlaggebend:

- 1) Die Lerneinheiten sollen die für die jeweiligen Untersuchungszeiträume typischen inhaltlichen und/oder formalen Textstrukturen aufweisen.
- 2) Die dargelegten Fallbeispiele sollen in Bezug auf ihre Thematik vergleichbar sein und das Spektrum der inhaltlichen und formalen Strukturen des Diskursstrangs ‚Kolonialismus‘ über den gesamten Untersuchungszeitraum abdecken.
- 3) Die Lerneinheiten, die die Feinanalysen darstellen, sollen für sich in ihren inhaltlichen und formalen Textstrukturen analysier- und interpretierbar sein. Sie sollen in ihren Lernangeboten nicht unmittelbar durch die umliegenden Lerneinheiten beeinflusst sein.

Tabelle 2: Lerneinheiten der Feinanalyse

Nr.	Lerneinheit	Schulbuch
1	„Der Realwert der deutschen Kolonien“	<i>Grundzüge der Geschichte Oberstufe</i> (1973: 83)
2	„Leben und Herrschaft vor der kolonialen Aufteilung“	<i>Menschen und ihre Geschichte</i> (1989: 181ff.).
3	„Deutscher Kolonialismus in Südwest Afrika“	<i>Horizonte II</i> (2012: 274f.)

<sup>13</sup> Kursorisches Lesen meint eine Lesestrategie, bei der Texte in ihrer Gesamtheit Satz für Satz gelesen werden. Diese Lesetechnik verschafft der lesenden Person einen ersten Eindruck der Textinhalte (vgl. Bönkost 2014: 162).

### 3.1 Einführung in das Korpus

Wenngleich die untersuchten Geschichtsschulbücher aus verschiedenen Jahrzehnten des vergangenen Jahrhunderts stammen, weisen sie neben ihrer grundsätzlichen Funktion als Bildungsmedien eine Reihe von weiteren Gemeinsamkeiten auf. Im Kontext dieser Analyse der Bedeutungsverschiebungen innerhalb des rassistischen Diskurses sollen zunächst diese Ähnlichkeiten der Lehrwerke festgehalten werden. Denn eine erste Sichtung hat ergeben, dass die semantischen Verschiebungen zuweilen spezifisch nuanciert sind. Entsprechend ergeben sich aus den Gemeinsamkeiten der Geschichtsschulbücher des Untersuchungskorpus einige für die weitere Analyse relevante Unterschiede. Erst die Analyse des Inhalts der Geschichtsschulbücher, die Rekonstruktion der Kernaussagen ihrer Themen- und Lerneinheiten sowie die Kodierung dieser Aussagen machen es möglich, besagte Verschiebungen zu rekonstruieren. Dabei wird mit der zugrunde gelegten Rassismusdefinition die Verstrickung der Unterrichtswerke in den rassistischen Diskurs vorausgesetzt (vgl. Gliederungspunkt 1.1). Ebenso wird unter Rückbezug auf Fend (2008a) und Hiller (2012), die die Schule als Institution zur Aufrechterhaltung und Legitimation nationalstaatlicher Herrschaftsverhältnisse konzeptualisieren, eine inhaltliche Konsistenz mit diesen Zielen in den Unterrichtswerken angenommen (vgl. Gliederungspunkt 1.2)<sup>14</sup>.

Die diskursiven inhaltlichen Aussagen der einzelnen Lerneinheiten können nicht isoliert voneinander betrachtet werden. Vielmehr ergeben sich die Lehr- und Lernangebote aus allen sprachlichen und bildlichen Texten einer Themeneinheit – die einzelnen Diskusfragmente ergänzen sich in ihren inhaltlichen Aussagen zu einer Gesamtaussage. Erst durch die inhaltliche Beständigkeit aller sprachlichen und bildlichen Einzeltexpte ergeben sich die Gesamtaussagen der Themeneinheiten bzw. die Konsistenz der unterbreiteten Lehr- und Lernangebote (vgl. Gliederungspunkt 1.2).

Alle Schulbücher des zu analysierenden Korpus sind gegenwärtig oder waren in der Vergangenheit in Berlin zur Verwendung im Schulunterricht zugelassen. Entsprechend sind die inhaltliche Ausgestaltung und die Gewichtung der Themen der einzelnen Schulbücher anhand der jeweils gültigen Lehrpläne für das Bundesland Berlin entstanden. Folglich sind die untersuchten Schulbücher in Berlin auf ihre Lehrplan- sowie Gesetzes- und Verfassungskonformität geprüft worden (vgl. Gliederungspunkt

---

<sup>14</sup> Vgl. dazu auch Detjen (2001), Wiater (2003), Höhne (2005) und Bundschuh (2014).

1.2 und 2.4). Den jeweils gültigen Lehrplänen entsprechend findet sich in allen zur Analyse herangezogenen Geschichtsschulbüchern das Themenfeld Imperialismus wieder. Alle gesichteten Lehrpläne für die jeweils zu untersuchenden Zeiträume halten das Thema Imperialismus als lehr- und lernrelevant fest. In allen Schulbüchern findet sich im Zusammenhang mit diesem Themenfeld mindestens eine Lerneinheit zum Thema Kolonialismus (vgl. Gliederungspunkt 2.4).

Die Schulbücher des Untersuchungskorpus sind sich in ihrer Aufmachung in den Grundzügen ähnlich. Sie haben einige für die vorliegende Diskursanalyse relevante Strukturmerkmale gemein: In den 1970er Jahren ist die äußere Gestaltung der Unterrichtswerke noch sehr einheitlich (vgl. *Zeiten und Menschen* 1970; *Grundzüge der Geschichte Oberstufe* 1973; *Grundzüge der Geschichte* 1976). Die Schulbücher der 1970er Jahre weisen alle ein identisches Format auf. Sie im Format 16x24cm und verfügen jeweils über durchschnittlich 400 Seiten (vgl. ebd.). Ab den 1990er ist innerhalb des Gesamtkorpus ein Wandel der äußerlichen Gestaltung der Schulbücher erkennbar. So hat jedes der Bücher aus den 1990er Jahren und aus dem nachfolgenden Untersuchungsabschnitt, den 2010er Jahren, ein anderes Format und einen unterschiedlichen Seitenumfang (vgl. z. B. *Menschen und ihre Geschichte* 1989; *Epochen und Strukturen* 1996; *Kursbuch Geschichte* 2010; *Zeiten und Menschen* 2015)<sup>15</sup>.

Mit dem Wandel der äußeren Erscheinung der Schulbücher geht eine veränderte der Gestaltung der Texte einher. In den Geschichtsschulbüchern der 1970er sind die Inhalte noch einheitlich aufbereitet. Die Bücher enthalten einige wenige Bildseiten, die den einzelnen Themeneinheiten angehören, sowie Basis- und Quellentexte (vgl. z. B. *Zeiten und Menschen* 1970: 72f.; *Grundzüge der Geschichte* 1976: 263f.). Ab den 1990er Jahren, mit Einsetzen des *iconographic turn*, sind Bilder nicht mehr vereinzelt auf Bildseiten anzufinden, sondern den jeweiligen Lerneinheiten zugeordnet (vgl. z. B. *Menschen und ihre Geschichte* 1989: 182; *Grundrisse der Geschichte* 1992: 212). Zudem verfügen die Schulbücher ab den 1990er Jahren im Vergleich zu den 1970er Jahren über deutlich mehr Bilder (vgl. ebd.). Eine Gemeinsamkeit aller Bücher des Korpus ist, dass die bildlichen Texte sowohl in Farbe als auch in schwarz-weiß vorliegen (vgl. z. B. *Zeiten und Menschen* 1970: 73f.; *Grundrisse der Geschichte* 1992:

---

<sup>15</sup> Z. B. hat das Schulbuch *Menschen und ihre Geschichte*, das ein Taschenbuch ist, das Format 21x21cm und verfügt über 273 Seiten (vgl. *Menschen und ihre Geschichte* 1989). Hingegen umfasst das gebundene Schulbuch *Zeiten und Menschen* 637 Seiten und weist das Format 20x24cm auf (vgl. *Zeiten und Menschen* 2015).

212f.; *Horizonte II* 2012: 274f.). Dabei handelt es sich in allen Büchern um Schwarz-Weiß-Fotografien, Propagandabilder aus der Kolonialzeit, Karikaturen und zeitgenössische Zeichnungen oder Zeitungsausschnitte (vgl. ebd.). Folglich bedienen sich alle Schulbücher innerhalb der Auseinandersetzung mit dem Thema Kolonialismus in Bezug auf ihre inhaltlichen Aussagen ähnlicher Bilddokumente (vgl. ebd.)<sup>16</sup>. In der Schulbuchreihe *Zeiten und Menschen* lassen sich sogar die gleichen Bilddokumente finden (vgl. z. B. *Zeiten und Menschen* 1970: 73; *Zeiten und Menschen* 2015: 165).

Die sprachlichen Texte der Schulbücher können zwei Kategorien zugeordnet werden<sup>17</sup>. So handelt es sich einerseits um Basistexte, die das jeweils als lehr- und lernrelevant erachtete Wissen überblickhaft darstellen. Andererseits handelt es sich um Quellentexte, die „auf der Basis multiperspektivischer Materialien die Bearbeitung zentraler inhaltlicher Aspekte und Problemstellungen“ ermöglichen (*Zeiten und Menschen* 2015: 9)<sup>18</sup>. Hinzu kommen ab den 1990er und verstärkt in den 2010er Jahren z. B. Frage- und Aufgabestellungen, Zeittafeln, Kurzbiografien sowie Internettipps (vgl. z. B. *Epochen und Strukturen* 1996: 177; *Zeiten und Menschen* 2015: 142). Alle Themeneinheiten der untersuchten Schulbücher enthalten folglich sowohl sprachliche als auch bildliche Texte.

Die neun Schulbücher, die für die vorliegende Analyse herangezogen werden, gliedern sich alle in mehrere Kapitel, die unterschiedliche historische Geschehnisse behandeln. Die Gliederung der Themen in den Schulbüchern verhält sich in Abhängigkeit zu den jeweiligen historischen Zeiträumen, die die Lehrwerke aufgreifen. Während einige Schulbücher Geschichte „[v]om Zeitalter der Aufklärung bis zu Gegenwart“ thematisieren, beginnt die inhaltliche Beschäftigung anderer Bücher beispielsweise in der Urzeit und endet in der Gegenwart (*Grundzüge der Geschichte Oberstufe* 1973; vgl. *Grundzüge der Geschichte* 1976). Die Schulbücher des Korpus enthalten ausnahmslos sowohl ein Inhalts- als auch ein Schlagwortverzeichnis (vgl. z. B. *Grundrisse der Geschichte* 1992: 538-545; *Kursbuch Geschichte* 2010: 3-6). Ein Vergleich der einzelnen Inhaltsverzeichnisse zeigt, dass Geschichte in allen der Untersuchung vorliegenden Schulbüchern chronologisch behandelt wird (vgl. z. B.

---

<sup>16</sup> Dabei handelt es sich z. B. um Bilder, die Afrikaner\_innen aus der Perspektive von weißen Kolonisierenden darstellen und entsprechend diese koloniale Sichtweise reproduzieren und naturalisieren (vgl. z. B. vgl. z. B. *Zeiten und Menschen* 1970: 73; *Menschen und ihre Grundrisse der Geschichte* 1992: 212f.; *Horizonte II* 2012: 274f.; *Zeiten und Menschen* 2015: 165).

<sup>17</sup> In diesem Zusammenhang lasse ich Textüberschriften sowie Bildunterschriften und Literaturverweise unberücksichtigt.

<sup>18</sup> Vgl. z. B. *Grundzüge der Geschichte Oberstufe* (1973: 83) und *Horizonte II* (2012: 268).

*Zeiten und Menschen* 1970: V-VIII; *Grundrisse der Geschichte* 1992: 4-8). Wenngleich die Themenkomplexe, die die Lehrpläne vorgeben, gleichbleibend sind, so sind ihre Darstellung, Gewichtung und Ausarbeitung innerhalb der Schulbücher von den Zeiträumen abhängig, die mit ihnen abgedeckt werden (vgl. ebd.). Die Anzahl der Kapitel in den Schulbüchern ist jedoch kein Indikator für die Zeiträume, die diese behandeln. So finden sich innerhalb des Korpus z. B. zwischen vier und 14 Themeneinheiten in den Unterrichtswerken, die ihrerseits in verschiedene Unterkapitel und schließlich Lerneinheiten gegliedert sind (vgl. ebd.). Die einzelnen Kapitel sind oftmals in mindestens zwei und bis hin zu sechs Themeneinheiten aufgeteilt (vgl. ebd.). Hingegen ist die Länge der Lerneinheiten für den gesamten Untersuchungszeitraum gleichbleibend (vgl. z. B. *Menschen und ihre Geschichte* 1989: 181-183; *Horizonte II* 2012: 274-275). Die Lerneinheiten erstrecken sich in allen der Analyse vorliegenden Büchern auf mindestens eine halbe, maximal jedoch auf drei Seiten (vgl. ebd.). Entsprechend heterogen ist die Anzahl der Lerneinheiten bzw. Diskursfragmente in den einzelnen Kapiteln und Schulbüchern (vgl. Gliederungspunkt 1.3).

### **3.2 Geschichtsschulbücher der 1970er**

*Fallbeispiel 1970er Jahre: „Der Realwert der deutschen Kolonien“*

Die Lerneinheit „*Der Realwert der deutschen Kolonien*“ ist dem Schulbuch *Grundzüge der Geschichte Oberstufe* entnommen (1973: 83)<sup>19</sup>. Sie ist der Themeneinheit „*Nationalismus und Imperialismus*“ und dem Unterkapitel „*Deutschland im 19. Jahrhundert*“ zugeordnet. Als Fallbeispiel bietet sich die ausgewählte Untersuchungseinheit an, weil sie sowohl in ihren sprachlichen als auch argumentativen Mustern beispielhaft für die Lerneinheiten des Korpus der 1970er Jahre ist. Gleiches gilt für die Textform sowie die Textelemente der ausgewählten Analyseseinheit.

Der Text der knapp einseitigen Lerneinheit stammt aus Schramms *Deutschland und Übersee* (1950). Er zählt in seiner Eigenschaft als Quellentext in den 14 Abschnitten des Schulbuchs *Grundzüge der Geschichte* zu den die Mehrzahl bildenden Textdokumenten (vgl. *Grundzüge der Geschichte Oberstufe* 1973). Der Untersuchungseinheit kommt als Quelle die Aufgabe zu, aus einer spezifischen

---

<sup>19</sup> Um die wiederholte Verwendung derselben Quellenangaben in den Fallbeispielen zu vermeiden, soll als Beleg der Zitate aus den Lerneinheiten der Kurzbeleg – die Nennung des Schulbuchtitels, des Erscheinungsjahrs sowie die Angabe der Seitenzahlen – genügen.

Perspektive Einblicke in das Thema Kolonialismus zu gewähren (vgl. Gliederungspunkt 3.1). Sie gliedert sich in eine Textüberschrift, eine Literaturangabe sowie einen Quellentext, der in der Mitte durch eine Tabelle unterbrochen wird. Die formale Gestaltung der Untersuchungseinheit gleicht im Wesentlichen der Gestaltung der anderen Lerneinheiten im Buch sowie den Lerneinheiten der anderen Bücher des Korpus der 1970er Jahre. Damit ist das ausgewählte Fallbeispiel in seiner Gestaltung typisch für diese Zeit. Die Textüberschrift, die sich im oberen Drittel der Seite unter einer anderen hier endenden Lerneinheit befindet, ist zentriert auf der Seite platziert. Unter der Überschrift befindet sich zunächst die Literaturangabe des Dokuments. Darauf folgt im Blocksatz der eigentliche Quellentext.

Gegenstand der Lerneinheit, darüber gibt die Textüberschrift Auskunft, ist *„Der Realwert der deutschen Kolonien“* (*Grundzüge der Geschichte Oberstufe* 1973: 83). Innerhalb des ersten Abschnitts legt der Quellentext dar, dass die ehemaligen Kolonien Deutschlands militärisch unbedeutend gewesen seien. Deutschland habe *„im Gegensatz zu Frankreich und auch zu England nie einen Eingeborenen außerhalb des Heimatgebiets als Soldaten verwandt“*. Weiter wird im Text darauf eingegangen, dass entsprechend während des ersten Weltkriegs *„alle deutschen Besitzungen mehr oder minder schnell von den Gegnern erobert wurden“*. Dabei wird zunächst sprachlich und dann anhand der tabellarischen Darstellung thematisiert, dass *„der deutsche Kolonialbesitz“* auch wirtschaftlich *„immer nur einen Zuschuß zu den Rohstoffen geleistet [hat], deren Deutschland bedurfte“*. Die Tabelle greift diese Aussage auf. Sie legt dar, dass der Import- und Exporthandel Deutschlands mit seinen ehemaligen Kolonien im Vergleich zu dem mit *„fremden Ländern“* wenig lukrativ war. Die sprachliche Textquelle, die die Tabelle umgibt, greift deren Inhalte auf und erklärt weiter, dass der Handel *„zwar (...) von Jahr zu Jahr [stieg], aber was Deutschland aus nichtdeutschen Gebieten einfuhrte, (...) das 200fache [betrug]“*.

Im zweiten Abschnitt des Texts, der sich unterhalb der Tabelle befindet, wird in knapper Form auf die Siedler\_innen in den ehemaligen *„Schutzgebieten“* um 1913 eingegangen. Dabei stellt der Text heraus, dass sowohl in den von Deutschland besetzten Gebieten in Afrika als auch in denen Asiens kaum mehr als *„28.859 Weiße“* lebten. Damit wiesen diese Gebiete, der Lerneinheit zufolge, *„eine gleich große Bevölkerung“* wie die *„Mittelstädte (...) Paderborn, Brieg, Wilhelmsburg (...) und Stendal“* auf. Zuletzt wird zusammenfassend festgehalten,

daß die geopolitische Struktur des deutschen Kolonialbesitzes sehr ungünstig war, daß sein wirtschaftlicher Wert für das große Ganze unerheblich blieb und die deutsche Überbevölkerung durch ihn in keiner Weise aufgelockert werden konnte.

Die Hauptaussage der Lerneinheit, die in Teilen der Zusammenfassung dieser entnommen werden kann, ist dass Deutschland zwar durchaus an der Kolonialisierung Afrikas beteiligt gewesen ist, diese Beteiligung jedoch keinerlei Vorteil für Deutschland mit sich brachte. Militärisch, wirtschaftlich und sozial konnte Deutschland, das ist dem Schulbuchtext zu entnehmen, im Gegensatz zu Frankreich und England von diesem Unterfangen nicht profitieren. Die Lerneinheit macht darüber hinaus deutlich, dass der Beteiligung Deutschlands am Kolonialismus kaum Bedeutung beigemessen werden könne, weil sich in den besetzten Gebieten kaum Deutsche niedergelassen hätten. Erstaunlich ist vor diesem Hintergrund, dass die Kolonialzeit innerhalb des Geschichtsschulbuchs überhaupt thematisiert wird, denn offenbar ist ihr weder für die Vergangenheit noch für die Gegenwart Bedeutung beizumessen. Keinerlei Erwähnung finden außerdem die ehemals kolonisierten Gesellschaften der in Afrika durch Deutschland besetzten Länder.

Weil die Perspektive derer, die von der kolonialen Besetzung und Ausbeutung betroffen waren und es noch sind, gänzlich ausgeblendet wird, schafft die Lerneinheit die Möglichkeit zur Identifizierung des\_der Lesenden mit einer *weißen* kolonialen Perspektive. Nicht bedeutungsvoll erscheint innerhalb der Analyseinheit, welche Auswirkungen die koloniale Besetzung und Ausbeutung für die ehemals kolonisierten Gesellschaften hatte und gegenwärtig hat. Damit wird die *weiße* koloniale Perspektive einerseits ungebrochen normalisiert und neutralisiert, andererseits schafft der Quellentext damit ein Lernangebot, das in seinem Argumentationsmuster gedanklich an koloniale Logiken anknüpft. Aufgrund der Ausblendung der Auswirkungen des deutschen Kolonialismus auf die ehemals kolonisierten Gesellschaften sowie hiesige Denk- und Gesellschaftsstrukturen rekonstruiert sich der rassistische Diskurs innerhalb der Lerneinheit. Mit McIntosh (2007) vergegenwärtigt sich der rassistische Diskurs im Fallbeispiel auch anhand des *weißen* Gruppenprivilegs der Repräsentation. So erklärt McIntosh: „Wenn man mir von der Geschichte unseres Landes oder von der ‚Zivilisation‘ erzählt, wird mir gezeigt, dass es [weiße] Menschen meiner Hautfarbe waren, die es zu dem gemacht haben, was es ist.“ (McIntosh zit. in Broden 2007: 20f.). Die Lerneinheit schafft folglich ein Identitätsangebot für eine *weiße* Leser\_innenschaft.



Bemerkenswert ist im Anschluss daran, dass im Schulbuch *Grundzüge der Geschichte Oberstufe* von 1973 eine Quelle von 1950 verwendet wird, deren historischer Kontext nicht aufgegriffen bzw. kritisch didaktisiert wird. Das verwendete Material wird nicht kritisch reflektiert, sondern findet im Gegenteil unhinterfragt Verwendung im Gesamttext des Schulbuchs.

Die in der Untersuchungseinheit angeführte koloniale Argumentation und Logik wird auch sprachlich gestützt. Es werden beispielsweise kolonial tradierte Begriffe wie ›Schutzgebiet‹ oder ›Eingeborene‹ verwendet. Mit Hatlapa und Nduka-Agwu (2010) dienen

[d]ie Begriffe ›Schutzgebiet‹, ›Schutztruppe‹ oder ›Schutzvertrag‹ (...) in ihrer gegenwärtigen Verwendung im deutschsprachigen Kontext sowohl dazu, den rassistischen Kontext bei der Aneignung von Kolonien auf dem (...) afrikanischen Kontinent durch die Deutschen zu verdecken, als auch um rassistische Ideologie zu transportieren. (...) [E]s wird jeweils von einem nicht näher benannten Bedrohungsszenario ausgegangen, dem die deutsche Verwaltung durch bestimmte Maßnahmen und Strategien begegnete. Bei keinem der Begriffe wird klar gemacht, wer vor wem geschützt werden oder wie dieser Schutz gewährleistet werden soll. Durch diese Ausdrucksweise wird der Blick weg geleitet von den Akteur\_innen, also der deutschen Kolonialmacht, hin zu einem angeblichen ›S[chutz]‹, der damit unhinterfragt vorausgesetzt und mit der deutschen Administration in Verbindung gebracht wird. (...) Das koloniale ›S[chutz]-verhältnis‹ bezeichnet jedoch ein auf gewaltsamer Unterwerfung basierendes Herrschaftsverhältnis. (...) [D]ie Geschichte muss bei diesen Begrifflichkeiten kritisch dargelegt und hinterfragt werden, denn nur so können rassistische Inhalte aufgebrochen werden. (Hatlapa und Nduka-Agwu 2010: 180)

Die verwendeten kolonialen Begrifflichkeiten werden weder durch die anderen den sprachlichen Text umgebenden Lerneinheiten noch im weiteren Verlauf der Themeneinheit, z. B. durch Begriffserklärungen oder Definitionen didaktisch aufgebrochen, kritisiert oder reflektiert. Mit Hatlapa und Nduka-Agwu rekonstruiert sich der rassistische Diskurs in dem Diskursfragment deshalb, weil die historischen Hintergründe stets kritisch zu hinterfragen und darzulegen seien (vgl. ebd.). Darüber hinaus transportieren die Begriffe in Anlehnung an Hatlapa und Nduka-Agwu selbst eine rassistische Ideologie (vgl. ebd.). „*Eine unreflektierte Weiterverwendung trägt maßgeblich zur Fortsetzung der beschönigenden und gewaltverleugnenden Darstellungsweise der deutschen Kolonialgeschichte bei.*“ (ebd.)

Erwähnenswert ist, dass Begriffe, die der kritischen Auseinandersetzung mit Kolonialismus und dessen gegenwärtigen Fortwirken entspringen, weder in der restlichen Themeneinheit noch in anderen Kapiteln Erwähnung finden. So finden z. B. Bezeichnungen wie ›Widerstand‹, ›antikolonial‹, ›antirassistisch‹ oder ›Dekolonisierung‹ innerhalb der Untersuchungseinheit, der Themeneinheit oder anderen thematisch hierfür relevanten Einheiten des Schulbuchs keinerlei Verwendung. Folglich erfährt das rassistische, an koloniale Argumentation anknüpfende Lernangebot, welches die Lerneinheit „*Der Realwert der deutschen Kolonien*“ auf sprachlicher Ebene unterbreitet, an keiner Stelle einen Bruch, eine kritisch-reflektierende Didaktisierung der verwendeten Ausdrücke oder eine historische Kontextualisierung. Mit Mecheril kann festgehalten werden: „*Sobald Dominanzverhältnisse thematisierendes Vokabular gemieden wird, tendiert der Diskurs dazu, Machtverhältnisse zu konservieren.*“ (Mecheril 2007:14) Damit ist nicht nur die Lerneinheit in der Komposition der etablierten Argumentation in sich konsistent. Vielmehr kann das Schulbuch *Grundzüge der Geschichte* in Bezug auf die hier untersuchte Lerneinheit in seinen rassistischen Lernangeboten im Kontext des Themas Kolonialismus als in einer kolonialrassistischen Denktradition verhaftet betrachtet werden.

#### *Textoberfläche der Schulbücher der 1970er Jahre*

In den untersuchten Schulbüchern der 1970er Jahre liegt der Fokus nicht auf der deutschen Verstrickung oder deutschen Täter\_innenschaft in das koloniale Geschehen, sondern vermehrt auf England und Frankreich als Akteure des Kolonialgeschehens. Das drückt sich bereits in der Aufteilung der Kapitel der Schulbücher aus.

Im Wesentlichen gliedern sich die Abschnitte des Themas Imperialismus in den analysierten Geschichtsschulbüchern der 1970er Jahre in eine Einleitung und die thematischen Aspekte der Aufteilung Afrikas und der britischen und französischen Kolonialherrschaft auf (vgl. *Zeiten und Menschen* 1970: VI; *Grundzüge der Geschichte Oberstufe* 1973: VI-IX; *Grundzüge der Geschichte* 1976: XII-XIII). Letztere Themenschwerpunkte sind die geschichtlichen Referenzpunkte, auf die alle Kapitel des Korpus der 1970er zum Thema Imperialismus eingehen. Die Themeneinheiten, die sich mit Kolonialgeschichte befassen, sind in den Schulbüchern des Untersuchungskorpus der 1970er Jahre zwar durchaus unterschiedlich gegliedert, ihnen ist jedoch ausnahmslos gemein, dass sowohl England als auch Frankreich eigene Unterkapitel zugestanden werden (vgl. ebd.). Auffällig ist, auch weil es sich um deutsche

Schulbücher handelt, dass Deutschland als kolonialer Akteur im Gegensatz dazu in diesem Kontext keine Themeneinheit gewidmet ist (vgl. z. B. *Grundzüge der Geschichte Oberstufe* 1973: VIII). So umfasst beispielsweise die Themeneinheit „*V. Der Imperialismus*“ im Schulbuch *Zeiten und Menschen* (1970) fünf Unterkapitel, von denen sich zwei explizit mit Frankreich und England als koloniale Herrschende beschäftigen. Deutschland hingegen bleibt bei der Aufteilung des Themas in Unterkapitel unerwähnt (vgl. *Zeiten und Menschen* 1970: VI).

Ein weiteres Beispiel bietet das Schulbuch *Grundzüge der Geschichte Oberstufe* (1973), das in 14 Themeneinheiten gegliedert ist (vgl. *Grundzüge der Geschichte Oberstufe* 1973: VI-IX). Die vierte Themeneinheit des Buches, die in sechs Unterkapitel unterteilt ist und sich inhaltlich mit den Themenkomplexen Imperialismus und Kolonialismus befasst, weist jeweils sieben halb- bis einseitige Lerneinheiten auf, die sich explizit und ausschließlich mit der Kolonialpolitik Frankreichs befassen. Darüber hinaus verfügt die Themeneinheit über ein Unterkapitel mit dem Titel „*Die angelsächsischen Staaten*“, welches sich auf elf Seiten und mit 16 Lerneinheiten mit England als Kolonialmacht auseinandersetzt (vgl. *Grundzüge der Geschichte Oberstufe* 1973: VIII). Die Lerneinheiten, die Titel wie „*Formen imperialer Herrschaft – England und Frankreich*“ tragen, erstrecken sich meist über eine halbe bis zwei Seiten (vgl. z. B. *Zeiten und Menschen* 1970: VI; *Grundzüge der Geschichte* 1976: XII-XIII). Ein maßgebliches Moment der Entnennung deutscher Täter\_innenschaft besteht folglich darin, den Schwerpunkt der kolonialgeschichtlichen Darstellungen von Deutschland weg auf andere Nationen, die Kolonialismus betrieben, hinzulenken. Mit Broden (2007) handelt es sich bei dem hier vorzufindenden Argumentationsmuster der Entnennung um eine gängige rassistisrelevante Strategie der Argumentation:

Die Geschichte der Bemächtigung, der Ausbeutung und Diskriminierung, die Überlegenheits-, aber auch die Schuldgefühle der Mehrheitsangehörigen, der „Weißen“ werden in der Bundesrepublik Deutschland kaum zur Sprache gebracht, sondern geleugnet und müssen entsprechend umgedeutet werden. (Broden 2007: 20)

Die Reproduktion des rassistischen Diskurses besteht mit Broden (2007) neben der Entnennung auch in der Umdeutung der kolonialen Geschehnisse.

Aus gegenwärtiger Perspektive besonders auffällig ist die grafische Gestaltung und die spärliche Bebilderung der Unterrichtswerke aus den 1970er Jahren. Die einzelnen Lerneinheiten sind nicht mit bildlichen Texten versehen. Die verschiedenen

Kapitel bzw. Themeneinheiten weisen jedoch Bildseiten auf. Wenngleich jede Themeneinheit Bilddarstellungen umfasst, so verfügt nicht jedes Unterkapitel über solche Bildseiten. Die Bildseiten der vorliegenden Schulbücher, die keine Seitenzahlen aufweisen, zeigen meist zeitgenössische Karikaturen, Zeichnungen oder Schwarz-Weiß-Fotografien (vgl. z. B. *Zeiten und Menschen* 1970: 72-73; *Grundzüge der Geschichte* 1976: 264-265). Auffällig ist, dass die Bilddarstellungen von Schwarzen sowie *weißen* Personen in kolonialen Kontexten unhinterfragt die Perspektive der Kolonisierenden wiedergeben. Meist handelt es sich bei diesen Darstellungen um zeitgenössische Bilder oder gar Propagandafotografien. Die Bilder in den Themeneinheiten sind bis auf deren Bildunter- beziehungsweise Bildüberschriften nicht unmittelbar von sprachlichen Texten, mit denen sie in ihren inhaltlichen Aussagen korrespondieren, umgeben. Die Themeneinheit „*Der Imperialismus*“ im Schulbuch *Zeiten und Menschen* (1970), die sich über zwölf Seiten erstreckt, enthält beispielsweise vier zusammenhängende Bildseiten, die der gesamten Themeneinheit zugeordnet sind (1970: 72). Dennoch ist die Funktion der Bildseiten nicht rein dekorativ. Vielmehr ergänzen die Darstellungen z. B. illustrativ und elaborativ sowohl die Lerneinheiten als auch die Argumentationsmuster dieser (vgl. Gliederungspunkt 1.3). Folglich korrespondieren die Bildseiten zwar nicht unmittelbar mit den Einzeltexten der Lerneinheiten, sondern vielmehr mit dem der Themeneinheit übergeordneten Argumentationsstrang. Entsprechend wird die Bedeutungskonstruktion der Themeneinheit in ihren inhaltlichen Aussagen durch die Bilddarstellungen und deren Beschreibungen ergänzt und erweitert. Daraus ergibt sich, dass die Bildseiten in den Schulbüchern der 70er Jahre im Kontext der gesamten Themeneinheit zu verstehen und zu analysieren sind.

Ebenso kennzeichnend ist die weitere didaktische Kodierung der Textoberfläche der Themen- und Lerneinheiten, denn sie enthalten vergleichsweise wenig Textelemente. Neben den Einleitungs- und Quellentexten sowie den Überschriften der Themeneinheiten bzw. deren Unterkapitel und den Bildseiten enthalten die jeweiligen Themen- und Lerneinheiten keine weiteren Elemente der didaktischen Kodierung. So finden sich zu den einzelnen in den Unterrichtswerken verhandelten Thematiken z. B. weder Arbeitsaufgaben und Fragestellungen noch Begriffserklärungen und Definitionen. Die Abwesenheit der genannten Strukturelemente der Textoberfläche wirkt sich durchaus auf den Inhalt bzw. die Argumentationsmuster der einzelnen Diskursfragmente aus. Die Bedeutungskonstruktion der Lernangebote, die sich in gegenwärtigen Geschichtsschulbüchern aus dem Zusammenspiel der vorhandenen

Strukturelemente ergeben, ist in den vorliegenden Geschichtsschulbüchern der 1970er wenig komplex. Somit lässt sich der rassistische Diskurs in den Schulbüchern der 1970er Jahre aus einigen wenigen Textelementen, die hierfür ins Verhältnis gesetzt und analysiert werden müssen, rekonstruieren.

### *Sprachlich-rhetorische Mittel der Schulbücher der 1970er Jahre*

Die Lehr- und Lernangebote in den Geschichtsschulbüchern der 1970er Jahre zeichnen sich in ihrer sprachlich-rhetorischen Ausgestaltung und in ihren bildlichen Darstellungen vor allem dadurch aus, dass sie an koloniale Argumentationsmuster anknüpfen. Jene Legitimationsmuster, die die Grundlage für die koloniale Ausbeutung des afrikanischen Kontinents während der Kolonialzeit darstellten, sind auch hier Grundlage der diskursiven Darstellung der geschichtlichen Zusammenhänge dieses historischen Abschnitts. Dabei finden sich innerhalb dieser kolonialen Kontinuitäten, die sich in den sprachlichen und rhetorischen Mitteln sowie in den Bilddarstellungen der ehemals Kolonisierten ausdrücken, kaum Bedeutungsverschiebungen in der eurozentrischen Erzählung über das koloniale Geschehen.

Die Entnennung deutscher Beteiligung an der Kolonisierung Afrikas ist dabei eines der zentralen Mittel, mithilfe dessen sich Rassismus in allen der Analyse vorliegenden Geschichtsschulbüchern der 1970er rekonstruiert. Sowohl auf der sprachlichen Textebene als auch anhand von bildlichen Darstellungen wird das Lernangebot unterbreitet, es handle sich beim Thema Kolonialismus um eine Reihe politischer Entscheidungen, die kaum Auswirkungen auf die afrikanischen Gesellschaften und die deutsche Gesellschaft hatten. Auch koloniale Kontinuitäten und Bezüge zur Gegenwart der ehemals Kolonisierten sowie auf hiesige Denk- und Gesellschaftsstrukturen bleiben gänzlich unerwähnt. Im Schulbuch *Zeiten und Menschen* (1970) z. B. findet Deutschland als kolonialer Akteur in der Themeneinheit Imperialismus, die sich in drei von fünf Lerneinheiten mit Kolonialgeschichte befasst, insgesamt an nur vier Stellen explizit Erwähnung (vgl. 1970: 64-76). Dies geschieht beispielsweise in einem zwölfzeiligen Text unter der Überschrift „*Die übrigen Kolonialmächte*“:

1884 stellte das Reich die Erwerbungen des Kaufmanns Lüderitz als Deutsch-Südwestafrika und Togo und Kamerun unter seinen Schutz. Ein Jahr später wurde auch das von Carl Peters erworbene Deutsch-Ostafrika deutsches Kolonialgebiet (...). Gegen die Abtretung der Insel Helgoland

durch England verzichtete das Deutsche Reich auf Rechte und Ansprüche im Sultanat Sansibar und legte die Grenzen der beidseitigen Einflußsphären in Ost-, West- und Südafrika fest (Sansibar- Vertrag von 1890). (*Zeiten und Menschen* 1970: 69)

Bereits die Überschrift des Textes suggeriert, dass Deutschland als Kolonialmacht ein zu vernachlässigender Stellenwert in der Besetzung Afrikas zukommt. Weiter gestützt wird diese Aussage durch die oben erwähnte Aufteilung der Themeneinheit Imperialismus (vgl. z. B. *Zeiten und Menschen* 1970: 67-69; *Grundzüge der Geschichte Oberstufe* 1973: 104-107; *Grundzüge der Geschichte* 1976: 262-263). Im Gegensatz dazu werden in allen Unterrichtswerken des Korpus der 1970er sowohl England als auch Frankreich eigene Unterkapitel oder Lerneinheiten zugestanden (vgl. ebd.).

Das den Schulbüchern der 1970er Jahre zugrunde liegende Argumentationsmuster der Entnennung wird auch durch die unhinterfragte Verwendung rassistischer Fremdbezeichnungen weiter gestützt und verstärkt. Ähnlich der feinanalytisch untersuchten Lerneinheit werden unhinterfragt kolonialpropagandistische Begriffe wie „Schutzgebiet“ und „unter Schutz stellen“ verwendet (vgl. z. B. *Zeiten und Menschen* 1970: 69; *Grundzüge der Geschichte* 1976: 262). Im Kontext des Themas Kolonialismus finden sich in allen Schulbüchern des Korpus darüber hinaus z. B. rassistische Fremdbezeichnungen wie „N\*“, „N\*staat“ (vgl. ebd.)<sup>20</sup>. Auch der Begriff „Rasse“ findet als gängige Kategorie Einzug in die Textdokumente der Analyseeinheiten der 1970er Jahre (vgl. ebd.). Mit Kelly (2010) wird „[a]ufgrund seiner Entstehung zum Zeitpunkt der Sklaverei und des Kolonialismus (...) das N-Wort von Schwarzen Akademiker\_innen als weißes Konzept gehandhabt, welches versucht Schwarze in einer kolonialen Ordnung festzuschreiben.“ (Kelly 2010: 165) Mehr noch: In Anlehnung an Schultz handelt es sich hierbei um „sich sprachlich manifestierende Machtdefinitionen, die weiße Mehrheitsvorstellungen als ›natürlich‹ und ›neutral‹ herstellen“ (Schultz 2010: 167). Folglich rekonstruiert und reproduziert sich der rassistische Diskurs anhand der Verwendung von rassistischen Fremdbezeichnungen.

Das Argumentationsmuster der Entnennung, welches in allen der Analyse vorliegenden Geschichtsschulbüchern der 1970er gleichermaßen vorkommt, wird des Weiteren z. B. durch den Einbezug von tabellarischen Vergleichen gestützt. Ein solcher

---

<sup>20</sup> In der vorliegenden Arbeit verwende ich die Bezeichnung ›N-Wort‹ anstelle der rassistischen Fremdbezeichnung ›Neger‹. Im Kontext meiner Forschung, die Rassismuskritik des Schulbuchs zum Ziel hat, möchte ich den rassistischen Bedeutungsgehalt des Begriffs nicht unnötig reproduzieren (vgl. dazu auch Kelly 2010 und Schultz 2010).

tabellarischer Vergleich findet sich beispielsweise im Schulbuch *Grundzüge der Geschichte Oberstufe* im Unterkapitel „*Deutschland im 19. Jahrhundert*“, das der Themeneinheit Imperialismus zugeordnet ist (1973: 82). Dort wird unter der Überschrift „*Europäische Kolonialerwerbungen*“ eine Tabelle dargestellt, die die okkupierte Fläche der Kolonialmächte Großbritannien, Frankreich und Deutschland sowie deren Bevölkerungszahlen miteinander vergleicht (vgl. ebd.). Innerhalb des Vergleichs wird festgehalten, dass Deutschland im Verhältnis zu den beiden anderen Nationen deutlich später in die Kolonisierung einstieg (vgl. ebd.). Auch heißt es dort, dass Deutschland über eine verhältnismäßig geringere Fläche und entsprechend über eine geringere Bevölkerungszahl in den Kolonien verfügte (vgl. ebd.). Ähnlich verhält es sich mit dem tabellarischen Vergleich innerhalb des Fallbeispiels, der verdeutlichen soll, dass Deutschland der Kolonisierung wirtschaftlich keinerlei Profit abgewinnen hat können (*Grundzüge der Geschichte Oberstufe* 1973: 82f). Auffällig ist, dass sowohl dieser tabellarische Vergleich als auch der des Diskursfragments in der Feinanalyse vor allem Unterschiede hervorheben. In Bezug auf die Bedeutungskonstruktion der einzelnen Lerneinheiten lässt sich festhalten, dass insbesondere diese Betonung von Unterschieden bedeutungsvoll für die Rekonstruktion des rassistischen Diskurses ist. Mithilfe der Tabellen wird die Partizipation Deutschlands am Kolonialismus relativiert. Der tabellarische Vergleich fügt damit dem bisher aufgezeigten Argumentationsmuster der Entnennung ein neues Element hinzu. Wenn Deutschland im Kontext der kolonialen Besetzung und Ausbeutung Afrikas, wie es mit den Vergleichen geschieht, als Akteur genannt wird, dann wird diese Teilhabe relativiert. In Anlehnung an Eckert (2012) kann konstatiert werden, dass „[n]ostalgisch-paternalistische Verklärungen der kolonialen Herrschaft – ‚nicht alles war schlecht‘ –“ eine gängige Strategie der Argumentation im Hinblick auf die koloniale Besetzung und Ausbeutung Afrikas darstellen (Eckert 2012: 17). Eckert zufolge finden sich „*handfeste Rechtfertigungen kolonialer Ideologie und Praktiken (...) in den vergangenen Dekaden (...), vor allem in Bezug auf Afrika*“ immer wieder (ebd.). Entsprechend entnennen und relativieren die Lernangebote, die die Lerneinheiten offerieren, die deutsche Beteiligung an der kolonialen Expansion sowie deren Konsequenzen. Die Entnennung und Relativierung kolonialer Gewalt und Machtausübung stellt ein wesentliches Element zur Legitimierung und Reproduktion von gegenwärtigem Rassismus dar. Unter Rückbezug auf Broden (2007) können Entnennung und Relativierung als Argumentationsmuster durchaus als diskursive Strategie der Vermeidung einer Auseinandersetzung mit der kolonialen

Gewaltausübung verstanden werden (Brodén 2007: 20). Aufgrund dieser Vermeidungsstrategie wird eine kritisch-reflektierende Beschäftigung mit dem deutschen Kolonialismus innerhalb der Analyseeinheiten der 1970er unmöglich. Mit Höhne konserviert das Konsenswissens dieser Unterrichtswerke aufgrund der Komposition und Logik der Lerneinheiten zum Thema Kolonialismus den rassistischen Diskurs<sup>21</sup>.

Das Argumentationsmuster der Entnennung und Relativierung der vermeintlich wenig bedeutungsvollen Beteiligung Deutschlands am Kolonialismus, das die Nicht-Thematisierung deutscher Täter\_innenschaft zur Folge hat, wird durch bildliche Texte ergänzt (vgl. z. B. *Zeiten und Menschen* 1970: 73; *Grundzüge der Geschichte Oberstufe* 1973: 80; *Grundzüge der Geschichte* 1976: 265). Solcherlei bildliche Texte finden sich beispielsweise auf den Bildseiten der Themeneinheit Imperialismus des Schulbuchs *Zeiten und Menschen* (1970: 72-73). Auf der ersten Bildseite befindet sich unter der Bildüberschrift „*Entwicklungshilfe unter dem Kaiserbild. Schule in Deutsch-Ostafrika*“ die Abbildung 41 (vgl. ebd.). Genauer handelt es sich um eine Schwarz-Weiß-Fotografie, die ein Klassenzimmer bzw. eine Unterrichtssituation aus der Perspektive der Kolonisierenden zeigt. Auf dem Bild ist ein *weißer* Lehrer zu sehen, der auf Schulbänken sitzende und an der Tafel stehende Schwarze Kinder beaufsichtigt (vgl. ebd.). Am oberen Bildrand ist das an die Wand gehängte Bild des Kaisers zu sehen (vgl. ebd.). Wenngleich dieser bildliche Text, der eine *weiße* deutsche Person als Akteur des Kolonialgeschehens zeigt, zunächst konträr zum bisherigen Argumentationsmuster Entnennung erscheinen mag, so ist bei genauerer Betrachtung das Gegenteil der Fall. Denn inhaltlich stellen diese Bilddarstellung und deren Überschrift vielmehr eine Erweiterung der bisherigen Komposition und Logik der Argumentation dar. Zum bisher aufgezeigten Argumentationsmuster der Entnennung kommt ein neuer Aspekt hinzu. Anhand des bildlichen Texts und unter Einbezug der Bildüberschrift wird erstmals eine *weiße* deutsche Person als ›Wohl‹-Täter\_in in einem kolonialen Kontext dargestellt. Mit Hiller (2012) soll hier festgehalten werden, dass

---

<sup>21</sup> In Anlehnung an Höhne (2005) ist „[e]in solcher Konsens (...) temporär und zeitgeistig orientiert, d.h. der ändert sich und es kommt zu Verschiebungen, die sich wiederum in den Wandlungen des Schulbuchwissens widerspiegeln.“ Im Anschluss daran muss jedoch in Frage gestellt werden, „[o]b es sich dabei, wie die herkömmliche Schulbuchforschung in ihrem Bemühen um Revision unterstellt, um stete Verbesserung handelt“ (Höhne 2005: 68).



Inhalte von Schulbüchern, insbesondere die gesellschaftswissenschaftlichen Wissensgebiete, (...) tendenziell einer wertenden Formung und inhaltlichen Perspektivierung durch die staatlichen Instanzen [unterliegen]. Das Schulbuchwissen ist somit ein öffentlich sanktionierter Rahmen zur Analyse und Interpretation von Wirklichkeit. (Hiller 2012: 125)

Die staatlich legitimierte Perspektive, die anhand der Bilddarstellung eingenommen wird, erweitert das Muster der Argumentation entsprechend um einen Teilaspekt der Bedeutungskonstruktion. Die Teilhabe Deutschlands an der Besetzung und Ausbeutung Afrikas wird mithilfe dieser Bilddarstellung als Akt humanitärer Hilfe dargestellt und deklariert. Mehr noch, der bildliche Text reproduziert unhinterfragt einen *weißen* kolonialen Blick, denn unerwähnt bleibt, dass es sich bei Bildern dieser Art um Propagandamaterial aus der Kolonialzeit handelt. Folglich wird auch mithilfe der Bilddarstellungen, jedoch auch durch die fehlende kritische Didaktisierung dieser das bisherige Argumentationsmuster beibehalten.

#### *Inhaltlich-ideologische Aussagen der Schulbücher der 1970er Jahre*

Zusammenfassend halte ich fest, dass die Argumentation in den Geschichtsschulbüchern der 1970er Jahre die deutsche Beteiligung und Täter\_innenschaft sowohl durch die Einteilung der Themen- und Lerneinheiten als auch durch die verwendeten Textelemente relativiert und entnennt. Die Kernaussage der Schulbücher zum Thema deutscher Kolonialismus, die sich aus der Analyse und Interpretation ihrer Ergebnisse ableiten lässt, ist die, dass deutschen kolonialen Bestrebungen weder in der Vergangenheit noch in der Gegenwart Bedeutung beigemessen werden kann. England und Frankreich hingegen, verfügten nicht nur während der Kolonialzeit über deutlich größere Gebiete und höhere Bevölkerungszahlen, sondern konnten – im Gegensatz zu Deutschland – wirtschaftliche Gewinne erzielen. Ein Zusammenhang zu aktuellen Dominanz- und Herrschaftsverhältnissen, die nicht nur ihre Entstehung in der Kolonialzeit fanden, sondern bis heute die kolonisierenden sowie die ehemals kolonisierten Gesellschaften maßgeblich prägen, bleibt gänzlich unbenannt. Deutscher Kolonialismus, die gewaltsame Besetzung und Ausbeutung von Teilen Afrikas, wird in den Geschichtsschulbüchern der 1970er lediglich als eine längst vergangene, hinfällige, historisch abgeschlossene Episode dargestellt. Der rassistische Diskurs der Unterrichtswerke der 1970er Jahre rekonstruiert sich in dieser Form der Argumentation.

### 3.3 Geschichtsschulbücher der 1990er

*Fallbeispiel 1990er Jahre: „Leben und Herrschaft vor der kolonialen Aufteilung“*

Die knapp drei Seiten lange Lerneinheit *„Leben und Herrschaft vor der kolonialen Aufteilung“* ist der Themeneinheit *„Internationale Politik und Imperialismus – Europa und die Welt 1871 – 1914“* und dem Unterkapitel *„Der Wettlauf um Afrika“* zugeordnet (Menschen und ihre Geschichte 1989: 181-183). Als Fallbeispiel thematisiere ich diese Lerneinheit, weil sie sowohl in Bezug auf die Gestaltung der Textoberfläche als auch in ihrer Argumentation sowie auf sprachlicher Ebene zentrale Merkmale des Korpus der 1990er Jahre aufweist. Darüber hinaus enthält die Lerneinheit *„Leben und Herrschaft vor der kolonialen Aufteilung“* im Hinblick auf die im Zusammenhang der 1970er aufgezeigten Argumentationsmuster ein neues Moment in der Auseinandersetzung mit Kolonialgeschichte. Neu ist die Beschäftigung mit dem afrikanischen Kontinent vor der Besetzung durch die europäischen Nationen. Damit lassen sich anhand der Lerneinheit typische Charakteristika des Korpus in Bezug auf die Darstellung der Kolonialgeschichte und die Repräsentation von Afrikaner\_innen aufzeigen.

Neben der Textüberschrift enthält die Lerneinheit einen Basistext und zwei Bilder. Der Basistext, der auf allen Seiten der Lerneinheit in zwei Textkörper unterteilt ist, bildet das dominante Textdokument. Die Lerneinheit beginnt auf der rechten Seite einer Doppelseite. Der Rest des Diskursfragments erstreckt sich über die folgende Doppelseite. Das erste Bilddokument befindet sich auf der ersten Seite der Lerneinheit und nimmt von der Unterkante der Seite aus etwas mehr als ein Drittel der gesamten Seite ein. Die nächste Seite der Lerneinheit enthält ausschließlich sprachlichen Text, der in mehrere Abschnitte gegliedert ist. Die letzten anderthalb Seiten der Untersuchungseinheit beinhalten in der ersten Textspalte ein Bild, das mehr als die Hälfte der Spalte einnimmt sowie einen weiteren, unter dem Bild gelegenen Basistext. Der Rest des sprachlichen Texts der Lerneinheit nimmt knapp ein Viertel der zweiten Textspalte ein.

Die Textüberschrift *„Leben und Herrschaft vor der kolonialen Aufteilung“* steckt den thematischen Rahmen der Untersuchungseinheit ab. Die Lerneinheit beschäftigt sich innerhalb der 14 Abschnitte, in die sie unterteilt ist, mit dem Leben und den verschiedenen Herrschaftsformen diverser Völker in Regionen des afrikanischen Kontinents. Mit der Aussage *„Wenn wir Europäer über Afrika schreiben, dann ist das häufig unsere Sicht, nicht die der Afrikaner selbst (...)“*, wird in das Thema eingeleitet.

Das Bild mit der Unterschrift „*Felszeichnungen aus Tassili (Afrika), um 3000 v. Chr.*“ auf der ersten Seite der Analyseeinheit bezieht sich inhaltlich auf den zweiten und dritten Textabschnitt, den es illustriert. Die beiden Abschnitte des Basistextes geben einen Überblick darüber, dass das Leben in der heutigen Wüste, der Sahara, „*vor etwa 8000 Jahren begann*“ und die Bewohner\_innen dieser Gegend mit dem Austrocknen der Wüste das Gebiet verließen. Wiedergegeben wird der „*Historiker*“ Pierre Bertaux mit der Vermutung, dass ein Teil der „*Fischer*“, „*Ackerbauer*“ und „*Hirten*“ „*von hier nach Osten ins Nildelta und ein anderer Teil nach Süden an den Niger*“ zogen. Bertaux wird weiter mit der Aussage zitiert, dass noch heute sichtbar sei, „*wie in einem solchen Dorf am Ufer des Niger die drei Volksstämme drei verschiedene Teile des Dorfes bewohnen*“. Im nächsten Abschnitt findet eine vergleichende Auseinandersetzung der Formen gesellschaftlicher Organisation Afrikas mit „*unserem europäischen Verständnis*“ statt. Dieser Abschnitt befindet sich oberhalb des Bildes und in der zweiten Textspalte auf der ersten Seite des Fallbeispiels. Er gibt an, dass es bis auf einige wenige Ausnahmen im vorkolonialen Afrika keine mit Europa vergleichbaren Staaten gab. Weiter heißt es, dass

[w]enn wir von afrikanischen ‚Reichen‘ sprechen, dann müssen wir daran denken, daß es sich dabei um eine Oberherrschaft (Hegemonie) eines Stammes über mehrere Stämme, die Häuptlingsherrschaft über einzelne Stämme bzw. Gebiete oder gar herrscherlose Gemeinschaften (Anarchien) handeln kann.

In den folgenden fünf Abschnitten, die sich auf der nächsten Seite der Untersuchungseinheit, einer Doppelseite, befinden, wird auf einige Beispiele von Herrschaftsverhältnissen am Nil, im Kongo, in Teilen Simbabwe und im Süden Afrikas eingegangen. Am Beispiel der „*Schilluk*“ verdeutlicht die Lerneinheit die zuvor erläuterten Herrschaftsverhältnisse als eine „*mehrere Jahrhunderte überdauernde Vorherrschaft über die Nachbarvölker*“. Zitiert wird in diesem Zusammenhang der im Text als „*Afrikaforscher*“ deklarierte Diedrich Westermann, der annimmt, dass diese Herrschaft „*ihnen ein starkes Selbstwertgefühl [verlieh] fast von der Art eines europäischen ‚Nationalbewußtseins‘*“. Als weiteres Beispiel für die im Text als Hegemonie bezeichnete gesellschaftliche Organisation werden die Luba und Lunda im Kongo angeführt, deren Macht sich laut der Lerneinheit neben der Erzgewinnung „*auf dem Besitz portugiesischer Feuerwaffen*“ begründete. Genannt werden darüber hinaus die Monomotapa, deren Reich im heutigen Simbabwe ähnlich der Luba und Lunda auf

Minenarbeit basierte. „*Neben diesen Kulturen vieler Jahrhunderte*“, so heißt es weiter im Text, „*bestand aber immer die steinzeitliche Kultur der Jäger und Sammler bei den Buschmännern im südlichen Afrika fort.*“

In der gesamten rechten Textspalte geht es im Wesentlichen um das Auftauchen der Europäer\_innen bzw. deren Einwirken auf wirtschaftliche, soziale und politische Prozesse in Teilen Afrikas sowie die „*Erforschung*“ aller Regionen. Zunächst wird dabei auf den innerafrikanischen Versklavungshandel eingegangen. Dieser, so steht es in der Untersuchungseinheit, stelle die Grundlage der Bildung von frühen Reichen in Afrika dar. Berichtet wird in diesem Zusammenhang auch, dass Menschen seit „*Jahrhunderten über die Sahara-Handelsrouten transportiert und [an] arabische, osmanische und europäische Herren verkauft*“ wurden. Im darauffolgenden Abschnitt wird der im Zuge der Kolonialisierung der Amerikas intensiver werdende Versklavungshandel als Bedrohung für die Existenz einiger Bevölkerungsgruppen in Afrika genannt. Der Lerneinheit zufolge sollen Portugal, die Niederlande, Dänemark, Frankreich und England im 18. Jahrhundert mehr Menschen über den atlantischen Ozean deportiert haben als dies im 16., 17. und 19. Jahrhundert zusammen der Fall war. Aufgrund der Deportation, der Ermordung von Alten und Kindern, so heißt es weiter, seien ganze Völker vernichtet und Landstriche entvölkert worden. Das Ende der Versklavung, das dem Text zufolge mit der Aufklärung in Europa einherging, zerstörte die gesellschaftliche Organisation an der Westküste des Kontinents, weil diese auf der Beteiligung am Handel mit Menschen beruhte, so die Lerneinheit.

Die nächsten vier Abschnitte, die sich am Ende der rechten Textspalte und unter der Zwischenüberschrift „*Europäische Entdeckungen in Afrika*“ befinden, beschäftigen sich inhaltlich mit der „*Erforschung*“ des Kontinents durch Europäer. So heißt es in der Lerneinheit, die „*Europäer erforschten und erschlossen das Innere Afrikas [und] brachten Licht in den ‚dunklen Kontinent‘, wie man ihn in Europa viele Jahrzehnte nannte*“. In der linken Textspalte auf der letzten Seite der Lerneinheit findet sich eine Afrikakarte, die die Hälfte der Textspalte einnimmt. Die Bildunterschrift „*Entdeckung und Erforschung Afrikas durch Europäer im 19. Jahrhundert*“ ist ein Hinweis darauf, dass es sich um die Reisewege einiger „*Forschender*“ handelt. Die Karte enthält in der linken Ecke eine Legende, die Auskunft darüber gibt, wessen Reisewege auf der Karte eingezeichnet sind. Darunter befindet sich eine weitere Legende, die anhand von Farben anzeigt, welche Regionen des Kontinents in welchem Zeitraum „*entdeckt*“ wurden. Die „*Erforschung*“ des Kontinents folgte dem Ziel der „*Nutzung und Ausbeutung*“ seiner

Menschen, der Rohstoffe und Bodenschätze. Die Lerneinheit hält fest, dass „*Forschende*“, als Beispiele werden Gustav Nachtigal und Henry M. Stanley genannt, aufgrund ihrer Kenntnisse oftmals zu leitenden Kolonialbeamten ernannt wurden.

Der letzte, zusammenfassende Abschnitt des Diskursfragments, der sich in der zweiten Textspalte oben rechts neben der Afrikakarte befindet, gibt abschließend an, dass die Kolonialisierung Afrikas durch die europäischen Nationen gelang, weil die afrikanischen Gesellschaften ihnen nichts „*entgegen zu setzen hatten*“. Weder politisch und wirtschaftlich noch militärisch und technisch hätte es in Afrika Errungenschaften gegeben, die die europäische Machtergreifung hätte abwenden können.

Die Kernaussage der Lerneinheit „*Leben und Herrschaft vor der kolonialen Aufteilung*“ ist, das verdeutlicht ihr letzter Abschnitt, dass die Kolonialisierung Afrikas aufgrund mangelnder ›Entwicklung‹ des Kontinents unumgänglich war. Sowohl die vermeintlich fehlende politische Organisation der afrikanischen Gesellschaften in allen Regionen Afrikas als auch die fehlende Nutzung von Rohstoffen zum Zweck des wirtschaftlichen Fortschritts prägten den Passagen folgend das vorkoloniale Leben in Afrika. Innerhalb der Lerneinheit wird deutlich, dass die vorkolonialen Gesellschaften aus europäischer Perspektive ohne Recht und Ordnung in Anarchie lebten. Der Versklavungshandel, der, so stellt es der Text dar, vor allem von Afrikaner\_innen selbst betrieben wurde, wurde von europäischen Nationen als humanitär untragbar verstanden und deshalb unterbunden. Auch waren es, der Lerneinheit folgend, europäische ›Forscher‹, die anders als Afrikaner\_innen selbst ein Interesse an der Nutzung des Kontinents aufbrachten und ihn entsprechend erforschten.

Bemerkenswert ist, dass obwohl der thematische Fokus der Untersuchungseinheit – wie zumindest die Textüberschrift impliziert – auf das vorkoloniale Leben sowie Herrschaftsformen in Afrika gelegt wird, Europa vielfach erwähnt wird. In den insgesamt 14 Abschnitten der Lerneinheit wird Europa insgesamt 22 Mal auf unterschiedliche Weise genannt. Diese Nennungen finden z. B. in Form von Vergleichen statt. Ein solcher Vergleich findet sich beispielsweise im letzten Abschnitt auf der ersten Seite der Lerneinheit. Nebeneinander gestellt werden an dieser Stelle Staaten nach einem „*europäische[n] Verständnis mit festen Grenzen, einer Hauptstadt, einer Verwaltung, einem Staatsvolk und einem Staatsoberhaupt als Herrn (...) an der Spitze des Ganzen*“ und „*Häuptlingsherrschaften*“ über vermeintlich anarchische Gemeinschaften. Mit diesem Sinnabschnitt macht die Lerneinheit deutlich, dass die Mehrzahl der diversen Bevölkerungen des afrikanischen Kontinents, ausgenommen

wird das christliche Äthiopien, in „Anarchie“ lebte. Besonders auffällig sind in diesem Zusammenhang die verwendeten Begriffe, denen bei der Konstruktion der Dichotomie zwischen Europa und Afrika, ›wir‹ und ›die Anderen‹, Bedeutung zukommt. Während im Hinblick auf Europa von „festen Grenzen“, einer „Verwaltung“ und einem „Staatsoberhaupt“ berichtet wird, wird in Bezug auf die subsaharischen Regionen und Gebiete Afrikas von „Häuptlingsherrschaft“, „herrscherlose Stämme“ und „Anarchie“ berichtet. Im Anschluss an den Duden (2015) bedeutet der Begriff Anarchie „Zustand der Herrschaftslosigkeit, Gesetzlosigkeit; Chaos in rechtlicher, politischer, wirtschaftlicher, gesellschaftlicher Hinsicht“ (Duden 2015). Diese Begriffsdefinition verdeutlicht, dass innerhalb des Vergleichs insbesondere Unterschiede bedeutungsvoll sind und eine negative Konstruktion des afrikanischen Kontinents sowie von Afrikaner\_innen vollzogen wird. Zudem wird, dass wird im Hinblick auf die jeweils verwendeten Wortkonstellationen deutlich, anhand der konstruierten Gegensätze – Afrika und Europa – ein Entwicklungsnarrativ eröffnet. Mit Said (1978) und Marmer (2013) kann der hier herausgearbeitete Mechanismus als Konstruktion der Antithese beschrieben werden (vgl. Said 1978: 3; Marmer 2013: 27)<sup>22</sup>. „Den ‚Afrikanern‘ wurden die Eigenschaften unfrei, unvernünftig, irrational und willenlos zugewiesen um dadurch die Überlegenheit der Europäer als Gegenteil dazu zu etablieren.“ (Marmer 2013: 27). Mit Marmer und in Anlehnung an Mecheril (2007) stellt die Lerneinheit anhand der Konstruktion der Antithese und des darauf basierenden Entwicklungsnarrativ eine positive ›Wir-Imagination‹ her:

Rassismus hat viel mit Wir-Imaginationen zu tun. Rassismus antwortet auf die Frage, wer wir sind, mit einer Vorstellung darüber, wer wir und wer die Anderen sind. Dies ist eines der analytischen Bestimmungsstücke des Rassismus. Rassismus ist wichtig, damit eine Mehrheit weiß, wer sie ist. Das interessante Moment ist, dass dieses Wissen nicht thematisiert wird. Wie in vielen modernen Herrschaftsverhältnissen wird das Wissen darum, wer ich, wer wir sind, nicht thematisiert, denn sonst müssten die Herrschaftsverhältnisse thematisiert werden. (Mecheril 2007: 7)

---

<sup>22</sup> Marmer identifiziert vier Mechanismen, anhand derer sich Rassismus in Schulbüchern rekonstruiert. Sie nennt neben der Konstruktion der Antithese, die ›Rassenhierarchie‹, die Einteilung und Hierarchisierung von Menschen in ›Rassen‹, mit weißen Europäer\_innen „an der Spitze der Pyramide“ (Marmer 2013: 27). Weiter nennt sie die Aberkennung einer eigenen Geschichte Afrikas sowie das Modernitätsnarrativ, „[d]er Glaube an eine historische Evolution (...) in Richtung westlich definierter ‚Modernität‘“ (ebd.).

Ein vertiefender Blick auf die im Kontext der afrikanischen Gesellschaften verwendeten Begriffe bestätigt diese auf der Konstruktion der Antithese gestützte positive ›Wirk-Imagination‹ weiter. Die Reproduktion der *weißen* kolonialen Perspektive innerhalb der Lerneinheit besteht mit Arndt (2011) formuliert auch „*im bewussten Ignorieren politischer Strukturen der kolonisierten Gebiete.*“ (Arndt 2011: 687) Der Begriff ›Häuptling‹ „*setzt sich*“ Arndt zufolge aus dem „*Wortstamm »Haupt-« und dem Suffix »-ling« zusammen. Letzteres markiert in einigen Fällen einen Diminutiv (i. ü. S. Verkleinerung), was (...) eine explizite Abwertung vornimmt.*“ (Arndt 2011: 687f.) Ähnlich verhält es sich mit der in der Lerneinheit gebrauchten Bezeichnung ›Stamm‹, die wie Arndt es beschreibt, „*eigentlich auf Europas Vergangenheit rekurrir[t] und in [seiner] neuen (...) Verwendung den kolonisierten Bevölkerungen ›Primitivität‹ und eine ›niedere‹ (...) Entwicklung unterstell[t]*“ (Arndt 2011: 669) Auch der Ausdruck ›Schwarzafrika‹ reiht sich mühelos in dieses Narrativ ein. Bis heute, Nduka-Agwu (2010) folgend, geht damit das Konstrukt eines als homogen imaginierten ›unzivilisierten‹ Ortes einher (vgl. Nduka-Agwu 2010: 187). Diese Vorstellung stellte eine der Legitimationsgrundlagen vergangener kolonialer Ausbeutung und heutiger westlicher Dominanz dar (vgl. ebd.).

Ein weiterer Vergleich, der das herausgearbeitete Entwicklungsnarrativ verfestigt, setzt sich auch im Weiteren mit der gesellschaftlichen Organisation in Teilen Afrikas auseinander. Dieser Vergleich befindet sich auf der zweiten Seite der Lerneinheit in den ersten fünf Zeilen der linken Textspalte. Dort werden die ›frühen‹ Reichsbildungen, von denen wir in Bezug auf deren zeitliche Entstehung aus der Lerneinheit wenig Konkretes erfahren, mit denen der europäischen Antike verglichen. Die Passage beispielsweise, die sich mit den „*Machtzentren der Luba und Lunda im Gebiet des Kongo*“ beschäftigt, stellt einen zeitlichen Hinweis im Hinblick auf die politische Organisation in einem der Gebiete Afrikas dar. An dieser Stelle wird erwähnt, dass sich die Bildung des dortigen Reichs u. a. „*auf den Besitz portugiesischer Feuerwaffen*“ begründete. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Handelsbeziehungen zwischen den genannten Völkern und Portugal frühestens ab dem 15. Jahrhundert mit der Besetzung einiger Gebiete durch die Portugiesen entstanden. Auch sonst finden sich innerhalb der Lerneinheit kaum Anhaltspunkte, anhand derer deutlich wird, in welchen spezifischen Zeiträumen diese als „*frühe Reichsbildungen*“ betitelten Formen der gesellschaftlichen Organisation entstanden sind. Als Anknüpfungspunkte dienen die Ausbreitung des Islam ab dem 11. Jahrhundert

sowie die Staatsbildungen an der Westküste Afrikas, die auf dem Versklavungshandel basierten, der ab dem 15. Jahrhundert einsetzte. Der Vergleich dieser gesellschaftlichen Organisationsformen mit denen der europäischen Antike – auch wenn er nicht direkt, sondern der Lerneinheit implizit ist – dient dem Zweck der Herausstellung der ›Rückständigkeit‹ des afrikanischen Kontinents. In den Geschichtsbüchern des Korpus wird die Antike z. B. anhand von Zeittafeln auf ca. 2000 v. Chr. bis ca. 500 n. Chr. datiert (vgl. z. B. *Kursbuch Geschichte* 2010: 8). Mithilfe der inhaltlichen Aussage dieses Vergleichs wird Afrika in der Lerneinheit eine ›Rückständigkeit‹ von mehreren Jahrhunderten attestiert. Mit Marmer (2013) handelt es sich hierbei um ein eurozentrisches Modernitätsnarrativ, dessen Perspektive „*das Einordnen von Menschen, Regionen und Gesellschaften auf einer Skala von ‚unterentwickelt‘ bis ‚hochentwickelt‘*“ erlaubt (Marmer 2013: 27). Unter Rückbezug auf Höhne (2005) ist im Zusammenhang mit der Differenzkonstruktion, die anhand der Vergleiche eröffnet wird, festzuhalten, dass dem Konsenswissen dieser Lerneinheit rassistische Vorstellungen zugrunde liegen. Anhand der Dichotomisierung vollzieht das Diskursfragment, in Anlehnung an Nduka-Agwu und Hornscheidt (2010) formuliert, eine „*Rassifizierung*“ (vgl. Nduka-Agwu und Hornscheidt 2010: 13). Rassifiziert werden innerhalb des Fallbeispiels sowohl Europäer\_innen als auch Afrikaner\_innen. Während also *weiße* Europäer\_innen innerhalb des Fallbeispiels als ›hochentwickelte‹, ›zivilisierte‹ Subjekte dargestellt werden, so werden Afrikaner\_innen als ›unterentwickelte‹, ›unzivilisierte‹ Antithese dazu konstruiert.

Bemerkenswert ist außerdem die historisch dekontextualisierte und ohne kritische Bezugnahme stattfindende Auseinandersetzung mit dem Versklavungshandel. Beispielsweise wird zunächst innerhalb eines Vergleichs festgehalten, dass „*[u]nfreie Arbeit, sei es in Form der Sklaverei oder Leibeigenschaft (...) Grundlage der frühen Reichsbildungen in Afrika genau wie im Europa der Antike [war].*“ Mit diesem Zitat wird sprachlich zum Ausdruck gebracht, dass die Versklavung von Menschen zu jeder Zeit die Normalität darstellte. Im Anschluss an Ofuatey-Alazard (2011) ist diese Form der Argumentation, die sich in der Lerneinheit sprachlich ausdrückt – die Relativierung der Geschehnisse des Versklavungshandels in Afrika –, in deutschsprachiger Literatur zum Thema gängig:

Bei der Sichtung deutschsprachiger Literatur zum Thema fällt hingegen sofort ins Auge, dass die europäische Versklavung afrikanischer Menschen kaum ohne vergleichende Relativierungen behandelt wird. Argumente die



auf einen bereits existenten transsaharischen Versklavungshandel rekurren, die sich darauf berufen, dass es Sklaverei seit Menschengedenken gäbe, dass Formen unfreier Arbeit auch auf dem afrikanischen Kontinent bekannt gewesen wären und die konstatieren, dass der transatlantische Sklavenhandel nur durch die Zusammenarbeit mit afrikanischen Zwischenhändlern funktioniert hätte, dienen in der Regel dazu, unterschiedliche zeitliche Kontexte sowie gesellschaftliche Ursachen und Beweggründe gleichzusetzen, um so von der historischen Verantwortung der Europäer\_innen abzulenken und sie stattdessen an die Afrikaner\_innen zu übertragen. (Ofuatey-Alazard 2011: 105)

In Anlehnung an Ofuatey-Alazard wird in der Untersuchungseinheit das Lernangebot unterbreitet, dass vor allem Afrikaner\_innen vom Versklavungshandel profitiert hätten. Beispielsweise heißt es in Bezug auf die Abschaffung des Handels mit Menschen, das *„Ende des Sklavenhandels ruinierte (...) die wirtschaftliche Basis vieler Staatsbildungen an der Westküste Afrikas, die sich mittlerweile ganz auf ihn eingestellt hatten.“* Im Vergleich dazu werden z. B. Portugal, die Niederlande und Frankreich durchaus im Kontext des Versklavungshandels genannt, ihnen kommt jedoch innerhalb des relevanten Abschnitts lediglich eine untergeordnete Rolle zu. In diesem Zusammenhang heißt es in der Lerneinheit beispielsweise:

Eine Bedrohung für die Existenz schwarzafrikanischer Stämme wurde (...) der intensive Sklavenhandel seit der Entdeckung der Amerikas. Allein im 18. Jahrhundert brachten Portugiesen, Holländer, Dänen, Franzosen und Briten mehr Sklaven nach Amerika als im 16., 17. Und 19. Jahrhundert zusammengekommen.

Sprachlich wird innerhalb dieses Textteils nicht deutlich, wovon die Bedrohung für die afrikanischen Bevölkerungsgruppen ausgeht. Damit knüpft die Lerneinheit an das aufgezeigte Argumentationsmuster der Entnennung der Schulbücher der 1970er an. Auch wird an keiner Stelle deutlich, dass die Hauptprofiteur\_innen des Versklavungshandels die europäischen Nationen, die ihn maßgeblich betrieben, selbst waren. Bedeutsam hingegen scheint die Rolle der am Menschenhandel beteiligten europäischen Nationen vor allem im Kontext der Abschaffung dessen. So heißt es in der Lerneinheit, dass *„nach den Grundsätzen der Aufklärung (...) sich der Sklavenhandel in Europa nicht mehr rechtfertigen“* ließ. Fortgeführt wird dieser Textteil mit der Aussage, dass *„[i]m Namen der Würde eines jeden Menschen, seiner persönlichen Freiheit und seiner Gleichheit vor dem Gesetz (...) der Handel mit Menschen nun bekämpft [wurde]“* (Herv. i. O.). *„Abolitionistische Rhetorik zählte“*, Eckert (2012) zufolge,

jedoch „zu den zentralen Rechtfertigungsstrategien bei der Etablierung des europäischen Kolonialismus in Afrika.“ (Eckert 2012: 17) Die historische Dekontextualisierung besteht in diesem Abschnitt mithin darin, dass unerwähnt bleibt, welchem Zweck die Aufhebung des Versklavungshandels diene (vgl. ebd.). Denn mit Eckert (2012) kann zugespitzt formuliert werden, dass „[d]er politische Kampf gegen Sklavenhandel und Sklaverei, der in den 1780er Jahren begann, (...) gleichsam in die Kolonisierung Afrikas ein Jahrhundert darauf [führte].“ (ebd.) Entsprechend wird der geschichtliche Zusammenhang zwischen der Abschaffung des Menschenhandels und der Kolonialisierung dekontextualisiert bzw. entnannt. Dies ist vor allem erstaunlich, weil sich der nächste Sinnabschnitt der Lerneinheit „*Leben und Herrschaft vor der kolonialen Aufteilung*“ mit der vermeintlichen ›Erforschung‹ bzw. den Anfängen der Kolonisierung des Kontinents beschäftigt.

Die historische Dekontextualisierung sowie Entnennung und Relativierung als Argumentationsmuster sind weder ›neutral‹ noch ›unschuldig‹, sondern stellen ein maßgebliches Moment zur Beibehaltung rassistischer Ungleichverhältnisse dar. Damit folge ich Tatum, wenn sie schreibt „[i]t is important to understand that the system of advantage is perpetuated when we do not acknowledge its existence.“ (Tatum 1997: 9). Folglich rekonstruiert sich Rassismus innerhalb der Lerneinheit anhand der Aufbereitung des Themas Versklavung, z. B. aufgrund der Relativierung von Versklavung, als international auftretendes ›normales‹ Phänomen sowie der geschichtlich zusammenhanglosen und unhinterfragten Darstellung dieses Phänomens.

#### *Textoberfläche der Schulbücher der 1990er Jahre*

Während die untersuchten Schulbücher der 1970er Jahre in ihrer äußerlichen und inhaltlichen Gestaltung recht einheitlich aufgebaut sind, finden sich im Korpus der 1990er Jahre bereits auf den ersten Blick Unterschiede. Auffällig an den Unterrichtswerken der 1990er Jahre ist zunächst, dass eins der Bücher ein anderes, quadratisches Format aufweist. Darüber hinaus, wie angenommen, enthalten die Schulbücher dieser zeitlichen Periode aufgrund des *iconographic turn* mehr bildliche Texte (vgl. Gliederungspunkt 1.3). Anders als in den 1970er Jahren sind die Bilddokumente nicht mehr auf Bildseiten den Themeneinheiten, sondern den einzelnen Lerneinheiten zugeordnet. Entsprechend ergeben sich die Lernangebote, die grundsätzlich dem Zusammenspiel von sprachlichen und bildlichen Texten entspringen,

nicht mehr aus den Gesamttexten einer Themeneinheit und den dazugehörigen Bildseiten. Die Lernangebote in den Geschichtsschulbüchern der 1990er Jahre ergeben sich aus dem sprachlichen und bildlichen Texten einer Lerneinheit (vgl. z. B. *Menschen und ihre Geschichte* 1989: 181; *Grundrisse der Geschichte* 1992: 214; *Epochen und Strukturen* 1996: 194). Mit dieser veränderten Textgestaltung stehen die Bilder und Texte innerhalb einer Lerneinheit nun in direkter Beziehung zueinander (vgl. Gliederungspunkt 1.3). Im Hinblick auf ihre Inhalte weisen die Bilder, die im Korpus der 1990er Jahre verwendet werden, im Vergleich zu den Büchern der 1970er Jahre jedoch keinerlei Veränderungen auf. Noch immer werden beispielsweise Propagandabilder aus der Kolonialzeit zur Veranschaulichung der jeweiligen Themen verwendet (vgl. z. B. *Grundrisse der Geschichte* 1992: 212). Besonders auffallend ist, dass die Themeneinheiten der einzelnen Schulbücher im Gegensatz zu denen der Schulbücher der 1970er über deutlich mehr Textelemente verfügen. Die Unterrichtseinheiten der 1990er Jahre weisen neben Textüberschriften, Basistexten, Quellentexten und Bildern darüber hinaus z. B. Zeittafeln, Arbeitsaufgaben sowie Literaturempfehlungen auf (vgl. z. B. *Menschen und ihre Geschichte* 1989: 193; *Grundrisse der Geschichte* 1992: 519; *Epochen und Strukturen* 1996: 177f.). Die Informationen der jeweiligen Lernangebote sind also nicht mehr einem Textelement, z. B. dem Basistext zu entnehmen, sondern ergeben sich aus dem Zusammenspiel mehrerer Textelemente miteinander. Im Hinblick auf die Rekonstruktion des rassistischen Diskurses ist die weitere Aufgliederung der Lerneinheiten in die unterschiedlichen Elemente deshalb bedeutsam, weil rassistische Lernangebote nicht einem Textelement entnommen werden können. Vielmehr ergänzen sich die verschiedenen Textteile zu einer Gesamtaussage, in der sich der rassistische Diskurs rekonstruiert<sup>23</sup>.

Die Themeneinheit Imperialismus, die in allen Untersuchungseinheiten eine Auseinandersetzung mit der Kolonialgeschichte umfasst, ist in allen der Analyse des Korpus der 1990er Jahre vorliegenden Geschichtsschulbüchern von ähnlichem Umfang. Die jeweiligen untersuchungsrelevanten Themeneinheiten erstrecken sich auf zwischen 23 bis 30 Seiten (vgl. *Menschen und ihre Geschichte* 1989: 4; *Grundrisse der Geschichte* 1992: 6; *Epochen und Strukturen* 1996: IV). Bemerkenswert ist, dass der Umfang aller Themeneinheiten in den Geschichtsschulbüchern der 1990er Jahre

---

<sup>23</sup> Vgl. dazu auch Bönkost (2014).

innerhalb der einzelnen Bücher recht einheitlich ist (vgl. *Menschen und ihre Geschichte* 1989: 3ff.; *Grundrisse der Geschichte* 1992: 4ff.; *Epochen und Strukturen* 1996: IIIff.). Die Kapitel der Schulbücher zum Thema Imperialismus umfassen im Vergleich zu den anderen Themen der Bücher nicht über weniger Seiten (ebd.). Anhand des Beispiels der Feinanalyse wird jedoch deutlich, dass der Umfang einer Themeneinheit keinerlei Rückschlüsse auf die Ausdrucksweise und Argumentation des rassistischen Diskurses zulässt.

Auffallend ist, dass die Themeneinheiten der 1990er Jahre alle ein Kapitel aufweisen, das sich mit der „*Deutsche[n] Kolonialpolitik*“ bzw. dem „*Deutsche[n] Imperialismus*“ befasst (vgl. *Menschen und ihre Geschichte* 1989: 4; *Epochen und Strukturen* 1996: IV). Entsprechend knüpft das Korpus der 1990er Jahre in diesem Punkt nicht an das Argumentationsmuster der 1970er Jahre an. England und Frankreich werden in der Auseinandersetzung mit dem Thema Kolonialismus auch keine eigenen Kapitel zugestanden. Die Themeneinheiten der Geschichtsschulbücher des Korpus fallen in ihrer inhaltlichen Gliederung außerdem recht uneinheitlich aus. Der Fokus der Themeneinheit „*Internationale Politik und Imperialismus – Europa und die Welt 1871-1914*“ beispielsweise liegt auf der Kolonialisierung Afrikas sowie der Kolonialpolitik Deutschlands (vgl. *Menschen und ihre Geschichte* 1989: 4). Das Schulbuch *Epochen und Strukturen* (1996) knüpft im weitesten Sinne an diese Aufteilung des Themas Imperialismus an, enthält jedoch Unterkapitel, die sich mit älteren „*Kolonialreichen*“ sowie den Unterschieden zum „*modernen Imperialismus*“ beschäftigen (vgl. *Epochen und Strukturen* 1996: IV). Das Unterrichtswerk *Grundrisse der Geschichte* (1992) hingegen weist vier in sich gegliederte Unterkapitel auf, von denen sich eines inhaltlich mit der „*Weltpolitik*“ Deutschlands beschäftigt und ein weiteres eine Einführung in das Thema Imperialismus gibt (vgl. *Grundrisse der Geschichte* 1992: 6). In den beiden anderen der vier Unterkapitel der Themeneinheit „*Das Zeitalter des klassischen Imperialismus*“ liegt eine Auseinandersetzung mit Japan und den USA als „*neue imperialistische Mächte*“ vor (*Grundrisse der Geschichte* 1992: 6). Für die Analyse relevant ist zudem, dass zwei der Schulbücher über eine Themeneinheit verfügen, in der eine Auseinandersetzung mit der Dekolonisierung stattfindet (vgl. *Epochen und Strukturen* 1996: VII; *Grundrisse der Geschichte* 1992: 8).

### *Sprachlich-rhetorische Mittel der Schulbücher der 1990er Jahre*

Im Wesentlichen knüpfen die Unterrichtswerke der 1990er Jahre an das Korpus der 1970er an. Das grundlegende Argumentationsmuster der Themeneinheiten des Korpus der 1990er besteht demnach in der Entnennung von Täter\_innenschaft und der Relativierung der Relevanz des Themas Kolonialismus für die Vergangenheit und die Gegenwart. Hinzu kommen ›neue‹ Argumentationsstrategien und Muster, die die gesamte Beschäftigung mit dem Thema Kolonialismus in den Geschichtsschulbüchern der 1990er Jahre durchziehen. Im Anschluss an die Feinanalyse sind Vergleiche, mit denen Afrika als Antithese zum ›aufgeklärten‹ und ›hochentwickelten‹ Europa herausgestellt wird, für die Lehrwerke des Korpus der 1990er Jahre von besonderer Bedeutung (vgl. z. B. *Menschen und ihre Geschichte* 1989: 182; *Grundrisse der Geschichte* 1992: 213; *Epochen und Strukturen* 1996: 193). Wenn Afrikaner\_innen genannt werden, dies wird in der Feinanalyse deutlich, dann im Zusammenhang der Herausstellung ihrer ›Rückständigkeit‹ bzw. der Herausstellung der ›Überlegenheit‹ Europas. Damit knüpfen die Lerneinheiten der 1990er Jahre in ihren wesentlichen inhaltlichen Aussagen – hervorgehend aus der formalen Textstruktur und argumentativen Mustern – an die Lerneinheit „*Leben und Herrschaft vor der kolonialen Aufteilung*“ an (*Menschen und ihre Geschichte* 1989: 181). Entsprechend finden sich in den verschiedenen Themeneinheiten der Schulbücher sowohl Rassifizierungen als auch rassistische Fremdbezeichnungen. Auf dieser Grundlage folgen die Lehr- und Lernangebote der 1990er Jahre, ähnlich wie es im Korpus der 1970er der Fall ist, einer in sich konsistenten, ungebrochen den deutschen Kolonialismus legitimierenden Argumentation (vgl. Gliederungspunkt 3.2).

Ähnlich wie es in der Feinanalyse der Fall ist, sind für die Schulbücher der 1990er Jahre insgesamt Vergleiche bzw. Differenzkonstruktionen besonders bedeutsam. Ein Vergleich findet sich beispielsweise im Schulbuch *Epochen und Strukturen* (1996) in der Themeneinheit „*Imperialismus und Kolonialherrschaft*“, dem die Lerneinheit „*3.4.4 Die Kolonien Deutsch-Südwestafrika und Kiautschou: Herrschaftssystem und Konflikte*“ zugeordnet ist (*Epochen und Strukturen* 1996: 193). Das zweieinhalbseitige Diskursfragment setzt sich primär mit der deutschen Herrschaft über Namibia sowie Teilen Chinas bzw. mit Konflikten in diesen Gebieten auseinander. Innerhalb dieser Beschäftigung wird u. a. der durch die Deutschen in Namibia verübte erste Genozid des 20. Jahrhunderts thematisiert (vgl. ebd.). An dieser Stelle heißt es „[d]er deutsche

*General v. Trotha schlug die Herero und trieb den Rest in die (...) Wüste – ca. ¾ des Stammes kamen um [sowie] die Hälfte der Nama“* (vgl. ebd.). Weiter heißt es „[a]uf deutscher Seite fielen neben ermordeten Zivilisten etwa 1500 von 14000 eingesetzten Soldaten.“ (vgl. ebd.). Innerhalb des sprachlichen Texts findet somit ein Vergleich der Opferzahlen auf Seiten der Nama und Herero mit den gefallen Soldaten, die besagten Genozid verübten, statt. Auffällig ist, dass eine auf den ersten Blick gering wirkende Zahl mit einer augenscheinlich größeren verglichen wird. Hinzu kommt, dass in Bezug auf die Opfer der Nama und Herero keine Gesamtbevölkerungszahlen genannt werden, auf die sich die Angabe von ¾ beziehen ließe. Folglich ist innerhalb der Lerneinheit gänzlich unklar, mit welcher Zahl die gefallenen Deutschen überhaupt verglichen werden. Durch diese Entnennung suggeriert das Textdokument, dass eine deutlich höhere Zahl auf Seiten der Deutschen ums Leben kam und unterbreitet zudem das Lernangebot mit der Perspektive der ehemals Kolonisierenden zu sympathisieren.

In Anlehnung an Fend (2008a) wird mithilfe des schulischen Unterrichts das politische System eines jeweiligen Nationalstaats legitimiert sowie soziale Identität innerhalb dieses Systems hergestellt (vgl. Fend 2008a: 49ff.). Somit folgt das eurozentrische, den Genozid an den Nama und Herero entnennende Narrativ der Lerneinheit konsequent der Funktion, die Schulbüchern als Werkzeug des schulischen Unterrichts zukommt. Damit erfährt innerhalb des Schulbuchs *Epochen und Strukturen* (1996) nicht nur das gegenwärtige politische System Legitimation, auch der deutsche Kolonialismus wird in all seiner Gewalt als legitim dargestellt. Unbenannt bleibt entsprechend, dass es sich bei der Niederschlagung des Widerstands der Nama und Herero um einen gezielten Vernichtungskrieg der Deutschen handelte, der bis zu 100.000 Menschen das Leben kostete (vgl. Zimmerer 2014)<sup>24</sup>. Folglich wird aufgrund der Gegenüberstellung innerhalb der Lerneinheit eine Hierarchisierung der Opfer vorgenommen.

Ein weiterer expliziter Vergleich ist dem Unterrichtswerk *Grundrisse der Geschichte* (1992) zu entnehmen. In der Themeneinheit „C. Nord und Süd – Ungleiche Lebenschancen in der Welt“ befindet sich in der Lerneinheit „Die Entkolonisierung der

---

<sup>24</sup> Mit Zimmerer erreichte der antikoloniale Widerstand „nach der Jahrhundertwende [einen Höhepunkt], als mit dem Krieg gegen die Herero und Nama in Deutsch-Südwestafrika (1904–1908) und dem Maji-Maji-Krieg in Deutsch-Ostafrika (1905–1907) die beiden langwierigsten und verlustreichsten Auseinandersetzungen stattfanden. Mit bis zu 300.000 Opfern in Deutsch-Ostafrika und bis zu 100.000 Toten in Südwestafrika zeugen sie von einer Brutalität und Rücksichtslosigkeit der deutschen Kriegsführung, die mit menschenverachtend wohl noch unzureichend umschrieben ist.“ (Zimmerer 2014: 31f.)

›Dritten Welt‹ und Modernisierung“ eine vergleichende Tabelle (*Grundrisse der Geschichte* 1992: 463). Die Tabelle, die auf die Modernisierungstheorie Bezug nimmt und diese erläutert, vergleicht ›traditionelle‹ und ›moderne‹ Sozialformen miteinander. Der tabellarische Vergleich ist in drei Spalten gegliedert, von der die erste Kategorien festlegt und die beiden weiteren mit Blick auf diese anhand von Begriffen „traditionale“ mit „modernen“ Sozialformen gegenüberstellt (vgl. ebd.). Innerhalb der Themeneinheit wird Deutschland beispielsweise als den „reichen Industriestaaten“ zugehörig und die Länder Afrikas als „Entwicklungsländer“ konzeptualisiert (vgl. *Grundrisse der Geschichte* 1992: 459). Mittels der Tabelle findet also auch eine Gegenüberstellung Afrikas und Europas statt. Im weitesten Sinne knüpft diese Gegenüberstellung mit Said (1978) an eine kolonialistische Konstruktion der Antithese an, innerhalb derer dem afrikanischen Kontinent alles das zugeschrieben wird, was außerhalb des ›hochentwickelten‹, ›modernen‹ europäischen Selbstverständnisses liegt. Im Zusammenhang mit der Kategorie „Recht“ beispielsweise wird ›modernen‹ Sozialformen attestiert, dass dieses „weltlich“ und „abstrakt“ seien und auf der Grundlage „formaler Verträge“ bestehen (vgl. *Grundrisse der Geschichte* 1992: 463). ›Traditionelle‹ gesellschaftliche Organisationsformen hingegen werden als „religiös beeinflusst“ beschrieben. Ihre Normen seien „fallgebunden“ (vgl. ebd.). Mit Broden (2007) rekonstruiert sich der rassistische Diskurs in den Schulbüchern anhand der beständigen und auf diversen Ebenen stattfindenden Dichotomisierung:

Rassismus drückt sich nicht nur in Übergriffen auf Migrantinnen und Migranten aus (...). Er zeigt sich (...) in Äußerungen des Platzverweises, (...) in der ständigen Dichotomisierung in ein „Wir“ und ein „Sie“, in den Normalitätsvorstellungen der Mehrheitsangehörigen und Definitionsmächtigen, in der Disqualifizierung anderer Kulturen. (Broden 2007: 22)

Auffallend ist, dass die Themeneinheiten der Unterrichtswerke in Bezug auf die Begrifflichkeiten, die sie verwenden, an das Fallbeispiel anknüpfen. Es werden folglich im gesamten Korpus der 1990er Fremdbezeichnungen wie ›Häuptling‹, ›Stamm‹ und ›Schwarzafrika‹ verwendet (vgl. z. B. *Grundrisse der Geschichte* 1992: 213; *Epochen und Strukturen* 1996: 193). Während Ausdrücke wie ›Schutz‹ oder ›Schutzgebiet‹ im Korpus der 1990er weiterhin verwendet werden, wird anders als im Korpus der 1970er Jahre auf Begriffe wie das ›N-Wort‹ oder ›Rasse‹ verzichtet (vgl. ebd.). Die bildlichen Texte sind hingegen nicht von denen der 1970er zu unterscheiden.

### *Inhaltlich-ideologische Aussagen der Schulbücher der 1990er Jahre*

Die zentrale Argumentationsstrategie, anhand derer sich der rassistische Diskurs in allen der Analyse vorliegenden Geschichtsschulbüchern der 1990er rekonstruiert, ist der Vergleich. Diese Strategie der Argumentation, die sich sowohl sprachlich als auch anhand von bildlichen Darstellungen ausdrückt, lässt sich in den der Analyse vorliegenden Untersuchungseinheiten in zwei miteinander verwobene Argumentationsstränge aufgliedern. Im Anschluss an Said (1978) und Marmer (2013) handelt es sich dabei um die Konstruktion einer Antithese sowie das damit verbundene Entwicklungs- bzw. Modernitätsnarrativ (vgl. z. B. Said 1978: 3; Marmer 2013: 27). Mithilfe der Gegenüberstellungen wird innerhalb der Lerneinheiten des Korpus das Lernangebot unterbreitet, dass die Besetzung und Ausbeutung sowie z. B. der Genozid an den Nama und Herero politisch legitim waren und es gegenwärtig sind. Mehr noch: Afrika wird als Inbegriff des ›rückständigen‹, ›unzivilisierten‹, im Chaos versinkenden Ortes dargestellt, der ein Eingreifen von Europäer\_innen notwendig machte. Afrika sowie Afrikaner\_innen werden in diese Erzählung als ›unterentwickelte‹ ›Wilde‹ eingereiht. Ähnlich, wie es in den Unterrichtswerken der 1970er der Fall ist, wird der Kolonialgeschichte im Konsenswissen der Schulbücher der 1990er eine geringe Bedeutung für die Vergangenheit und Gegenwart beigemessen.

### **3.4 Geschichtsschulbücher der 2010er**

#### *Fallbeispiel 2010er Jahre: „Deutscher Kolonialismus in Südwest-Afrika“*

Die anderthalbseitige Lerneinheit „*Deutscher Kolonialismus in Südwest-Afrika*“ ist dem Schulbuch *Horizonte II* entnommen (2012: 274-275). Das Fallbeispiel ist der Themeneinheit „*Imperialismus*“ und dem Unterkapitel „*9.2 Deutschland als Kolonialmacht*“ zugeordnet. Als Fallbeispiel greife ich auf diese Lerneinheit zurück, weil sie sowohl in ihrer Argumentation als auch in ihrer formalen Struktur die grundlegenden Merkmale der Diskursfragmente der Schulbücher der 2010er Jahre aufweist und sich somit als regelhaft für dieses Korpus erweist.

Die anderthalbseitige Lerneinheit beginnt in der unteren Hälfte auf der rechten Seite einer Doppelseite. Neben der Textüberschrift umfasst die Untersuchungseinheit einen Basistext und vier Bilddokumente. Insgesamt sind die Schulbücher des Korpus der 2010er Jahre in der formalen Ausgestaltung der Texte recht variierend. Das hier



ausgewählte Beispiel umfasst jedoch alle typischen Strukturmerkmale dieses Zeitraums<sup>25</sup>. Im Wesentlichen gleicht die formale Gestaltung dieser Analyseeinheit also der Ausarbeitung anderer Lerneinheiten im Schulbuch Horizonte II sowie den anderen Lerneinheiten des Korpus der 2010er (vgl. z. B. *Kursbuch Geschichte* 2010: 307; *Zeiten und Menschen* 2015: 141). Während auf der ersten Seite der Lerneinheit der bildliche Text den Basistext an der äußeren linken Kante einsäumt, befindet sich der sprachliche Text auf der zweiten Seite der Einheit an der rechten Außenkante der Seite. Auf der zweiten Seite der Einheit befinden sich zwei der Bilddokumente neben dem sprachlichen Text. Ein weiteres Bild ist unter diesem platziert.

Wie durch die Überschrift eingeleitet beschäftigt sich die Lerneinheit „*Deutscher Kolonialismus in Südwest-Afrika*“ mit der Kolonialisierung Namibias durch Deutschland. Innerhalb der fünf Abschnitte, in die die Lerneinheit gegliedert ist, findet eine Auseinandersetzung mit der „*Erwerbung*“ des Gebiets, den einheimischen Bevölkerungen sowie dem Kolonialkrieg in Namibia zwischen 1904 und 1907 statt. Eingangs wird berichtet, dass der Kaufmann Adolf Lüderitz „*1883 (...) einen Küstenstreifen im Südwesten Afrikas*“ erwarb und um „*Schutz [bat], weil er eine englische Intervention befürchtete.*“ Weiter heißt es im zweiten Abschnitt des Texts, dass die „*Schutz-Zusage*“, die ein Jahr später erfolgte, den Grundstein für den deutschen Kolonialismus legte. Wenige Jahre darauf, so wird es in der Untersuchungseinheit geschildert, übernahm aufgrund der fehlenden privaten Mittel der deutsche Staat die Kolonialverwaltung. Im weiteren Verlauf des Abschnitts findet eine Einschätzung des „*Entwicklungsniveau[s] der bereits ansässigen Bewohner*“ statt und wird als niedrig eingestuft. Es wird festgehalten, dass die „*[s]echs großen afrikanische[n] Volksgruppen (...) noch als Jäger und Sammler*“ lebten und es keinerlei staatliche Organisation dieser Gruppen gab. Das Bilddokument, das sich auf der ersten Seite des Fallbeispiels befindet, stellt eine Karte „*Deutsch-Südwest-Afrika[s]*“ dar. Angegeben werden in der Legende der Karte und der Karte selbst die Abbaugebiete von Bodenschätzen, wie Diamanten und Gold, sowie die Eisenbahnlinie zum Transport dieser. Weil auf die Inhalte der Karte innerhalb des sprachlichen Texts nicht

---

<sup>25</sup> Zu den grundlegenden formalen Charakteristika der 2010er Jahre gehören sowohl Textüberschriften, Basistexte, Bilddarstellungen und Bildunterschriften, die den gesonderten Lerneinheiten zugeordnet sind, als auch Quellentexte und Zeittafeln (vgl. z. B. (*Kursbuch Geschichte* 2010: 313; *Zeiten und Menschen* 2015: 162). Alle Schulbücher des Korpus beinhalten zudem Frage- und Aufgabenstellungen, die den Themeneinheiten angehören und sich auf die Gesamtheit ihrer Lerneinheiten beziehen (vgl. z. B. *Kursbuch Geschichte* 2010: 311). Darüber hinaus verfügen die Unterrichtswerke über Kapitel, die sich spezifisch mit Arbeitstechniken und Methoden befassen (vgl. z. B. *Zeiten und Menschen* 2015: 153).

eingegangen wird und diese in ihren Aussagen über den Basistext hinaus reicht, stehen der sprachliche und bildliche Text in einer komplementär-elaborativen Beziehung zueinander (vgl. Gliederungspunkt 1.3).

Im nächsten und längsten Absatz der Lerneinheit findet eine Auseinandersetzung mit der Besiedlung Namibias durch deutsche Siedler\_innen statt. Dort wird beschrieben, dass das Gebiet, welches vornehmlich aus „*Wüste, Halbwüste und Savanne*“ besteht, durch „*Kolonialbeamte, Farmer, Kaufleute, Handwerker und Missionare*“ kolonisiert wurde. Weiter wird darauf eingegangen, dass die Zahl der Siedler\_innen von 2.800 im Jahr 1897 stetig bis auf 12.000 im Jahr 1914 anstieg. Diese Zahlen werden innerhalb der Lerneinheit als Indikator für die geringe Bedeutung Namibias als Siedlungskolonie verstanden. Zudem wird innerhalb des sprachlichen Texts angegeben, dass Konflikte zwischen den einheimischen Bevölkerungsgruppen und deutschen Siedler\_innen aufgrund der Unvereinbarkeit des „*deutschen Eigentumsbegriffs*“ und der „*präkolonialen afrikanischen Wirtschaftsordnung*“ vorprogrammiert gewesen seien. Dieser Umstand wird innerhalb des Fallbeispiels als Auslöser für die „*Aufstände der Hereros und Namas*“ und als Ursache für den darauffolgenden Kolonialkrieg gewertet. Der Kolonialkrieg, so wird es im Textdokument wiedergegeben, war für Deutschland sehr kostspielig und hatte die Dezimierung der Nama und Herero sowie deren Niederlage und Enteignung zur Folge.

Die letzten beiden Abschnitte des Texts befassen sich vertiefend zunächst mit den Auswirkungen des Kolonialkriegs auf die einheimische Schwarze Bevölkerung Namibias. Nach Beendigung des Kolonialkriegs „*untersagte man [der einheimischen Bevölkerung den] Landerwerb, es entstand ab 1907 durch Einschränkung ihrer Mobilität und Passpflicht ein gezielt herbeigeführter Arbeitszwang.*“ Weiter findet eine Beschäftigung mit dem Ausbau der Infrastruktur, der wirtschaftlichen Bedeutung der Kolonie und dem Ende des deutschen Kolonialwesens statt. So wird beispielsweise beschrieben, dass die Entdeckung von Diamantenfeldern einen wirtschaftlichen Aufschwung mit sich brachte, von dem der deutsche Staat aufgrund von Zolleinnahmen und Förderabgaben profitierte. Dennoch wird der Wert Namibias als von Deutschland besetzter Siedlungskolonie in Bezug auf ihre wirtschaftliche Rentabilität innerhalb der Lerneinheit als unbedeutend eingeschätzt. Der Untersuchungseinheit zufolge endete die „*deutsche Kolonialgeschichte (...) in Südwest-Afrika 1915 mit der Kapitulation der deutschen Truppen vor südafrikanischen Einheiten*“ und wurde mit dem Versailler Vertrag im Jahr 1919 besiegelt.

Neben dem sprachlichen Text dieser Seite der Lerneinheit befinden sich zwei Schwarz-Weiß-Fotografien, von denen die erste Hendrik Witbooi, den Anführer der Nama, zeigt. Er trägt eine helle Hose, eine dunkle Jacke und einen Hut. In seiner rechten Hand hält er ein auf dem Boden abgestütztes Gewehr. Sein Blick ist in die Kamera gerichtet. Auf dem Bild darunter wird Theodor Leutwein dargestellt, der seinerzeit ein hohes Amt in der ehemaligen Kolonie innehatte. Sein Blick sowie seine Körperhaltung sind im Profil zu sehen – er trägt eine Uniform, die mit Orden versehen ist. Die beiden Bilder der Personen, die im Verlauf des Texts namentlich genannt werden, illustrieren die Inhalte der Lerneinheit (vgl. Gliederungspunkt 1.3). Das letzte und unterhalb des Texts platzierte Bild der Lerneinheit zeigt eine Karikatur aus der Zeitschrift *Simplicissimus*. Im Vordergrund der Zeichnung ist ein deutscher Kolonialsoldat, der aufgrund seiner Pickelhaube als solcher erkennbar ist, zu sehen. Er legt einem Krokodil einen Maulkorb an. Im Hintergrund, einer Wüstenlandschaft, ist ein weiterer Soldat abgebildet, der 15 Giraffen beaufsichtigt, während diese in einer Reihe marschieren. Ähnlich wie die auf der ersten Seite dargestellte Karte steht die Karikatur in einer komplementär-elaborativen Beziehung zu den Inhalten des Basistexts (vgl. Gliederungspunkt 1.3).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Analyseeinheit ähnlich des Fallbeispiels der 1970er Jahre herausarbeitet, dass die koloniale Besetzung Namibias aus historischer Perspektive von geringer Bedeutung war (vgl. Gliederungspunkt 3.2). Namibia, die ehemalige deutsche Kolonie, wird folglich im Fallbeispiel weder als Siedlungskolonie noch wirtschaftlich als sonderlich rentabel eingeschätzt. Vielmehr wird die Kolonisierung des Gebiets innerhalb der Lerneinheit als verbunden mit weiteren erheblichen Kosten und finanziellen Verlusten auf Seiten Deutschlands dargestellt. Die Motive des Kolonialkriegs, der zwischen 1904 und 1907 stattfand, rund 65% der Bevölkerung das Leben kostete und die darauffolgende Enteignung der Nama und Herero zur Folge hatte, scheinen nicht bedeutungsvoll. Auch ein Zusammenhang zu aktuellen Dominanz- und Herrschaftsverhältnissen in Namibia, die ihre Entstehung in der Kolonialzeit fanden und bis heute die kolonisierenden sowie die ehemals kolonisierten Gesellschaften prägen, bleibt unerwähnt (vgl. Hornscheidt 2010)<sup>26</sup>.

Besonders bemerkenswert ist, dass das Diskursfragment „*Deutscher Kolonialismus in Südwest-Afrika*“ auf die oben aufgezeigten Argumentationsmuster in den Schulbüchern der 1970er und 1990er zurückgreift. Kennzeichnend für das

---

<sup>26</sup> Vgl. dazu auch Ha (2011) und Kerner (2012).

Fallbeispiel ist dabei, dass alle Strategien der Argumentation in komprimierter Form zur Anwendung kommen. Es lässt sich anhand der Lerneinheit zwar kein *neues* Argumentationsmuster aufzeigen, neu ist jedoch die Verknüpfung der verschiedenen bisher aufgezeigten Argumentationsstrategien.

In der Eingangspassage des sprachlichen Texts beispielsweise heißt es, dass „*der Kaufmann Adolf Lüderitz (...) [1883] einen Küstenstreifen im Südwesten Afrikas [erwarb]*“. Nicht der Erwähnung wert ist offenbar, dass diese sogenannten ›Vertragsabschlüsse‹ meist mit Engländern oder Franzosen und nicht mit den Nama und Herero vollzogen wurden (vgl. Aikins 2004). Überdies waren die ›Landkaufverträge‹ betrügerischer Natur, weil ihnen die deutsche Meile (7.149m) anstatt der handelsüblichen englischen Meile (1.609m) zu Grunde lag (vgl. Honold 2004). 1884 erwirkte Lüderitz die militärische Sicherung für die von ihm ›erworbenen‹ Gebiete und bereitete damit die Grundlage des vom deutschen Kolonialmilitär verbübten Genozids. Wie in den vorherigen Kapiteln scheint auch hier nicht bedeutsam, mit welchen Mitteln Lüderitz Teile Namibias in seinen Besitz brachte, so dass auch in dieser Eingangspassage eine Entnennung stattfindet (vgl. Gliederungspunkt 3.2).

Des Weiteren rekonstruiert sich der rassistische Diskurs im Fallbeispiel auch mittels der in der Lerneinheit verwendeten Begriffe und Implikate. Ähnlich des Korpus der 1990er werden in den Abschnitten der Lerneinheit beispielsweise Begriffe wie „*Häuptling*“, „*Buschmänner*“ oder „*Hottentotten*“ verwendet bzw. wird von einem „*niedrigen Entwicklungsniveau der bereits ansässigen Bewohner*“ Namibias berichtet (vgl. Gliederungspunkt 3.3)<sup>27</sup>. Dabei handelt es sich einerseits um Begriffe, die explizite Fremdbezeichnungen sind und andererseits um Bezeichnungen und Wortkombinationen, denen ein Entwicklungs- oder Modernitätsnarrativ zugrunde liegt. Anhand des sprachlichen Texts der Lerneinheit werden mit Bezug auf Said (1978) und Marmer (2012), wie im vorangegangenen Korpus der 1990er, mithilfe der Implikate die Nama und Herero als Antithese zum ›aufgeklärten‹ und ›hochentwickelten‹ Deutschland konstruiert (vgl. ebd.).

Im Anschluss an die in der Lerneinheit verwendeten Begriffe stellen die beiden untereinander gelegenen Bilddokumente auf der zweiten Seite des Diskursfragments einen Vergleich dar (vgl. Gliederungspunkt 3.3). Während das obere Bild Hendrik Witbooi, den Anführer der Nama in einfacher Kleidung zeigt, ist auf dem unteren Bild

---

<sup>27</sup> Vgl. dazu auch Nduka-Agwu (2010), Hatlapa und Nduka-Agwu (2010), Kelly (2010) Hornscheidt (2010), Schultz (2010) und Arndt (2011).

Theodor Leutwein in offizieller Uniform zu sehen. Bedeutsam für den Vergleich sind zudem die Bildunterschriften, innerhalb derer Witbooi als „*Häuptling*“ betitelt und damit herabgesetzt wird. Leutwein hingegen wird mithilfe der Bildunterschrift als „*Gouverneur von Südwestafrika*“ beschrieben. Im Anschluss an Broden (2007) und Mecheril (2007) rekonstruiert sich der rassistische Diskurs innerhalb des Fallbeispiels über die Mithilfe der Bilddokumente umgesetzte Dichotomisierung von ›Wir‹ und ›Sie‹. Auch auf sprachlicher Ebene wird diese Gegenüberstellung aufgrund des verwendeten kolonial tradierten Sprachgebrauchs aufrecht erhalten (vgl. ebd.).

In Anlehnung an Quehl (2007) kann in Bezug auf die Lerneinheit „*Deutscher Kolonialismus in Südwest-Afrika*“ festgehalten werden, dass sich aus der „*rassismuskritische[n] Auseinandersetzung mit Schule*“ die Frage ergibt, „*welches Wissen vermittelt wird und welche Machtverhältnisse (...) wirksam sind.*“ (Quehl 2007: 98) Wie in den Schulbüchern der 1970er und 1990er knüpft das Korpus der 2010er Jahre auch in komprimierter Form an die in diesen Kapiteln aufgezeigten Argumentationsmuster und koloniale Denktraditionen an.

#### *Textoberfläche der Schulbücher der 2010er Jahre*

In vielerlei Hinsicht knüpfen die Schulbücher der 2010er Jahre in ihrer äußerlichen und inhaltlichen Gestaltung an die Unterrichtswerke der 1990er an. Während in den 1990er Jahren mit Eintreten des *iconographic turn* gegenüber den 1970er Jahren eine veränderte Verwendung der bildlichen Texte sichtbar wird, so ist eine Neuerung der 2010er Jahre gegenüber dem Korpus der 1990er Jahre das vermehrte Verweisen auf Internetquellen (vgl. Gliederungspunkt 1.3). Obwohl die Geschichtsschulbücher der 2010er Jahre alle das gleiche Format aufweisen, finden sich bereits auf den ersten Blick auch einige Unterschiede: Zwei der Bücher sind gebunden. Eins hingegen ist ein Taschenbuch. Das Schulbuch *Horizonte II* (2012), das ein Taschenbuch ist, umfasst im Vergleich zu den beiden anderen Bildungsmedien mit 360 Seiten nur knapp die Hälfte der Anzahl an Seiten der beiden anderen Bücher. Das *Kursbuch Geschichte* (2010) und das Schulbuch *Zeiten und Menschen* (2015) – diese Unterrichtswerke sind gebunden – umfassen 664 bzw. 637 Seiten. Ein Blick auf die Inhaltsverzeichnisse der Analyseeinheiten gibt Aufschluss darüber, dass die Bücher in Bezug auf die Auseinandersetzung mit dem Thema Kolonialismus uneinheitlich gegliedert sind. Während beispielsweise die Geschichtsschulbücher *Horizonte II* und *Zeiten und Menschen* beide über eine Themeneinheit zu Imperialismus verfügen, findet im

*Kursbuch Geschichte* eine Beschäftigung mit dem Thema Kolonialismus innerhalb der Themeneinheit „*Nationen und Nationalismus in Europa*“ statt (vgl. *Kursbuch Geschichte* 2010: 4; *Horizonte II* 2012: 4; *Zeiten und Menschen* 2015: 4). Die Thematisierung der Kolonialgeschichte erfolgt im *Kursbuch Geschichte* anhand des Unterkapitels „*Nationalismus, Imperialismus und deutsche Weltpolitik*“ (vgl. *Kursbuch Geschichte* 2010: 4). Obwohl die anderen beiden Schulbücher jeweils eine Themeneinheit zum kolonialen Geschehen umfassen, ist auch deren Gestaltung recht verschieden. Das Kapitel „*Imperialismus*“ im Lehr- und Lernwerk *Horizonte II* z. B. gliedert sich in drei Unterkapitel, von denen das erste eine historische Einordnung darstellt, das zweite „*Deutschland als Kolonialmacht*“ zum Thema hat und das dritte eine Bilanz des kolonialen Unterfangens zieht (vgl. 2012: 4). Die Themeneinheit „*Hochimperialismus: Europäische Expansion und Großmachtkonflikte 1880-1914*“ aus dem Schulbuch *Zeiten und Menschen* schließt eine Befassung mit der europäischen Expansion sowie deren Hintergründen ein. Darüber hinaus findet insbesondere eine Auseinandersetzung mit der Aufteilung Afrikas und dem Kolonialkrieg in Namibia statt (vgl. 2015: 4). Uneinheitlich sind die analyserelevanten Themeneinheiten der Unterrichtswerke zudem im Hinblick auf die Anzahl der Seiten, die sie umfassen (vgl. *Kursbuch Geschichte* 2010: 307-317; *Horizonte II* 2012: 266-287; *Zeiten und Menschen* 2015: 140-168). Eine Übereinstimmung mit dem Korpus der 1990er ist auch die explizite Nennung von Deutschland als am Kolonialismus beteiligt (vgl. Gliederungspunkt 3.3). Zudem werden anders als in den 1970er im Korpus der 2010er Jahre England und Frankreich im Kontext der Besetzung und Ausbeutung des afrikanischen Kontinents in den Inhaltsverzeichnissen nicht genannt (vgl. Gliederungspunkt 3.2).

Eine weitere Ähnlichkeit zu den Lehr- und Lernwerken der 1990er besteht darin, dass sich die Bilddokumente auf den Seiten der Lerneinheiten befinden (vgl. Gliederungspunkt 3.3). Die Lernangebote, die die Diskursfragmente unterbreiten, ergeben sich demnach aus den jeweiligen einer Lerneinheit zugehörigen sprachlichen und bildlichen Texten (vgl. Gliederungspunkt 1.3). Zu den weiteren grundlegenden formalen Merkmalen der Textstruktur der 2010er Jahre gehören Textüberschriften, Basistexte, Bilddarstellungen und Bildunterschriften sowie Quellentexte und Zeittafeln (vgl. z. B. *Kursbuch Geschichte* 2010: 313; *Horizonte II* 2012: 273f.; *Zeiten und Menschen* 2015: 162). Diese Kodierungselemente finden sich in den verschiedenen Schulbüchern des Korpus jedoch nicht alle auf jeder Seite, vielmehr sind die

Themeneinheiten gegliedert, was eine Verteilung der formalen Textelemente zur Folge hat. Regelmäßig wird mithilfe eines Einleitungstexts der Themenbereich eröffnet. Darauf folgt eine Beleuchtung der unterschiedlichen Aspekte des Gegenstands. Im gesamten Korpus folgt im Anschluss an die Auseinandersetzung mit einem Unterthema der dazugehörige Arbeits- und Aufgabenbereich (vgl. z. B. *Kursbuch Geschichte* 2010: 311-313; *Horizonte II* 2012: 271f.; *Zeiten und Menschen* 2015: 165-167). Dieser besteht aus Bildmaterial, Quellentexten, Arbeitsaufgaben und der Zusammenfassung der Kernaussage des Dokuments (vgl. ebd.). Ein weiterer neuer Bestandteil in den Geschichtsschulbüchern *Kursbuch Geschichte* und *Zeiten und Menschen* ist die „*Marginalspalte*“, die „*wichtige Personen, Daten, Ereignisse*“ und Begriffe erläutert und sich jeweils an der Außenkante einer jeden Seite befindet (vgl. *Kursbuch Geschichte* 2010: 7). Ausgenommen davon sind die Materialsammlungen sowie die Arbeits- und Aufgabenbereiche. Eine weitere neue Komponente in allen Schulbüchern des Korpus der 2010er Jahre sind die Definitionen historischer Begriffe, die am Ende der verschiedenen Unterrichtswerke vor dem Schlagwortverzeichnis gelegen sind (vgl. *Kursbuch Geschichte* 2010: 649-658; *Horizonte II* 2012: 348-353; *Zeiten und Menschen* 2015: 623-633).

#### *Sprachlich-rhetorische Mittel der Schulbücher der 2010er Jahre*

Die Unterrichtswerke der 2010er Jahre zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie auf die in den beiden vorangegangenen Kapiteln aufgezeigten Argumentationsmuster der Bücher der 1990er und 2010er Jahre zurückgreifen (vgl. Gliederungspunkt 3.2 und 3.3). Sowohl anhand der bildlichen Darstellungen als auch in ihrer sprachlich-rhetorischen Ausgestaltung knüpfen die Schulbücher an koloniale Legitimationsmuster an, die die Grundlage für die Besetzung und Ausbeutung des afrikanischen Kontinents darstellten. Entsprechend finden sich in den Lerneinheiten des Korpus neben der Entnennung von Täter\_innenschaft z. B. Vergleiche, innerhalb derer Afrika und Afrikaner\_innen als Antithese zu Europa herausgestellt werden sollen. Im Wesentlichen knüpfen die Unterrichtswerke der 2010er Jahre in ihrer Argumentation an das Korpus der 1970er und das Korpus der 1990er an. Aufgrund der gegenüber der 1990er Jahre in Teilen veränderten Ausgestaltung der Geschichtsschulbücher der 2010er kommt zu den bereits bekannten Strategien der Argumentation ein neues Moment hinzu. Anhand der vermehrt vorkommenden Fragen- und Aufgabenstellungen findet eine Erweiterung der

Naturalisierung der bisher aufgezeigten kolonialen *weißen* Perspektive statt: Mithilfe der Arbeitsaufgaben sollen Schüler\_innen das koloniale Geschehen aus der Perspektive Deutschlands und deutscher Kolonialisten nachvollziehen (vgl. z.B. Kursbuch Geschichte 2010: 315; *Horizonte II* 2012: 279; *Zeiten und Menschen* 2015: 166)<sup>28</sup>.

Während in allen Schulbüchern des gesamten Korpus z. B. Quellentexte erscheinen, die die Notwendigkeit einer deutschen Beteiligung am Kolonialismus z. B. aus Perspektive des Alldeutschen Verbands oder von Kolonialisten wie Carl Peters wiedergeben, findet in den 2010er Jahren eine Erweiterung dessen statt. Zu den Quellen und Zitaten, die mit Hornscheidt (2010) die Perspektiven der Kolonialist\_innen naturalisieren, weil diese unhinterfragt Einzug ins Schulbuchwissen erhalten, kommen Frage- und Aufgabenstellungen hinzu (vgl. z.B. Kursbuch Geschichte 2010: 315; *Horizonte II* 2012: 279; *Zeiten und Menschen* 2015: 166). Den Frage- und Aufgabenstellungen, die den Themeneinheiten zugeordnet sind, kommt die Aufgabe zu, das in den Basistexten angebotene Konsenswissen zu wiederholen sowie „*die historischen Kenntnisse durch Anwendungsaufgabe[n] und Präsentationsvorschläge*“ zu vertiefen (*Kursbuch Geschichte* 2010: 7). Die sich am Ende der Themeneinheiten befindenden Seiten sollen zudem „*auf Basis multiperspektivischer Materialien [eine] Bearbeitung zentraler Aspekte und Problemstellungen*“ ermöglichen, die „*an wissenschaftlichen Standards ausgerichtet ist*“ (*Zeiten und Menschen* 2015: 9). In diesem Zusammenhang lässt sich zunächst festhalten, dass die Multiperspektivität in den Lerneinheiten insofern begrenzt ist, als dass innerhalb der Quellen ausschließlich *weiße*, meist deutsche Männer zitiert werden (vgl. z. B. *Kursbuch Geschichte* 2010: 311; *Horizonte II* 2012: 271; *Zeiten und Menschen* 2015: 163). Der größere Teil der zitierten *weißen* Männer, das ist der Materialsammlung zu entnehmen, sind zudem Verfechter der kolonialen Expansion (vgl. ebd.). Damit wird in Anlehnung an Hornscheidt (2010) in den Materialsammlungen der Themeneinheiten

eine bestimmte Perspektive, die der Kolonisierenden, als neutral sowie als Ausgangspunkt der Definition gesetzt ohne dies explizit zu machen. Die Perspektive der Kolonisierenden wird auf diese Weise universalisiert und zur einzigen möglichen Sichtweise erhoben. Andere Sichtweisen, wie bspw. die der Kolonisierten, werden auf diese Weise ent\_ erwähnt. (Hornscheidt 2010: 467)

---

<sup>28</sup> Ich verzichte in diesem Zusammenhang auf eine Genderung, weil Frauen, die durchaus Akteurinnen des kolonialen Geschehens waren, innerhalb der verschiedenen Diskursfragmente sowie den Themeneinheiten insgesamt an keiner Stelle in diesem Zusammenhang genannt werden (vgl. *Kursbuch Geschichte* 2010: 307-317; *Horizonte II* 2012: 266-287; *Zeiten und Menschen* 2015: 140-168).



Unter Rückbezug auf Spivak (1988) findet aufgrund der Auswahl der Quellen, die die Sichtweise der Kolonialisten universalisiert und naturalisiert, eine erneute Marginalisierung der Subalternen statt. Der rassistische Diskurs rekonstruiert sich mithin in der Enttarnung der Betrachtungsweise der ehemals kolonisierten Gesellschaften Afrikas.

In den „*Materialien*“ des Unterkapitels „*Die dunkelste Seite des Kolonialismus: Kolonialkriege in Afrika am deutschen Beispiel*“ finden sich beispielsweise vier Dokumente, von denen zwei die Kolonialisten General von Throtha und Theodor Leutwein wiedergeben (vgl. *Zeiten und Menschen* 2015: 163). Die dritte Quelle ist ein Auszug aus der Gedenkrede der Bundesministerin Heidemarie Wieczorek-Zeul anlässlich der Gedenkfeier zum Widerstand der Herero am 14. August 2004 in Namibia (vgl. *Zeiten und Menschen* 2015: 164). Das letzte Dokument der Materialsammlung ist eine Passage, die der Fachzeitschrift *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* (1988) entnommen ist (vgl. ebd.). In dem Ausschnitt wird dargelegt, weshalb der Begriff „*Völkermord*“ in Bezug auf den vom deutschen Kolonialmilitär verübten Genozid in Namibia als in diesem Zusammenhang nicht anwendbar eingeschätzt wird (vgl. ebd.). Besonders bemerkenswert sind im Hinblick auf die Quellentexte die dazugehörigen Arbeitsaufgaben. Diese umfassen in diesem Zusammenhang zwei Arbeitsschritte: Die Schüler\_innen werden angewiesen, zunächst die wesentlichen Textmerkmale zu beschreiben und die Kernaussage des Textdokuments zusammenzufassen. Im Zusammenhang mit der Rede von Heidemarie Wieczorek-Zeul erhält die Aufgabenstellung folgenden Zusatz: „*Analysieren Sie die Quelle, indem Sie a) die äußeren Textmerkmale beschreiben. Achten Sie dabei insbesondere auf den genauen situativen historischen Kontext.*“ (ebd.) Damit wird anhand der Fragestellung suggeriert, dass das einzige Dokument der Materialsammlung, das eine kritische Thematisierung des Kolonialismus und insbesondere des Genozids zur Folge hat, hinterfragt bzw. im historischen Zusammenhang verstanden werden müsse. An dieser Stelle ist festzuhalten, dass die Textquelle, in der eine kritische Auseinandersetzung mit der kolonialen Vergangenheit Deutschlands stattfindet – im Gegensatz zu den Kolonialismus legitimierenden Textteilen – kritisch didaktisiert wird.

Ähnlich wie im Korpus der 1990er ist die Rolle, die europäischen ›Forschern‹ und ›Abenteurern‹ zugestanden wird, genannt werden z. B. Gustav Nachtigal und Carl Peters, bedeutsam (vgl. z. B. *Horizonte II* 2012: 274; *Zeiten und Menschen* 2015: 144). Im Kontext der Lerneinheiten des Korpus der 2010er werden ›Afrikaforscher‹ sowie

›Abenteurer‹ z. B. anhand von Quellentexten zitiert und an vielen Stellen explizit namentlich genannt. Weder zitiert noch namentlich genannt werden hingegen afrikanische und afrikanisch-diasporische Personen des antikolonialen Widerstands sowie Wissenschaftler\_innen zum Thema (vgl. *Kursbuch Geschichte* 2010: 307-316; *Horizonte II* 2012: 266-280; *Zeiten und Menschen* 2015: 140-168). Während europäische ›Forschende‹ als agierende Subjekte des historischen Geschehens dargestellt werden, finden afrikanische und afrikanisch-diasporische Perspektiven keinen Einzug in das Schulbuchwissen der Diskursfragmente. Damit einher geht in diesem Zusammenhang die Darstellung von afrikanischen Menschen als passive Objekte des kolonialgeschichtlichen Geschehens. Mit Marmer (2013) stehen die Begriffe ›Forscher‹ und ›Entdecker‹

für Fortschritt und Entwicklung, [sie] rück[en] Kolonialismus unzulässigerweise in ein positives Licht, verharmlos[en] koloniale Verbrechen und normalisier[en] gewaltsame Ausbeutung kolonisierter Menschen zum wirtschaftlichen Nutzen der Europäer. Der Begriff bestimmt die Europäer als handelnde Subjekte, die „Entdeckten“ als passive Objekte, wodurch diese entmenschlicht werden. (Marmer 2013: 31)

Unter Rückgriff auf Marmer können afrikanische Menschen im Hinblick auf die Lerneinheiten des Korpus mit Spivak (1988) als *Subalterne* bezeichnet werden. Im Konsenswissen der untersuchten Schulbücher finden afrikanische und afrikanisch-diasporische Perspektiven kein ›Gehör‹ bzw. können sich innerhalb der marginalisierten Position, in die sie innerhalb dessen versetzt werden, nicht artikulieren (vgl. Spivak 1988). Das Narrativ der Analyseeinheit bleibt aufgrund des monoperspektivischen Argumentationsmusters in einer eurozentrischen ›Meistererzählung‹ verhaftet und bietet in Anlehnung an Mecheril (2007) positiv besetzten Wir-Imaginationen eine Grundlage. Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass im Kontext von Rassismus problematisches Handeln der Personen, die namentlich genannt werden, wie beispielsweise Carl Peters, Adolf Lüderitz und Gustav Nachtigal, in den Unterrichtswerken keinerlei kritische Reflexion erfährt. Im Anschluss an Aikins und Hoppe (2001) legten die „*Gewalt und [der] Betrug*“, den die genannten Kolonialisten ausübten, „den Grundstein für die spätere Kolonie »Deutsch-Ostafrika«, (...) [ä]hnlich wie bei der Landnahme im heutigen Namibia“ (Aikins und Hoppe 2011: 529).

Im Anschluss an die Bezeichnungen ›Afrikaforscher‹ und ›Abenteurer‹ ist besonders auffällig, dass koloniale Begrifflichkeiten, wie z. B. das N-Wort und ›Rasse‹,

weitestgehend aus der Verwendung der Themeneinheiten getilgt sind. An einigen Stellen werden dennoch Begriffe wie ›Schutzgebiet‹ und ›Schutzbrief‹ verwendet. Dies geschieht z. B. in der Themeneinheit „*Imperialistische Expansion und Konflikte in Europa*“ im Schulbuch *Zeiten und Menschen* (2015: 144). Ein Beispiel für dieses Vorgehen findet sich in der Lerneinheit „*Afrika: Aufteilung eines Kontinents*“. Dort heißt es, dass

[i]m Juli 1884 (...) die deutsche Hoheit in Togo und Kamerun bekanntgegeben [wurde], und im Februar 1885 folgte der Schutzbrief für Gebiete in Ostafrika, für die der Abenteurer und Afrikaforscher Carl Peters zweifelhafte Verträge mit einheimischen Häuptlingen abgeschlossen hatte. (*Zeiten und Menschen* 2015: 144)

Eine kritische Reflexion oder Didaktisierung sowie eine historische Einordnung dieses kolonial tradierten Sprachgebrauchs findet im Verlauf der jeweiligen Themeneinheiten der einzelnen Schulbücher nicht statt. Bedeutungsvoll für die Bedeutungsverschiebung des rassistischen Diskurses erscheint, dass Ausdrücke wie beispielsweise das N-Wort und ›Rasse‹ zwar kaum mehr verwendet werden, diese jedoch durch andere ebenfalls kolonial tradierte Fremdbezeichnungen ersetzt werden. An die Stelle der in den 1970er Jahren gebrauchten Termini treten bereits im Korpus der 1990er Jahre, wie in der Feinanalyse aufgezeigt (vgl. Gliederungspunkt 3.3), Begriffe wie z. B. ›Schwarzafrika‹, ›Häuptling‹ und ›Stamm‹ (vgl. *Menschen und ihre Geschichte* 1989: 182; *Grundrisse der Geschichte* 1992: 216; *Epochen und Strukturen* 1996: 183). In Bezug auf das Korpus der 2010er Jahre zeigt sich somit, dass der kolonialrassistische Sprachgebrauch anhand von Bezeichnungen wie ›Schwarzafrika‹, ›Häuptling‹ und ›Stamm‹ ungebrochen in aktuell verwendeten Schulbüchern fortbesteht (vgl. z. B. *Horizonte II* 2012: 273; *Zeiten und Menschen* 2015: 144). Im Anschluss an Nduka-Agwu (2010) und Arndt (2011) wird deutlich, dass es sich bei diesen Begriffen keineswegs um ›neutrale‹ oder gar ›wertfreie‹ Bezeichnungen handelt (vgl. z. B. Nduka-Agwu 2010: 187; Arndt 2011: 687f.). In Anlehnung an Schultz kann aber hinsichtlich der Schulbücher festgehalten werden, dass der „*Eindruck verstärkt*“ werden soll, „*dass es sich um neutrale Beschreibungen (...) handeln würde.*“ (Schultz 2010: 167) Auch diese Begriffe entspringen einer kolonialen Perspektive und führen diese mit Höhne (2005) im Konsenswissen der Unterrichtswerke fort (vgl. ebd). Folglich handelt es sich im Schulbuchwissen der 1990er um Begriffe, die eine Abwertung Schwarzer Menschen zur Folge hat. Mit Broden (2007) verdeutlichen

[d]ie hier aufgeführten Beispiele (...) eine bedeutsame rassistische Perspektive: Die Dichotomisierung in ein „Wir“ und ein „Sie“, in ein hierher-Gehörig und nicht-hierher- Gehörig. Das „Wir“ wird als aufgeklärt, demokratisch, frauenfreundlich dargestellt, „sie“ hingegen seien vormodern, unaufgeklärt, undemokratisch (...). (Brodén 2007: 19)

Entsprechend wird in den Lerneinheiten auf sprachlicher Ebene, z. B. anhand der Fremdbezeichnungen ›Schwarzafrika‹, ›Häuptling‹ und ›Stamm‹, ein Vergleich bzw. eine Gegenüberstellung vollzogen, die eine Einteilung in ›Wir‹ und ein ›Sie‹ zur Folge hat. Ähnlich wie im Korpus der 1970er wird innerhalb des Themenbereichs Imperialismus und Kolonialismus im Korpus der 2010er Jahre widerständisches Vokabular wie ›antikolonial‹, ›dekolonial‹ oder ›antirassistisch‹ nicht verwendet. Aufgrund der fehlenden kritischen Reflexion und Didaktisierung der in den Lerneinheiten unhinterfragt verwendeten Fremdbezeichnungen sowie dem Fehlen widerständischer Begrifflichkeiten bleiben koloniale Machtverhältnisse im Konsenswissen der Schulbücher bestehen. Mit Mecheril (2007) kann vertiefend zusammengefasst werden, dass

[s]obald Dominanzverhältnisse thematisierendes Vokabular gemieden wird (indem rassistische Ereignisse als Fremdenfeindlichkeit bezeichnet oder Diskriminierungsstrukturen als Integrationsbedarfe ausgegeben werden), tendiert der Diskurs dazu, Machtverhältnisse zu konservieren. (Mecheril 2007:14)

Im Anschluss an das Zitat von Mecheril rekonstruiert sich Rassismus innerhalb der Lerneinheiten des Korpus der 2010er nicht nur anhand der kolonialrassistischen Fremdbezeichnungen, sondern auch aufgrund des Vermeidens von Vokabular, welches Machtverhältnisse explizit thematisiert (vgl. ebd.).

#### *Inhaltlich-ideologische Aussagen der Schulbücher der 2010er Jahre*

Zusammenfassend halte ich fest, dass die Geschichtsschulbücher der 2010er Jahre in ihren wesentlichen Merkmalen an die in den anderen Kapiteln dargelegten Argumentationsmuster anknüpfen. Entsprechend lassen sich in den verschiedenen Diskursfragmenten des Korpus meist mehrere Strategien der Argumentation finden. Alle Themeneinheiten umfassen somit beispielsweise Vergleiche, Differenzkonstruktionen, Entnennungen und Relativierungen, historisch dekontextualisierte Narrative sowie hinterfragende Didaktisierungen kritischer oder widerständischer Stimmen zum Thema. Die Kernaussage der Unterrichtswerke der 2010er Jahre im

Kontext des Themas Kolonialismus, die sich mithilfe der Analyse formulieren lässt, ist, dass Afrikaner\_innen in einem andauernden Zustand der ›Unterentwicklung‹ leben und sie nicht um den sie umgebenden Reichtum, wie z. B. Bodenschätze, wissen. Der Genozid an den Nama und Herero wird lediglich als Kolonialkrieg dargestellt, wobei innerhalb dieser Darstellung die kolonialen Machtverhältnisse ausgeblendet werden. So wird die deutsche Beteiligung an der Besetzung und Ausbeutung zwar nicht gänzlich entannt oder relativiert, es wird jedoch das Narrativ aufrecht erhalten, dass die Partizipation sich zum Nachteil Deutschlands auswirkte. Im Anschluss an das Narrativ der 1970er und 1990er Jahre wird auch im Korpus der 2010er Jahre die Vorstellung aufrecht erhalten, dass den Auswirkungen der Kolonialzeit auf aktuelle Denk- und Gesellschaftsstrukturen der ehemals Kolonisierten sowie der Kolonisierenden keine Bedeutung zukommt.

### **3.5 Zur Bedeutungsverschiebung**

Ogleich die Schulbücher des Untersuchungskorpus in den Grundzügen ihrer Aufmachung Ähnlichkeiten aufweisen und für die vorliegende Diskursanalyse relevante Strukturmerkmale gemein haben, finden sich in der Gestaltung der Textoberfläche der Schulbücher der verschiedenen Zeiträume einige Unterschiede. Diesen Unterschieden kommt auch im Hinblick auf die Bedeutungsverschiebungen im rassistischen Diskurs, der sich anhand der Unterrichtswerke rekonstruieren lässt, Bedeutung zu. Die verschiedenen Textelemente, wie z. B. Überschriften, Basistexte, Bilder und Bildunterschriften, beeinflussen die in den Diskursfragmenten vorhandenen Argumentationsmuster. Folglich ist die formale Textstruktur des hier untersuchten Analysekorpus als maßgeblich an der Bedeutungskonstruktion beteiligt zu verstehen. Die veränderte Gestaltung der Textoberfläche von Schulbüchern z. B. stellt eine semantische Verschiebung dar. Denn es ist durchaus möglich, dass die gleiche inhaltliche Aussage oder Argumentation mit unterschiedlichen Mitteln hergestellt wird und sich folglich die Textgestaltung, nicht aber die sprachlich-rhetorische Argumentation in seiner Bedeutung verschiebt. Zum Beispiel können unterschiedliche Sprachzeichen auf ein und dasselbe Konzept verweisen. Die Prozesse der Bedeutungskonstruktion bzw. die an dieser teilhabenden Mittel fallen dabei ungleich

aus, so dass auch in diesem Fall von einer *Bedeutungsverschiebung* gesprochen werden kann.

Während z. B. in den 1970er Jahren die äußere Gestaltung der Unterrichtswerke noch sehr einheitlich ist, lässt sich mit Einsetzen des *iconographic turn* ab den 1990er Jahren in den Schulbüchern dieser Zeit sowie im Korpus der 2010er eine veränderte Aufmachung ausmachen<sup>29</sup>. Die vermehrte Verwendung von Bildern in den Lehr- und Lernwerken der 1990er und 2010er Jahre, die – anders als in den 1970ern – nicht Bildseiten in den Themeneinheiten, sondern den jeweiligen Lerneinheiten zugeordnet sind, geht mit einer *Bedeutungsverschiebung* einher. Denn diese Verschiebung der formalen Struktur der Schulbuchtexte hat auch einen Wandel der Lernangebote zur Konsequenz. Dies ist schon deshalb der Fall, weil sich die Lernangebote in den Geschichtsschulbüchern der 1990er und 2010er Jahre aus dem Zusammenspiel der sprachlichen Texte eines Diskursfragments mit dessen Bilddokumenten ergeben. Anders als im Korpus der 1970er ergibt sich für die beiden nachfolgenden Zeiträume die Kernaussage einer Lerneinheit nicht mehr primär aus den sprachlichen Dokumenten eines Texts. Die bildlichen Texte, die in den 1990er und 2010er Jahren eine Ergänzung der einzelnen sprachlichen Texte darstellen, ermöglichen aufgrund ihrer direkten Beziehung – z. B. einer kongruenten oder elaborativen – die Erweiterung und Veranschaulichung der Inhalte. Dieser Umstand ist bemerkenswert, denn das verwendete Bildmaterial, das u. a. aus Propagandabildern, Schwarz-Weiß-Fotografien und Karikaturen besteht, weist isoliert betrachtet keine *Bedeutungsverschiebungen* auf. Die semantische Verschiebung besteht in diesem Zusammenhang darin, dass mit unterschiedlichen Mitteln eine ähnliche Kernaussage hergestellt wird. Während sich die Gestaltung der Textoberfläche verändert, bleibt die inhaltliche Botschaft der 1970er, die Entnennung und Relativierung des deutschen Kolonialismus in seinen wesentlichen Zügen bestehen.

Veränderungen in der formalen Ausgestaltung der Lern- und Themeneinheiten bzw. der Gliederung der Themen haben direkte Auswirkungen auf die Argumentationsmuster in den Diskursfragmenten. Semantische Verschiebungen im rassistischen Diskurs in den Geschichtsschulbüchern lassen sich – wenn auch nicht in vollem Umfang – mithilfe einer Analyse der Textoberfläche erkennen. Folglich

---

<sup>29</sup> Auf Quellenangaben wird in dieser Textpassage verzichtet, weil an dieser Stelle keine neuen Beispiele aus den Schulbüchern des Korpus angeführt werden, vielmehr soll auf die bereits aufgezeigte formale Struktur der Lerneinheiten sowie ihrer sprachlich-rhetorischen Argumentation eingegangen werden.

ermöglicht z. B. ein Blick auf die Gliederung des Themas Kolonialismus Rückschlüsse auf dessen argumentative Ausgestaltung. Gleiches gilt für die Gestaltung der Textoberfläche der einzelnen Lerneinheiten.

Insbesondere zeigt sich die Wechselbeziehung zwischen der formalen Ausgestaltung der Textoberfläche und der sprachlich-rhetorischen Argumentation anhand der Gliederung der Themeneinheiten in Unterkapitel. Obwohl die Themeneinheiten, die sich mit Kolonialgeschichte befassen, in den Schulbüchern der 1970er Jahre zwar durchaus unterschiedlich gegliedert sind, ist ihnen jedoch ausnahmslos gemein, dass sowohl England als auch Frankreich eigene Unterkapitel zugestanden werden. Ein wesentliches Merkmal der Argumentation in den Unterrichtswerken der 1970er in der Auseinandersetzung mit dem Thema Kolonialismus ist die verstärkte Fokussierung auf England und Frankreich als am kolonialen Geschehen beteiligt. Die Entnennung Deutschlands als an der kolonialen Besetzung partizipierend wird in diesen Schulbüchern u. a. mithilfe der Überbetonung Frankreichs und Großbritanniens erreicht. Im Vergleich dazu lässt sich sowohl im Korpus der 1990er als auch im Korpus der 2010er Jahre eine veränderte Kapitelaufteilung erkennen. Auch hier sind die Kapitel – vor allem in der Gegenüberstellung beider analysierten Zeiträume – in ihrer Aufgliederung heterogen, aber weder England noch Frankreich erhalten eigene Kapitel. Damit geht einher, dass Deutschland als kolonisierende Nation mindestens ein Unterkapitel gewidmet ist. Diese neue Gliederung hat eine Bedeutungsverschiebung auf sprachlich-argumentativer Ebene zum Resultat, nämlich die Konzentration auf Deutschland als Kolonialmacht. Denn die Themeneinheiten sowie deren Einteilung in Unterkapitel geben Aufschluss darüber, was als lehr- und lernrelevant in den Diskursfragmenten der Geschichtsschulbücher angesehen werden kann. Anhand der Gliederung lässt sich hingegen nicht erkennen, *wie* die einzelnen Themen verhandelt werden.

Die Textoberfläche bzw. deren formale Gestaltung kann als Merkmal, das die argumentative Struktur der Themen- und Lerneinheiten wesentlich beeinflusst, betrachtet werden. Verschiebungen auf der formalen Textebene haben semantische Verschiebungen in der sprachlich-rhetorischen Argumentation der Diskursfragmente zur Folge. Textoberfläche und sprachlich-rhetorische Argumentation befinden sich im gesamten Korpus in Abhängigkeit zueinander und verändern sich demnach gemeinsam. Die Lehr- und Lernangebote aller untersuchten Geschichtsschulbücher zeichnen sich in ihrer sprachlich-rhetorischen Ausgestaltung dadurch aus, dass sie an koloniale

Argumentationsmuster anknüpfen. Jene Legitimationsmuster – das ist den Unterrichtswerken gemein – die die Grundlage für die koloniale Ausbeutung und Besetzung des afrikanischen Kontinents darstellten, bilden die Grundlage der diskursiven Darstellung der geschichtlichen Geschehnisse in den Schulbüchern. Die in den jeweils analysierten Zeiträumen verwendeten Argumentationsmuster sowie deren inhaltliche Ausgestaltung sind trotz grundlegender Gemeinsamkeiten uneinheitlich. Die sich verändernde Argumentationsstrategie, mittels derer sich der rassistische Diskurs in den Schulbüchern rekonstruiert, kann als semantische Verschiebung festgehalten werden.

Mit dem Wandel der äußeren Aufmachung der Lehr- und Lernwerke z. B. geht eine veränderte formale Gliederung und inhaltliche Gestaltung der Texte einher. In den Geschichtsschulbüchern der 1970er sind die Inhalte noch einheitlich aufbereitet und bestehen weitestgehend aus Basistexten, Überschriften, Quellentexten sowie tabellarischen Vergleichen. Die Diskursfragmente der 1970er, die vergleichsweise wenig Textelemente umfassen, sind in ihren Argumentationsmustern wenig komplex. Überdies beschränken sich die Lehr- und Lernwerke auf einige wenige Strategien der Argumentation. Das Korpus der 1990er Jahre hingegen, das neben den formalen Textmerkmalen in den Schulbüchern der 1970er über Bilder sowie Aufgaben- und Fragenbereiche verfügt, ist auch in seiner Argumentation in sich differenzierter gegliedert. Während das zentrale Argumentationsmuster der 1970er die Enttarnung der deutschen Beteiligung am Kolonialismus ist, kommen im Korpus der 1990er Jahre als typische Strategien der Argumentation Vergleiche von Europa und Afrika bzw. Europäer\_innen sowie Afrikaner\_innen und daraus resultierend die Antithese sowie das Modernitätsnarrativ hinzu. Ähnlich verhält es sich mit den Unterrichtswerken der 2010er Jahre, die abgesehen von den bereits aufgezeigten Textelementen beispielsweise eine Marginalspalte beinhalten. Regelmäßig für das Korpus der 2010er ist, dass sich alle bisher aufgezeigten Argumentationsmuster in komprimierter Form in den Lerneinheiten wiederfinden lassen.

Entsprechend des hier dargelegten Verständnis von Rassismus als dynamischer, sich anpassender Ressource ist die erfasste semantische Verschiebung – die sich verstärkende Komplexität der Argumentation entlang der formalen Textgestaltung – ein wenig erstaunliches Ergebnis. Es lässt sich als weiteres Resultat der Analyse festhalten, dass die Aufgliederung der Texte in ihre formalen Elemente direkte Auswirkungen auf die sprachlich-rhetorische Argumentation hat. Kurz: Je komplexer die Texte in einzelne



formale Strukturelemente gegliedert sind, desto verdichteter und nuancierter sind auch die Strategien der Argumentation. Diese Analyseergebnisse bestätigen meine eingangs geäußerte Kritik, dass rassistische Lern- und Identitätsangebote weder ›versteckt‹ noch ›unsichtbar‹ oder ›unabsichtlich‹ sind. Vielmehr rekonstruiert sich der rassistische Diskurs im gesamten Korpus aus den jeweiligen Elementen seiner Kodierung, die es zu analysieren gilt. Dynamisch und flexibel ist Rassismus als Diskurs folglich nicht nur im Hinblick auf z. B. nationale und ökonomische Kontexte, sondern auch im Zusammenhang mit der formalen Gestaltung von Schulbuch-Lerneinheiten bzw. deren Kodierung.

Auch auf sprachlicher Ebene und insbesondere anhand der in den Diskursfragmenten verwendeten Fremdbezeichnungen lassen sich Bedeutungsverschiebungen erkennen: Während z. B. in den 1970er Jahren Begriffe wie ›Rasse‹ oder das ›N-Wort‹ gebraucht werden, finden sich ab den 1990er Jahren sowie im Korpus der 2010er vermehrt Ausdrücke wie ›Häuptling‹, ›Stamm‹ und ›Schwarzafrika‹. Gleichbleibend hingegen ist z. B. die Verwendung von Bezeichnungen wie ›Schutzvertrag‹ und ›Schutzgebiet‹. Diese Worte werden durch das Gesamtkorpus hinweg unhinterfragt benutzt. Die semantische Verschiebung besteht darin, dass ab den 1990er Jahren andere Begriffe bzw. Sprachzeichen in den Geschichtsschulbüchern verwendet werden. Obwohl sich anhand der in den Lerneinheiten aufgeführten Begriffe ein Wandel vollzogen hat, bleibt deren rassistische Bedeutung ungebrochen. Denn hinter allen im Korpus unhinterfragt verwendeten rassistischen Fremdbezeichnungen verbergen sich kolonial tradierte Konzepte. Die Bedeutungsverschiebung umfasst somit zwar die Sprachzeichen, berührt jedoch die Argumentation nicht.

Im Zusammenhang mit den im Text verwendeten Fremdbezeichnungen lässt sich festhalten, dass – wenngleich auf sprachlicher Ebene Bedeutungsverschiebungen stattgefunden haben – die inhaltlichen Aussagen in ihren Grundzügen nicht aufgebrochen werden. Davon lässt sich mit Blick auf den rassistischen Diskurs ableiten, dass vereinzelte Bedeutungsverschiebungen z. B. auf sprachlicher Ebene nicht zwingend eine Verschiebung der Kernaussage zur Folge haben. Vielmehr bleibt die sprachlich-rhetorische Argumentation bestehen und wird sowohl in formal veränderter Form als auch mithilfe vermeintlich ›neutraler‹ Begriffe reproduziert.

Mit Blick auf die Funktion, die Schulbüchern zukommt – die Legitimation von und Anpassung der Schüler\_innen an nationalstaatliche Herrschaftsverhältnisse –, ist die Beständigkeit der kolonial apologetischen Argumentationsmuster in den

Unterrichtswerken des Korpus nicht verwunderlich. Entsprechend sind trotz der hier aufgezeigten semantischen Verschiebungen, die sich vor allem auf der formalen Textebene vollziehen, nicht nur die Schulbücher der verschiedenen Zeiträume in sich konsistent ist, sondern ist auch das gesamte Korpus in seinen Lern- und Identitätsangeboten einheitlich. Die Botschaften der Lerneinheiten umfassen eine Reihe von Gemeinsamkeiten. Grundlegend für die Darstellung in allen Themen- und Lerneinheiten ist, dass die deutsche Beteiligung am Kolonialismus konsequent relativiert und entnannt wird. Überdies wird der Kolonialgeschichte Deutschlands im Konsenswissen aller Schulbücher des Korpus eine geringe Bedeutung für die Vergangenheit und Gegenwart beigemessen. Wirtschaftlich – das ist die Bilanz in den Diskursfragmenten – wird die koloniale Besetzung afrikanischer Gebiete als für Deutschland nicht rentabel eingeschätzt. Mehr noch: Die Lehr- und Lernwerke naturalisieren und reproduzieren unhinterfragt einen *weißen* kolonialen Blick und stellen das koloniale Geschehen als Akt humanitärer Hilfe dar. Wenn Afrikaner\_innen genannt werden, dann geschieht dies zum Zweck der Herausstellung ihrer Rückständigkeit bzw. der Herausstellung der ›Überlegenheit‹ Europas.

## 4. Resümee

Ziel der vorliegenden Studie war es, die semantischen Verschiebungen im rassistischen Diskurs anhand von Geschichtsschulbüchern aus den 1970er, den 1990er und den 2010er Jahren zu analysieren. Zu diesem Zweck habe ich unter Einbezug der gegenwärtigen Rassismus- und Schulbuchforschung zunächst Rassismus als Diskurs konzeptualisiert und auf Basis einer Definition des Schulbuchs als Medium meine diskursanalytischen Grundannahmen sowie den darauf aufbauenden Analyseleitfaden dargelegt.

Mit meiner Analyse habe ich deutlich machen können, dass sich der rassistische Diskurs in allen der Untersuchung vorliegenden Geschichtsschulbüchern rekonstruiert und Bedeutungsverschiebungen aufweist. Die hier unternommene Analyse hat zudem zum Ergebnis, dass die Lern- und Identitätsangebote in den Lerneinheiten aller Untersuchungszeiträume an jene Legitimationsmuster, die die Grundlage für die koloniale Ausbeutung und Besetzung des afrikanischen Kontinents darstellten, anknüpfen bzw. diese reproduzieren.

Die formale Textstruktur und die sprachlich-rhetorische Argumentation – auch das ist ein Ergebnis der vorliegenden Untersuchung – korrespondieren miteinander. Die formale Textstruktur des hier untersuchten Textkorpus muss als wesentliches Element der Bedeutungskonstruktion verstanden werden. Eine Veränderung in der formalen Gestaltung der Themen- und Lerneinheiten wirkt sich auf die Argumentationsmuster in den Diskursfragmenten aus. Damit lassen sich anhand einer Analyse der Textoberfläche Rückschlüsse in Bezug auf die semantischen Verschiebungen des rassistischen Diskurses in den Lehr- und Lernwerken ziehen. Die formale Gestaltung der Textoberfläche ist ein wesentliches Merkmal der argumentativen Struktur der Themen- und Lerneinheiten, denn Bedeutungsverschiebungen auf der formalen Textebene haben semantische Verschiebungen in der inhaltlichen Argumentation der Diskursfragmente zur Folge. Demnach verändern sich sprachlich-rhetorische Argumentation und Textoberfläche, die in Abhängigkeit zueinander stehen, gemeinsam.

Die sich stetig ergänzenden sprachlich-rhetorischen Argumentationsmuster, mittels derer sich der rassistische Diskurs in den Geschichtsschulbüchern rekonstruiert, können als semantische Verschiebung beschrieben werden. Die Strategien der Argumentation, wie z. B. Entnennungen, Relativierungen und Differenzkonstruktionen,

zeichnen sich durch die untersuchten Zeiträume hinweg vor allem durch die sich verstärkende Komplexität der Argumentation entlang der zunehmenden Differenzierung der formalen Textgestaltung aus. Es lässt sich festhalten, dass je komplexer die formale Gliederung der Lerneinheiten in die einzelnen Textelemente ist, umso nuancierter und verdichteter sind die Argumentationsmuster. Daraus folgt, dass die rassistischen Lern- und Identitätsangebote, die in den Unterrichtswerken unterbreitet werden, weder ›versteckt‹ noch ›unsichtbar‹ sind. Vielmehr erfahren sie eine immer differenzierter werdende didaktische Kodierung. Der rassistische Diskurs ist folglich – das zeigt die vorliegende Analyse auf – nicht nur im Hinblick auf z. B. nationale und ökonomische Kontexte dynamisch und flexibel anpassbar, sondern auch in Bezug auf die formale Gestaltung der Schulbuchttexte bzw. deren Kodierung.

Auch im Zusammenhang mit den im Text verwendeten Fremdbezeichnungen lässt sich festhalten, dass sich Bedeutungsverschiebungen vollziehen. Begriffe wie ›Rasse‹ oder ›Schutzgebiet‹, die noch in den Geschichtsschulbüchern der 1970er Jahre Verwendung finden, kommen in den späteren Lehr- und Lernwerken nur in Teilen zur Anwendung bzw. werden durch andere ebenso rassistische Fremdbezeichnungen ersetzt. Die Kernaussagen, mittels derer sich der rassistische Diskurs in den Unterrichtswerken rekonstruiert, bleiben trotz dieser semantischen Verschiebung – der Verwendung vermeintlich ›neutraler‹ Begriffe – unerschüttert. Diese *vereinzelte* Bedeutungsverschiebung – das ist eine weitere Bilanz dieser Arbeit – hat keine Verschiebung der Kernaussage zur Folge, bleibt doch die inhaltliche Botschaft, dass Konzept, dass den zuvor benutzen Bezeichnungen immanent ist, durch die neu ersetzten Begriffe bestehen. Vielmehr bleiben rassistische Lern- und Identitätsangebote erhalten und werden neben der grundsätzlich fehlenden kritischen Didaktisierung sowohl in formal als auch sprachlich-rhetorisch veränderter Form reproduziert.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die kolonial apologetischen Argumentationsmuster trotz ihrer Heterogenität und der semantischen Verschiebungen in den Unterrichtswerken der verschiedenen Zeiträume ein hohes Maß an Beständigkeit und Konsistenz aufweisen. Das Konsenswissen, das die Schulbücher des Korpus für die unterschiedlichen Zeiträume unterbreiten, umfasst eine Reihe von Gemeinsamkeiten. Für die Darstellung des Themas Kolonialismus in allen Themen- und Lerneinheiten ist charakteristisch, dass die deutsche Partizipation am Kolonialismus relativiert und entnannt wird. Überdies wird dem deutschen Kolonialismus im Konsenswissen der Unterrichtswerke des Korpus eine geringe Bedeutung für Vergangenheit und Gegenwart

sowie in Bezug auf seine wirtschaftliche Rentabilität beigemessen. Die Analyseeinheiten stellen das koloniale Geschehen als Akt humanitärer Hilfe dar und reproduzieren damit unhinterfragt eine *weiße* koloniale Sichtweise. Denn Bedeutungsverschiebungen umfassen nicht ausschließlich oder notwendigerweise immer eine Veränderung der inhaltlichen Aussage. Vielmehr kann ein und dieselbe Aussage mit verschiedenen Mitteln, wie z. B. auf unterschiedliche Art und Weise der formalen Textgestaltung in verschiedener Form hergestellt und beibehalten werden. Es verschieben sich die unterschiedlichen Bedeutung schaffenden Mittel, ohne dass sich die Aussage, die diese Mittel gemeinsam konstruieren, verändert.

Meine unter Berücksichtigung der gegenwärtigen Rassismus- und Schulbuchforschung durchgeführte Diskursanalyse kann, wie ich hoffe verdeutlicht zu haben, als Impuls für die rassismuskritische Auseinandersetzung mit Unterrichtswerken verstanden werden. Sie ist im weitesten Sinne als Anregung einer weiteren disziplinübergreifenden wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Schulbuch als Medium sowie der Institution Schule bzw. deren herrschaftsstabilisierenden Funktion gedacht. Mit Blick auf meine eigenen Darlegungen ergeben sich für mich diverse Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsvorhaben. Wie an einigen Stellen meiner Arbeit beschrieben, lassen die hier vorgestellten Erkenntnisse keine Rückschlüsse über die Reproduktion der rassistischen Lern- und Identitätsangebote im Kontext einer alltäglichen Unterrichtspraxis zu. Eine Wirkungsforschung, die sich dieser Aufgabe annimmt, wäre auch im Hinblick auf die Frage nach der Bedeutung von Schulbüchern für die Reproduktion des rassistischen Diskurses in der Unterrichtsrealität bedeutungsvoll. Im Anschluss an diese – meine Ergebnisse vertiefende Forschung – stellt sich zudem die Frage, welche Möglichkeitsräume der Lehr- und Lernort Schule sowie Unterrichtsmaterialien zur Destabilisierung des rassistischen Diskurses bieten. Eine solche Auseinandersetzung weist überdies aufgrund der diversen Akteur\_innen wie z. B. Politiker\_innen, Wissenschaftler\_innen, Lehrer\_innen oder auch den Schulbuchverlagen, die in die Gestaltung der Institution Schule sowie den Schulbüchern als Werkzeug dieser verstrickt sind, ein weites Forschungsfeld auf.

## Literaturverzeichnis

(Primärquellen) Schulbücher des Untersuchungskorpus

Alter, Peter [u. a.] (1992): *Grundriss der Geschichte. Neuzeit seit 1789 (Bd. 2)*. Stuttgart: Klett.

Bahr, Frank (Hrsg.) (2012): *Horizonte II*. Braunschweig: Westermann.

Fernis, Hans-Georg [u. a.] (Hrsg.) (1973): *Grundzüge der Geschichte Oberstufe. Vom Zeitalter der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

Fernis, Hans-Georg [u. a.] (Hrsg.) (1976): *Grundzüge der Geschichte. Von der Urzeit bis zum Zeitalter des Absolutismus*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

Geiss, Immanuel [u. a.] (Hrsg.) (1996): *Epochen und Strukturen – Grundzüge einer Universalgeschichte für die Oberstufe (Bd. 2)*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

Günther-Arndt, Hilke [u. a.] (Hrsg.) (1989): *Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten*. Bielefeld: Cornelsen.

Laschewski-Müller, Karen und Rauh, Robert (Hrsg.) (2010): *Kursbuch Geschichte – Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern*. Berlin: Cornelsen.

Lenzian, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2015): *Zeiten und Menschen*. Paderborn: Schöningh.

Tenbrock, R. [u. a.] (Hrsg.) (1970): *Zeiten und Menschen*. Paderborn: Schöningh – Schroedel.

(Sekundärquellen) Weitere verarbeitete Literatur

Aikins, Joshua Kwesi und Hoppe, Rosa (2011): „Straßennamen als Wegweiser für eine postkoloniale Erinnerung in Deutschland“. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.). *(K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache – Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast-Verlag, 521-538.

Arndt, Susan (2011): „Hauptling“. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.). *(K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache – Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast-Verlag, 687-688.

Arndt, Susan (2011): „Rassismus“. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.). *(K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache – Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast-Verlag, 37-43.

Arndt, Susan (2011): „Stamm“. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.). *(K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache – Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast-Verlag, 668-670.

Brandenburg, Verena (2006): „Rechtliche und wirtschaftliche Aspekte des Verlegens von Schulbüchern – mit einer Fallstudie zum bayerischen Zulassungsverfahren“. In: Ursula Rautenberg und Volker Titel (Hrsg.). *Alles Buch – Studien der Erlanger Buchwissenschaft 18/2006*. Erlangen, Buchwissenschaft/Universität Erlangen-Nürnberg.

Bundschuh, Stephan (2014): „Kritik der Bildung – Bildung der Kritik. Sechs Thesen“. *Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen*, 4/2014. Düsseldorf.

Bovet, Gieslinde und Huwendiek, Volker (2014): *Leitfaden Schulpraxis – Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. 7. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Broden, Anne (2007): „Normalität des Rassismus: Messen mit zweierlei Maß“. In: Universität Bielefeld (Hrsg.). *Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“*. Bielefeld: 27-38.

Bönkost, Jule (2014): *Zur Konstruktion des Rassediskurses im Englisch-Schulbuch*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Della, Tahir und Nduka-Agwu, Adibeli (Hrsg.) (2010): „Afrodeutsch/ Afrodeutsch\_e“. In: *Rassismus auf gut Deutsch – Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, 53-55.

Detjen, Jan (2001): „Schulbuchdidaktik. Anmerkungen zu Produktion, Rezeption und Didaktik von Schulbüchern zum Politikunterricht“. *Bildung und Erziehung*, 54(4): 459-482.

Duden (2017): „Anarchie“. [<http://www.duden.de/rechtschreibung/Anarchie> 27.06.2015]

Eckert, Andreas (2006): *Fischer Kompakt: Kolonialismus*. Frankfurt a. M.: Fischer.

Eckert, Andreas (2012): „Rechtfertigung und Legitimation von Kolonialismus“. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 44-45/2012: 17-22.

Eggers, Maisha Maureen und Ani, Ekpenyong (2011): „Afrodeutsch/ Afrodeutsche\_r“. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.). *(K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache – Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast-Verlag, 577-578.

Farr, Arnold (2009): „Wie Weißsein sichtbar wird. Aufklärungs-rassismus und die Struktur eines rassifizierten Bewusstseins“. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt (Hrsg.). *Mythen, Masken und Subjekte – Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. 2. Auflage. Münster: Unrast-Verlag, 40-55.

Fend, Helmut (2008a): *Neue Theorie der Schule - Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Foucault, Michel [1972] (1991): *Die Ordnung des Diskurses. Mit einem Essay von Ralf Konersmann*. Frankfurt a. M.: Fischer.

Freire, Paulo (1971): *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart: Kreuz.

Grawan, Florian (2014): „Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch? Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion.“ *Eckert. Working Papers*, 2014/2.

Hall, Stuart (1994): *Rassismus und kulturelle Identität – Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument.

Hall, Stuart (1995): „New Ethnicities“. In: Bill Ashcroft, Gareth Griffiths und Helen Tiffin (Hrsg.). *The Postcolonial Studies Reader*. London: Routledge, 223-227.

Hatlapa, Ruth und Nduka-Agwu, Adibeli (2010): „›Schutzgebiet‹, ›Schutzvertrag‹, ›Schutztruppe‹“. In: Adibeli Nduka-Agwu und Antje Lann Hornscheidt (Hrsg.). *Rassismus auf gut Deutsch – Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, 179-186.

Hiller, Andreas (2012): *Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik - Konsequenzen für das Schulbuch als Leitmedium und die Rolle des Staates in der Schulbildung*. Birkach: Tectum Verlag.

hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice to Freedom*. New York: Routledge.

Homberger, Dietrich (2003): *Sachwörterbuch zur Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Reclam.

Honold, Alexander (2004): „Afrika in Berlin - Ein Stadtviertel als postkolonialer Gedächtnisraum“. *Informationszentrum 3. Welt*, 278/279: 117-120.

Hornscheidt, Antje Lann (2010): „Was ist post- und kontrakoloniale Diskursanalyse“. In: Adibeli Nduka-Agwu und Antje Lann Hornscheidt (Hrsg.). *Rassismus auf gut Deutsch – Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, 448-455.

Hornscheidt, Antje Lann (2010): „Zu Rassismus in einsprachigen Wörterbüchern – ein Analyseleitfaden zur kritischen Reflexion rassistischer Sprachhandlungen“. In: Adibeli Nduka-Agwu und Antje Lann Hornscheidt (Hrsg.). *Rassismus auf gut Deutsch – Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, 456-477.

Höhne, Thomas (2005): „Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs“. In: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hrsg.). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag 4, 65-94.

Höhne, Thomas [u. a.] (2005): *Bilder von Fremden – Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*. Frankfurt a. M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.

Jäger, Margret (2007): „Wie stellt sich rassistische Normalität dar?“. In: Universität Bielefeld (Hrsg.). *Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“*. Bielefeld: 27-38.



Jäger, Siegfried (2006): „Rassismus und Rechtsextremismus in der deutschen Sprache. Einige Überlegungen zur Berichterstattung über Rassismus und Rechtsextremismus aus diskursanalytischer Sicht“. In: Susan Arndt (Hrsg.). *AfrikaBilder – Studien zu Rassismus in Deutschland*. 2. Auflage. Münster: Unrast-Verlag, 80-94.

Jäger, Siegfried (2012): *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Münster: Unrast-Verlag.

Keller, Reiner (2011): *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. 4. Auflage. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kelly, Natasha A. (2010): „Das N-Wort“. In: Adibeli Nduka-Agwu und Antje Lann Hornscheidt (Hrsg.). *Rassismus auf gut Deutsch – Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, 157-166.

Kelly, Natasha A. (2010): „›Rasse‹ – in der Wissenschaft, im Alltag und in der Politik“. In: Adibeli Nduka-Agwu und Antje Lann Hornscheidt (Hrsg.). *Rassismus auf gut Deutsch – Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, 344-350.

Kerner, Ina (2012): *Postkoloniale Theorien. Zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.

Künzli, Rudolf (1999): *Lehrplanarbeit – Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung*. Zürich, Rüegger.

Ladson-Billings, Gloria [u. a.] (1995): „Toward a Critical Race Theory of Education“. *Teacher College Record*, 97(1), 47-78.

Lauré al-Samarai, Nicola (2011): „Schwarze Deutsche“. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.). *(K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache – Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast-Verlag, 611-613.

Senatsverwaltung von Berlin: Lernmittelverordnung des Landes Berlin vom 16. Dezember 2010.

[[http://gesetze.berlin.de/jportal/portal/t/7rx/page/bsbeprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=3&eventSubmit\\_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-LernMVB2010pP2&doc.part=S&doc.toc.poskey=#focuspoint](http://gesetze.berlin.de/jportal/portal/t/7rx/page/bsbeprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=3&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-LernMVB2010pP2&doc.part=S&doc.toc.poskey=#focuspoint), letzter Zugriff am 16.02.2015]

Macgilchrist, Felicitas und Lars Müller (2012): „Kolonialismus und Modernisierung. Das Ringen um 'Afrika' bei der Schulbuchentwicklung“. In: Manuel Aßner [u. a.] (Hrsg.). *AfrikaBilder im Wandel? Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen und Brüche*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 195-208.

Marmer, Elina [u. a.] (2011): „Racism and the Image of Africa in German Schools and Textbooks“. *The International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, 10(5): 3-16.

Marmer, Elina. (2013): „Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern“. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(2): 25-31.

Mecheril, Paul (2007): „Die Normalität des Rassismus“. In: Universität Bielefeld (Hrsg.). *Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“*. Bielefeld: 3-16.

Mentzel-Reuters, Arno (2003): „Schulbuch“. In: Ursula Rautenberg (Hrsg.). *Reclams Sachlexikon des Buches*. 2. Auflage. Stuttgart: Reclam.

Messerschmidt, Astrid (2007): „Entnormalisierung und Vermeidung – Vier Muster im Umgang mit Rassismus“. In: Universität Bielefeld (Hrsg.). *Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“*. Bielefeld: 56-71.

Nghi Ha, Kien (2011): „Postkolonialismus“. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.). *(K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache – Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast-Verlag, 177-184.

Nduka-Agwu, Adibeli und Hornscheidt, Antje Lann (2010): „Zusammenhang zwischen Rassismus und Sprache“. In: Adibeli Nduka-Agwu und Antje Lann Hornscheidt (Hrsg.). *Rassismus auf gut Deutsch – Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, 11-52.

Nduka-Agwu, Adibeli (Hrsg.) und Sutherland, Wendy (2010): „Schwarze, Schwarze Deutsche“. In: Adibeli Nduka-Agwu und Antje Lann Hornscheidt (Hrsg.). *Rassismus auf gut Deutsch – Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, 179-186.

Nduka-Agwu, Adibeli (2010): „›Schwarzafrika‹, ›Schwarzafrikaner\_in‹, ›Schwarzer Kontinent‹“. In: Adibeli Nduka-Agwu und Antje Lann Hornscheidt (Hrsg.). *Rassismus auf gut Deutsch – Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, 187-192.

Niehaus, Inga [u. a.] (2015): *Schulbuchstudie Migration und Integration*. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.). Berlin.

Ofuatey-Alazard, Nadja (2011): „Die europäische Versklavung afrikanischer Menschen“. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.). *(K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache – Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast-Verlag, 103-113.

Omi, Michael und Winant, Howard (2003): „Racial Formations“. In: Charles A. Gahlhager (Hrsg.). *Rethinking the Color Line. Readings in Race and Ethnicity*. New York: McGraw Hill Book, 10-15.

Poenicke, Anke (2008): „Afrika im neuen Geschichtsbuch. Eine Analyse der aktuellen deutschen Schulbücher“. *Zukunftsforum Politik der Konrad-Adenauer-Stiftung*, ohne Jahrgangsangabe.

Quehl, Thomas (2007): „Schulische Normalität in der (Rassismus-)Kritik“. In: Universität Bielefeld (Hrsg.). *Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“*. Bielefeld: 93-109.

Rommelspacher, Birgit (2009): „Was ist eigentlich Rassismus?“ In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hrsg.). *Rassismuskritik, Rassismustheorie und –forschung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 25-38.

Rommelspacher, Birgit (2011): „Rassismen“. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.). *(K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache – Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast-Verlag, 46-50.

Said, Edward W. (1978): *Orientalism*. London: Penguin.

Said, Edward W. (1995): „Orientalism“. In: Bill Ashcroft, Gareth Griffiths und Helen Tiffin (Hrsg.). *The Postcolonial Studies Reader*. London: Routledge, 87-91.

Schultz, Patricia (2010): „Negrid/Negroid – Gibt es ein Leben nach den N-Wort?“. In: Adibeli Nduka-Agwu und Antje Lann Hornscheidt (Hrsg.). *Rassismus auf gut Deutsch – Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, 167-178.

Sow, Noah (2008): *Deutschland Schwarz Weiss. Der alltägliche Rassismus*. München: Bertelsmann.

Sow, Noah (2011): „Rassismus“. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.). *(K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache – Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast-Verlag, 37.

Sow, Noah (2011): „Schwarz für Weiße“. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.). *(K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache – Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast-Verlag, 608.

Stein, Gerd (1977): *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik: Untersuchungen zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung*. Kastellaun: Aloys Henn Verlag.

Stöber, Georg (2010): „Schulbuchzulassung in Deutschland Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen“. *Eckert.Beiträge*, 2010/3.

Stöckl, Hartmut (2004): *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte, Theorien, Analysemethoden*. Berlin: de Gruyter.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1995): „Can the Subaltern Speak?“. In: Bill Ashcroft, Gareth Griffiths und Helen Tiffin (Hrsg.). *The Postcolonial Studies Reader*. London: Routledge, 24-28.

Tatum, Beverly (1997): *Beverly Daniel Tatum's Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria? – And Other Conversations About Race*. New York: Basic Books.

University of California, Los Angeles: What is Critical Race Theory?  
[<https://spacrs.wordpress.com/what-is-critical-race-theory/> 16.02.2015]

Volkmann, Laurenz (1999): „Kriterien und Normen bei der Evaluation von Lehrwerken. Grundzüge eines diskursanalytischen Modells“. In: Klaus Vogel und Wolfgang Börner (Hrsg.). *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht*. Bochum, Arbeitskreis der Sprachenzentren, 117-144.

Wiater, Werner (2003): „Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung“. In: Werner Wiater (Hrsg.) *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Zimmerer, Jürgen (2012): „Expansion und Herrschaft – Geschichte des deutschen und europäischen Kolonialismus“. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 44-45/2012, 10-17.

Zimmerer, Jürgen (2014): „Widerstand und Genozid – Der Krieg des Deutschen Reiches gegen die Herero“. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 27/2012, 10-

