

Kolonialismus in Bildern

Eine postkoloniale Analyse deutscher Geschichtsschulbücher

Bachelorarbeit

im Fach

Sozialwissenschaften

dem Fachbereich

Gesellschaftswissenschaften und Philosophie
der Philipps-Universität Marburg

vorgelegt von

Jana Maria Grieb

Marburg, 27.02.2015

Erstgutachterin: Prof. Dr. Anika Oettler

Zweitgutachter: Prof. Dr. Thorsten Bonacker

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Grundlagen der Schulbuch- und Bildanalyse.....	7
2.1 Das Geschichtsschulbuch als Spiegel hegemonialer Diskurse.....	7
2.2 Der soziologische Blick auf Bilder.....	9
2.3 Das Bild im Kontext des Schulbuches.....	11
3. Der Postkoloniale Analyserahmen.....	13
3.1 Der koloniale Diskurs.....	14
3.2 Dekonstruktion und Widerstand.....	16
3.3 Postkoloniale Bildkritik.....	19
3.3.1 Koloniale Repräsentationen in der frühen Neuzeit und dem 19. Jahrhundert...19	
3.3.2 Zusammenfassung: Das koloniale Blickregime.....	22
4. Die Untersuchung der Bilder.....	23
4.1 Zwischenfazit: Kritische Grundannahmen der Untersuchung.....	23
4.2 Der narrative Rahmen der Bilder: Kolonial-Rassismus im Schulbuch.....	25
4.3 Methodisches Vorgehen: Entwicklung der Analysekatogorien.....	29
4.4 Grobanalyse: Kolonialismus in Bildern I.....	33
4.4.1 Bilder und ihre Verwendung in Kapiteln über das 'Entdeckungszeitalter'.....	33
4.4.2 Bilder und ihre Verwendung in Kapiteln über den Imperialismus.....	37
4.4.3 Zusammenfassung der Grobanalyse.....	42
4.5 Feinanalyse: Kolonialismus in Bildern II.....	44
4.5.1 Beispiel 1: „Die Landung des Kolumbus auf Haiti“.....	44
4.5.2 Beispiel 2: „Halb verhungerte Herero“.....	47
4.5.3 Beispiel 3: „Werkstatt Geschichte: Kolonialismus und Rassismus“.....	51
4.5.4 Zusammenfassung der Feinanalyse.....	54
5. Fazit und Ausblick.....	56
Quellenverzeichnis der Schulbücher.....	60
Quellenverzeichnis der Bilder.....	61
Abbildungen.....	61
Literaturverzeichnis.....	65

1. Einleitung

„Entkolonisierung...heißt, sich auch weiterhin mit dem vorherrschenden Denksystem auseinanderzusetzen. [...] Für beide Seiten muß es ein Befreiungsprozeß sein: bei den Kolonisierten von Abhängigkeit und bei den Kolonisierenden von imperialistischen, rassistischen Wahrnehmungen, Bildern und Institutionen, die wir bedauerlicherweise bis auf den heutigen Tag erleben...“

Samia Nehrez (zit. nach hooks 1994: 9).

Kolonialismus ist kein abgeschlossenes Kapitel der Geschichte. Vielmehr handelt es sich hier um ein tiefgreifendes Machtverhältnis, dessen Strukturen sich ebenso wirksam wie nachhaltig in die politischen, wirtschaftlichen und diskursiven Systeme der Welt eingeschrieben haben. Bilder wie Blicke sind von kolonialen Vorstellungen durchzogen. Ob in der (Spenden-) Werbung, in der Literatur¹ oder in Schulbüchern – visuelle Repräsentationen rekurren wiederholt auf das Bild des_der rationalen und selbstbestimmten *weißen*² Europäer_in³, während Schwarzen Personen und People of Colour⁴ die Rolle der irrationalen, hilfsbedürftigen 'Anderen'⁵ zukommt. Dieses dominante „Repräsentationsregime“ (Hall 2013a) prägt auch das deutsche Selbst- und Fremdbild, jedoch ohne, dass die kolonialen Grundlagen dieses Verhältnisses sichtbar gemacht würden. Dabei haben viele der Stereotype, die rassialisierte⁶ Differenz in Szene setzen, ihren Ursprung in der Zeit des transatlantischen Sklavenhandels und des Hochimperialismus des 19. Jahrhunderts (Hall 2013a: 237 ff.). In der vorliegenden Arbeit geht es um die Frage, wie aktuelle deutsche Geschichtsschulbücher diese Bildern ver-

1 Als Überblickswerk zu kolonialen Repräsentationen in der deutschen Alltagskultur (vgl. Gieseke und Bechhaus-Gerst 2007), speziell zu Spendenwerbung (vgl. Kiesel und Bendix 2010).

2 Mit der Kursivschreibung von *weiß* markiere ich den Konstruktionscharakter dieses biologistischen Konzepts. Gleiches gilt für Schwarz/Schwarze. Letztere Begriffe schreibe ich, der emanzipatorischen Selbstbezeichnung entsprechend, groß. Auf lange Sicht gilt es, die Kategorisierung in *weiß* und Schwarz zu dekonstruieren. Für die Analyse rassistischer Ausschlüsse kann ich auf die Begriffe allerdings nicht verzichten. Zur Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland (vgl. Eggers u. a. 2009).

3 Mit dem in dieser Arbeit verwendeten Unterstrich (*gender-gap*) möchte ich eine gender-sensible Schreibweise kenntlich machen, die alle Geschlechteridentitäten einschließt.

4 Neben Schwarze Menschen verwende ich auch die politische Selbstbezeichnung People of Colour (abgekürzt PoC), um die vielfältigen Rassismuserfahrungen aller als nicht-*weiß* markierten Personen zu berücksichtigen.

5 In dieser Arbeit setze ich die 'Anderen' in Anführungszeichen, um deutlich zu machen, dass es sich um eine Konstruktion handelt, die sich auf die Aufwertung der eigenen und Abwertung der abgegrenzten anderen Gruppe stützt (*othering*). Auch andere Begriffe problematisiere ich durch einfache Anführungszeichen, z.B. 'zivilisiert'.

6 Die Verwendung des Wortes „rassialisiert“ ist der Versuch das englische *racialized* ins Deutsche zu übertragen. Ich bezeichne damit, wie Vorstellungen von 'Rassen' reaktiviert werden, indem für 'natürlich' erklärte Merkmale überbetont und Menschen auf diese rassialisierte Differenz reduziert und fixiert werden (vgl. Hall 2013a: 233 ff.).

wenden. Welche Sichtweisen vermitteln die Schulbuchabbildungen auf Kolonialismus und die davon betroffenen und davon profitierenden Gesellschaften?

Von Anfang an waren auch Deutsche an der kolonialen Expansion beteiligt (Zimmerer 2012: 13)⁷. Im erinnerungspolitischen Diskurs werden diese vielfältigen Verstrickungen und ihre Folgen jedoch aus der Meistererzählung deutscher Geschichte ausgeklammert⁸. Die „Tendenz zur systematischen Verdrängung der eigenen kolonialen Vergangenheit“ (Randeria und Römhild 2013: 10) ist dabei selbst Ausdruck des Fortwirkens kolonialer Denkmuster. So kann sich Deutschland in der offiziellen *weißen* Selbstdarstellung weiterhin als Entwickler und Aufklärer Afrikas mit einer vermeintlich „unbelasteten“⁹ Vergangenheit präsentieren (vgl. Eckert und Wirz 2013; Kößler und Melber 2004). Schon angesichts des von deutschen Truppen verübten Völkermordes¹⁰ an den Herero und Nama kann wohl kaum von einer „unbelasteten“ oder „folgenlosen“¹¹ Kolonialgeschichte die Rede sein. Die Auswirkungen des Kolonialismus betreffen die ehemaligen Kolonien dabei ebenso wie Deutschland bzw. Europa. Postkoloniale Ansätze¹² haben hier die „unauflösbare Verflechtung“ der europäischen mit der außer-europäischen Geschichte hervorgehoben; sie begreifen den Kolonialismus als konstituierendes Moment für die Hervorbringung der globalen Hierarchien dieser Tage (Conrad und Randeria 2013a: 33).

So sind Spuren dessen bis heute in jenen Bildern sichtbar, die dem „kolonialen Blick“¹³,

7 Zur deutschen Kolonialgeschichte (vgl. Conrad 2012; Gründer 1999; Speitkamp 2005).

8 Zum erinnerungspolitischen Umgang mit dem deutschen Kolonialismus: (Aikins 2008; Eckert und Wirz 2013; van der Heyden und Zeller 2007; Kößler 2005, 2006; Lutz und Gawarecki 2005; Zeller 2000; Zimmerer 2013)

9 So meinte etwa Grünen-Politiker und MdB Hans-Christian Ströbele auf einer entwicklungspolitischen Veranstaltung 2001, Deutschland könne in Afrika „eine Rolle übernehmen, die unbelastet ist und die deshalb eine Vorreiterrolle sein kann.“ (Kößler und Melber 2004: 37).

10 Fachhistoriker_innen belegen, dass es sich bei dem Vernichtungskrieg gegen die Herero und Nama 1904-1908 um Völkermord handelte (Zimmerer und Zeller 2003). Die deutsche Bundesregierung erkennt das bis heute nicht an.

11 Als „bedeutungs- und folgenlos“ beschreibt ein aktuelles Schulbuch den deutschen Kolonialismus (Davenas 2014: 8). Diese Einstellung findet sich auch in den Medien und der Politik wieder (vgl. Eckert und Wirz 2013; Poenicke 2001).

12 In der Wissenschaft werden Postkoloniale Theorien inzwischen auch für den deutschen Kontext breiter rezipiert. Einführungen und Überblickswerke, meist mit Fokus auf geschichts- und kulturwissenschaftlichen Ansätzen, sind: (Castro Varela und Dhawan 2005; Conrad und Randeria 2013b; Doris Bachmann-Medick 2009; Eckert und Wirz 2013; Friedrichsmeyer u. a. 1998; Ha u. a. 2007; Honold und Scherpe 2004; Kundrus 2003; Steyerl und Rodriguez 2012). Zur Postkolonialen Soziologie: (Boatcă und Costa 2010; Reuter und Villa 2010a, 2010b).

13 Henning Melber prägte diesen Begriff, um die hierarchisierenden Zuschreibungen des eurozentristi-

d.h. kolonial-rassistischen Sehgewohnheiten und Darstellungsweisen, unterworfen sind. Daher lohnt es sich, ihre gesellschaftliche Bedeutung wissenschaftlich ins Visier zu nehmen – wie schon die Befürworter_innen des *visual turns*¹⁴ forderten. 'Materialisierte' Bilder¹⁵ vermitteln stets eine spezifische Sicht auf die Welt. Dies gilt im Besonderen für die Abbildungen in Geschichtsschulbüchern, die als "historische Dokumente für das 'kollektive Gedächtnis'" Einblicke in das Selbstbild einer Gesellschaft gewähren (Wiater 2002: 5)¹⁶. An ihnen kann abgelesen werden, welches offiziell legitimierte Bild, sich eine Gesellschaft von ihrer Kolonialgeschichte macht. Mit ihrer „visuellen Überzeugungskraft“ (Burri 2008: 350) markieren Schulbuchabbildungen wirkmächtig rassialisierte Differenz (Hall 2013a: 228) und produzieren damit auch unter Schüler_innen Ein- und Ausschlüsse. Zusätzlich zu ihrer Funktion als Spiegel gesellschaftlicher Diskurse, beeinflussen sie so Wahrnehmungen, rechtfertigen oder delegitimieren, formen Wissen und verbreiten bestimmte Meinungen (Blank u. a. 2011: 14).

Dies soll mithilfe eines Postkolonialen¹⁷ Analyseansatzes kritisch betrachtet werden. Vorangegangene Forschungen arbeiteten heraus, dass in den Texten aktueller deutscher Geschichtslehrwerke eurozentristische Perspektiven vorherrschen, die sich u.a. in der rassistischen und verharmlosenden Darstellung des deutschen Kolonialismus manifestieren (Davenas 2014; Grindel 2008, 2009, 2012; Kerber 2005; Macgilchrist und Müller 2012; Marmer 2013; Marmer u. a. 2010; Marmer und Sow 2013; Poenicke 2001, 2008; Reichart-Burikukiye 2001). In dieser Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, ob sich dieses Ergebnis ebenso für die Abbildungen in den Schulbüchern bestätigen

schen Diskurses zu erfassen (Melber 2001). In ähnlicher Weise beschreibt Antony Easthope mit „kolonialistischer Blick“ die kolonial geprägten Repräsentationen in der Alltagskultur (Easthope 1998). Weiterhin benutzen Kiesel und Bendix die Begriffe „Weißer Blick“ und „koloniale Bildtradition“. Vgl. Kapitel 3.3.2 dieser Arbeit.

14 Der *visual turn* bezeichnet die geschichts- und kulturwissenschaftliche Wende hin zur verstärkten Auseinandersetzung mit Visualität (vgl. Hamann 2007). Wenn auch nicht so ausgeprägt, widmet sich langsam auch die Soziologie (als Visuelle Soziologie) den gesellschaftlich geprägten Visualisierungen (Burri 2008).

15 Es geht also um Gemälde, Kupferstiche, Karikaturen und Fotos und nicht um Bilder als mentale Vorstellungen; wobei die Weltbilder natürlich mit den technisch produzierten Bildern zusammenhängen und in spezifischer Weise interagieren (vgl. Burri 2008).

16 Zur Schulbuchforschung vgl. die Arbeiten des Geog-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung (URL: <http://www.gei.de/home.html>), außerdem (vgl. Höhne 2005; Lässig 2012; Wiater 2002).

17 Wenn ich mich auf das wissenschaftliche Feld Postkolonialer Studien beziehe, schreibe ich „Postkolonial“ groß.

lässt. Diese wurden in den genannten Untersuchungen bisher vernachlässigt¹⁸. Eine grundlegende Annahme ist, dass die Bilder nicht nur zur offiziellen Lesart deutscher Geschichte beitragen; entsprechend bildwissenschaftlicher Erkenntnisse produzieren Bilder eigene Bedeutungen, sodass sie potenziell koloniale Deutungsmuster dekonstruieren könnten. Meine zentrale Fragestellung lautet demzufolge:

Knüpfen die Bilder in aktuellen Geschichtsschulbüchern an die Ordnung des kolonial-rassistischen Diskurses an (wie andere Untersuchungen für den Schulbuchtext zeigten) oder brechen sie diese auf?

Daran schließt sich die Frage an, wie die Schulbücher mit Bildern umgehen, die einen kolonialen, exotisierenden Blick reproduzieren. Wird das rassistische Blickregime¹⁹ thematisiert?

Ich will mich diesen Fragen in Kapitel 2 und 3 zunächst theoretisch nähern. Dazu gehe ich auf die Schulbuchforschung ein (2.1) und beschreibe visuelle Qualitäten von Bildern (2.2) im spezifischen Kontext des Schulbuches (2.3). Mein erster Zugang zu den Schulbuchabbildungen hebt also auf die Bilder selbst samt ihrer spezifischen Visualität ab. Mein zweiter theoretischer Zugang erschließt sich über die Erkenntnisse der Postkolonialen Studien (3). Hier geht es um den kolonialen Diskurs (3.1) und seine Dekonstruktion (3.2) sowie die Kontinuität kolonialer Wahrnehmungsmuster (3.3). Im vierten Teil meiner Arbeit präsentiere ich meine Untersuchung der Abbildungen 14 aktueller deutscher Geschichtsschulbücher (4). Den verwendeten Analysekatégorien (4.3) liegen die Theorien aus Kapitel 2 und 3 zugrunde ebenso wie die Kritik vorangegangener Studien zu Rassismus im Schulbuch (4.2). In einem Überblick vergleiche ich zunächst alle Bilder, die in den Schulbüchern der Sekundarstufe 1 in den Kapiteln zu Kolonialismus vorkommen (4.4). In Kapitel 4.5 analysiere ich drei ausgewählte Bilder, die besonders relevant für die Beantwortung meiner Fragestellung sind, tiefergehend. In

18 Im Rahmen der Untersuchungen des Kolonialismus bzw. des Afrikabildes im Schulbuch wurden den Abbildungen bisher kleinere Abschnitte gewidmet (Davenas 2014; Grindel 2008; Marmer 2013; Poenicke 2008). Bis auf einen Aufsatz zu „Europarepräsentationen“ im Schulbuch (Grindel und Anklam 2010) sowie zwei Publikationen zur kartographischen Darstellung des Kolonialismus in Lernmedien (Grindel 2009; Renz 2014) gibt es jedoch noch keine ausführliche Analyse kolonialer Bilder in deutschen Schulbüchern. In dieser Arbeit soll deutlich werden, warum jedoch gerade das ein wissenschaftlich lohnenswertes Unterfangen darstellt.

19 „Blickregime“ ist ein Begriff aus der Bildtheorie Kaja Silvermanns (Silvermann 1997). In Kapitel 3.3.2 erkläre ich, was ich unter einem „kolonialen Blickregime“ verstehe.

Zusammenfassung und Fazit trage ich dann alle Ergebnisse zusammen und werte sie in Bezug auf meine Fragestellung aus (5).

2. Grundlagen der Schulbuch- und Bildanalyse

Im Folgenden werden die theoretischen (und im weiteren Sinne methodischen) Grundlagen erläutert, auf denen meine Arbeit fußt. Dadurch mache ich transparent, mit welchen Annahmen ich an die Schulbuchuntersuchung heran gehe. Ich stelle zunächst dar, inwiefern sich an Geschichtsschulbüchern gesellschaftliche Diskurse ablesen lassen (2.1). Kapitel 2.2 widmet sich Erkenntnissen aus den Bildwissenschaften bzw. der Visuellen Soziologie, um deutlich zu machen, worin der Wert der Untersuchung von Bildern liegt. Welche Aspekte dabei besonders für die Abbildungen in Schulbüchern relevant sind, beleuchte ich in Kapitel 2.3.

2.1 Das Geschichtsschulbuch als Spiegel hegemonialer Diskurse

Die aktuelle Schulbuchforschung geht davon aus, dass Geschichtsschulbücher die offiziell anerkannte, „staatlich approbierte“ (Lässig 2012: 46) und kanonisierte Vergangenheitsversion einer Nation bzw. Gesellschaft spiegeln (vgl. Grindel 2012; Lässig 2012; Stange u. a. 2012; Wiater 2002). Im Schulbuch, insbesondere in den Geschichtslehrwerken, wird Vergangenes in kondensierter und kohärenter Form für die Gegenwart „übersetzt“ (Grindel 2012; vgl. Lässig 2012). Diese Erinnerungsrekonstruktion erfolgt dabei entlang dominanter, gesellschaftlicher Diskurse. Das bedeutet, dass bestimmte Lesarten der Vergangenheit favorisiert und andere ausgeschlossen werden. Damit sind die Schulbücher am „nationalstaatlichen Konsens“ über die Deutung bestimmter Themenkomplexe beteiligt und helfen, diesen zu legitimieren (Höhne 2005: 90) Die diskursiv erzeugten Narrative in Form des „sprachlich-bildlich artikulierten“ Schulbuchwissens (ebd.: 75) beinhalten darüber hinaus eine „*subjektkonstitutive Funktion*“ – d.h. durch die „Anrufung“ bestimmter Subjektpositionen in Text, Arbeitsanweisungen oder Bildern werden den Rezipient_innen bestimmte Identitätsangebote gemacht (ebd.: 85 f.).

An der diskursiven Aushandlung über die 'erinnerungswürdigen' Ereignisse sind heterogene Gruppen von Akteur_innen beteiligt, die jeweils versuchen, größtmöglichen

Einfluss zu nehmen (Ministerien, Verlage, Eltern, Wissenschaftler_innen) (Höhne 2005: 68). Bei der Schulbuchentwicklung spielen daher bildungspolitische Vorgaben, pädagogisch-didaktische Erkenntnisse, der Stand der fachwissenschaftlichen Forschung und nicht zuletzt wirtschaftliche Aspekte eine Rolle (Macgilchrist und Müller 2012: 195). Laut Magilchrist und Müller ginge es vor allem auch um das Ringen um „Reduktionsmöglichkeiten“ (ebd.). Der Platzmangel im Schulbuch falle dabei zugunsten hegemonialer Sichtweisen aus, sodass neuere oder kritische Perspektiven (z.B. auf Afrika) nicht aufgenommen würden oder nur innerhalb bekannter Deutungsmuster artikuliert würden (hier von 'modern' vs. 'traditionell') (ebd.: S.200). Grindel arbeitet heraus, dass eines dieser Deutungsmuster die nationalstaatliche Rahmung des Schulbuchwissens ist (Grindel 2012: 301). Der Kolonialismus, als transnationales Phänomen, werde „durch den Filter der nationalen Meistererzählungen in die Erinnerungskulturen eingeschrieben“ (ebd.: S.272). Wenn neueste geschichtswissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigt würden, dann nur als „jeweils spezifisch nationale Übersetzungen“ (ebd.: S.302).

Für diese Untersuchung stellt sich die Frage, ob neuere, Postkoloniale Erkenntnisse in die Schulbuchdarstellung einfließen. Es soll erörtert werden, ob aktuelle deutsche Geschichtsschulbücher entsprechend der Schulbuchtheorie an den dominanten, nationalstaatlichen Diskurs anknüpfen oder Postkoloniale Kritikpunkte bereits aufgegriffen werden (zur Postkolonialen Kritik s. 3.2). Bisherige Forschungen arbeiteten dazu heraus, dass das Bild von (ehemals) kolonisierten Gesellschaften in deutschen Geschichtslehrwerken stark von Rassismus²⁰ geprägt ist (Davenas 2014; Kerber 2005; Macgilchrist und Müller 2012; Marmer 2013; Marmer u. a. 2010; Marmer und Sow 2013; Poenicke 2001, 2008). Gemeinsame Kritikpunkte sind der Mangel an Informationen zu afrikanischer Geschichte und die vorherrschende eurozentristische Perspektive (Macgilchrist und Müller 2012: 196). So erscheinen Afrikaner_innen meist als passive Opfer, ohne - durch Textquellen oder Abbildungen - für sich selbst sprechen zu können (ebd.). Die kolonialen Diskurse, die Afrika als 'dunklen' 'geschichtslosen' Kontinent und Europa als modernen 'Aufklärer' konstruieren, blieben in aktuellen Schulbüchern bis auf

20 Ein Großteil dieser Studien veranschaulicht den Rassismus anhand der Darstellung 'Afrikas' bzw. afrikanischer Gesellschaften und ihrer Geschichte. Der (deutsche) Kolonialismus ist nicht auf den afrikanischen Kontinent zu reduzieren, aber umgekehrt ist die europäische Darstellung Afrikas nicht von kolonialen Vorstellungen loszulösen – daher die obige Auflistung von Schulbuchuntersuchungen.

wenige Ausnahmen erhalten (Marmer 2013: 27) (zu Kolonialdiskursen s. Kapitel 3.1). Andere Schulbuchforscher_innen gehen allerdings davon aus, dass aktuelle Schulbücher durchaus auch auf Erkenntnisse Postkolonialer und global-geschichtlicher Theorien reagieren (Grindel 2012: 273). Dementsprechend verlören die Diskurse an „Eindeutigkeit und Verbindlichkeit“ (Lässig 2012: 46) und koloniale Wissensordnungen könnten nicht mehr unreflektiert reproduziert werden (Grindel 2012: 273):

„Die neuere Forschung [...] begreift das Medium Schulbuch mehr und mehr als einen interdiskursiven, multifunktionalen Wissensraum, der hegemoniale Sichtweisen ebenso spiegelt (und produziert) wie die widerstreitenden Elemente von Erinnerungskulturen.“ (Lässig 2012: 46).

2.2 Der soziologische Blick auf Bilder

Das mitunter widerständige Potenzial der Schulbuchdarstellung kann anhand der Untersuchung visueller Repräsentationen sichtbar werden (Kapitel 4). Gerade bei Bildern stellt sich die Frage, ob sie in ihrer Vielschichtigkeit dominante, rassistische Motive reproduzieren oder auch andere Deutungen zulassen. Um die spezifischen visuellen Eigenschaften von Bildern und der Möglichkeit ihrer Analyse wird es im Folgenden gehen.

Im Zuge neuer bildgebender Verfahren sowie der Einführung des Internets erfahren wir heute eine massenhafte Produktion und Verbreitung von Bildern (Burri 2008: 343; Hamann 2007: 14). Ob dieser „Allgegenwart [...] der Bilder“ forderten Wissenschaftler_innen aus unterschiedlichen Disziplinen in den 90-er Jahren einen Paradigmenwechsel, um auf die besondere Bedeutung des Visuellen in der heutigen Gesellschaft angemessen zu reagieren (Hamann 2007: 14). Das gestiegene Verständnis für die 'Bildhaftigkeit' des Bildes, das „in seiner Eigenlogik und Eigensinnigkeit gegenüber dem Text“ anerkannt werden müsse (Bohnsack 2007: 23), wird als *visual* oder *iconic turn*²¹ beschrieben.

Regula V. Burri zufolge sollte gerade die Soziologie die Rolle bildlicher Darstellungen in einer „Gesellschaft der 'visuellen Kultur' (Jenks 1995)“ durch ein geeignetes Instru-

21 Der Begriff des „iconic turn“ stammt von Gottfried Boehm, der damit die ikonischen Eigenschaften von Bildern betonte, die in ihrem Wesen über eine versprachlichte Darstellung hinaus gingen („ikonische Differenz“) (Boehm 1997: 30).

mentarium erfassen (Burri 2008: 342). Dies bedeute sowohl zu reflektieren, wie soziale Beziehungen und Strukturen durch Bilder geprägt werden (ebd.: 343) als auch wie Bilder wiederum erst durch soziale Praktiken als solche konstituiert werden (ebd.: 346).

Was ist also das Besondere an Bildern? Burri führt hier drei Dimensionen von Visualität ein: Erstens müsse der „visuelle Eigenwert der Bilder“ (*visual value*) in den Blick genommen werden (Burri 2008: 348). Damit beschreibt Burri die Qualität von Bildern, viele Informationen gleichzeitig darstellen zu können, was der Kunsthistoriker Imdahl als „Konzentration“ und „Zeitverdichtung“ bezeichne (ebd.)²². Zweitens sollte die 'performative Hervorbringung' (*visual performance*) der Bildkomposition untersucht werden (Burri 2008: 349). An ihr könnten gesellschaftliche Sinnstrukturen rekonstruiert werden. Da die Anordnung der visuellen Zeichen allerdings mehrdeutig sei und unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten biete, müsse die *visual performance* innerhalb gesellschaftlicher Deutungsprozesse analysiert werden (ebd.). Die dritte zu analysierende Dimension von Visualität ist die visuelle 'Überzeugungskraft' (*visual persuasiveness*) (ebd.). In der sozialen Praxis werde Bildern besondere Wirksamkeit, Macht und Autorität zugesprochen, da „Sichtbarkeit als 'Wahrheitsinstanz' kulturelle Akzeptanz findet“ (ebd.: S.354)²³. Auch der ästhetische Wert visueller Darstellungen spreche bestimmte Emotionen an und beeinflusse die Wahrnehmung der Rezipient_innen (Burri 2008: 350). Diese „autoritativen“ und „seduktiven Komponenten“ von Bildern seien in ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext zu untersuchen (ebd.).

Die aufgeführten Eigenschaften von Bildern machen deutlich, warum es wissenschaftlich wertvoll sein kann, Visualisierungen zum Gegenstand empirischer Forschung zu machen. Dabei kann die Analyse nicht bei den Bildern selbst stehen bleiben, sondern muss sie in ihrer gesellschaftlichen Hervorbringung untersuchen (Burri 2008). Denn, wie Burri zeigt, spiegelt sowohl das Abgebildete selbst – also wer oder was wie dargestellt wird – als auch dessen Wahrnehmung „kulturelle[r] Deutungen, Bewertungen

22 Laut Burri konstituiert sich dieser spezifisch visuelle Eigenwert ausschließlich durch „kulturelle Praktiken des Sehens und Interpretierens“ und nicht durch eine essentielle Qualität des Bildes selbst (Burri 2008: 348). Damit grenzt sie sich von Boehms Begriff der „ikonischen Differenz“ ab (vgl. vorige Fußnote).

23 Dies gilt in einem noch höheren Maße für technisch produzierte Bilder, wie Fotos, die gerade im Kontext der Erinnerungspolitik als „Beweismittel“ gelten (Brink 1998: 205).

und Wissensordnungen“ (Burri 2008: 346). „Der 'gebildete' Blick hat gegebenenfalls gelernt, wie ein Bild zu interpretieren oder gar zu bewerten ist.“ (Hamann 2007: 29). Gleichzeitig eröffnet das Bild dem_der Betrachter_in einen gewissen Interpretationsspielraum. Seine Vieldeutigkeit bietet das Potenzial, gängige Deutungs- und Wahrnehmungsmuster zu unterlaufen. Das aber hängt immer mit den jeweiligen Anwendungs- und Wahrnehmungspraktiken zusammen.

2.3 Das Bild im Kontext des Schulbuches

Die in dieser Arbeit untersuchten Bilder stehen im Kontext ihrer Verwendung in Schulbüchern. Die Schulbuchabbildungen nehmen eine zentrale Funktion für die Bildung des visuellen Gedächtnisses einer Generation oder Gesellschaft ein (Grindel und Anklam 2010: 106). Im Anschluss an Burri werde ich daher im Folgenden erläutern, welche Aspekte der Visualität von Bildern (*visual value*, *visual performance*, *visual persuasiveness*) im Schulbuch besonders zu berücksichtigen sind.

Der *pictorial/iconic turn* hat inzwischen auch die Schulbücher erreicht (Grindel 2012: 282–283). Aktuelle Lehrwerke sind kaum denkbar, ohne Abbildungen zeitgenössischer Fotos, Postkarten, Karikaturen, Karten oder schematischer Zeichnungen (Heinze 2010: 10). Die Untersuchung von Schulbuchabbildungen hat ergeben, dass im bundesdeutschen sowie im europäischen Vergleich ähnliche oder identische Bilder zu bestimmten Themen verwendet werden (Grindel und Anklam 2010: 94; Poenicke 2008: 24). Es kann daher gar von einem „europäischen Bilderkanon oder einem aktuellen kollektiven Bildgedächtnis“ gesprochen werden (Grindel und Anklam 2010: 94). Bestimmte in Schulbüchern verwendete Motive könnten „transnational und transkulturell“ mit bestimmten Bedeutungen belegt werden und als „Schlüsselbilder“ fungieren (ebd.: S.101). Dies schließt an Burris Analysekatgorie der *visual performance* an, die erfasst, inwiefern sich gesellschaftliche Deutungsmuster durch eine bestimmte erinnerungspolitische Praxis in die Bilder einschreiben (Burri 2008: 346). Für diese Arbeit stellt sich die Frage, ob es auch eine Art koloniales Bildgedächtnis gibt (vgl. 3.3.2).

Für den zweiten Aspekt des *visual value* gilt, dass dieser in Schulbüchern selten berücksichtigt wird. Die Bilder werden oft auf die „'Illustration' des Textes reduziert“ (Heinze 2010: 10). Kontextualisierungen der Perspektive, des Zweckes oder der Eigenlogik

visueller Darstellungen sind bisher die Ausnahme, wie Poenicke für die Repräsentation 'Afrikas' im Schulbuch zeigt (Poenicke 2008: 27). Sowohl den Lehrkräften als auch dem Schulbuchtext mangle es an der „Bildkompetenz“²⁴ zur Entzifferung subtiler Bildbotschaften (Hamann 2007: 34). So findet die gestiegene gesellschaftliche Bedeutung der Visualität offensichtlich keinen Widerhall in einer verstärkten Auseinandersetzung mit den Schulbuchabbildungen (Müller 2010: 35), wie es durch geeignete Arbeitsanweisungen oder Methodenseiten möglich wäre.

Der dritte für Schulbücher relevante Aspekt ist der der Einprägsamkeit von Visualisierungen (*visual persuasiveness*). Die Abbildungen in Lehrwerken wecken bei Schüler_innen häufig besonderes Interesse, erzeugen Emotionen und können aufgrund ihrer zugeschriebenen Glaubwürdigkeit Einstellungen schneller verändern (Hamann 2007: 36). Für meine Schulbuchuntersuchung hebt dies die Relevanz einer ausgewogenen visuellen Darstellung hervor.

Insbesondere bei der einseitigen Darstellung von Extremen – im Falle dieser Untersuchung von Hunger, Ausbeutung oder körperlicher Gewalt im kolonialen Kontext – muss die von Burri vernachlässigte Frage gestellt werden, wer diese Bilder betrachtet und welche Assoziationen hervorgerufen werden. Die Erziehungswissenschaftlerin Elina Marmer stellte beispielsweise fest, dass die Reaktionen auf Bilder extrem unterernährter afrikanischer Kinder im Schulbuch davon abhängen, wie die betrachtende Person selbst gesellschaftlich positioniert ist (Marmer 2013). Die von Marmer befragten Schwarzen Schüler_innen und Schüler_innen of Colour erkannten sofort, dass in den Schulbüchern ein einseitiges Bild von Afrika gezeichnet wird und empfanden die Bilder als demütigend (Marmer 2013: 26). Die *weißen* Mitschüler_innen hingegen fanden die Bilder „eklig“, machten sich über sie lustig und brachten die Abgebildeten mit ihren Schwarzen Mitschüler_innen in Verbindung (ebd.). Rassistische Darstellungen im Schulbuch, wie sie auch für den Kolonialismus häufig noch vorkommen (vgl. 3.3), „sind so machtvoll, weil sie dem Betrachter vertraut sind und bereits vorhandenes 'rassistisches Wissen' (Terkessidis 1998, S. 10 f.) bestätigen.“ (ebd.).

In diesem Kapitel wurden die Voraussetzungen der Analyse von Schulbüchern und ihrer

24 Um Bilder zu verstehen, sie gleich einem Text 'lesen' und interpretieren zu können sowie sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können, müssen Schüler_innen „Bildliteralität“ erwerben (Lieber 2010).

Bilder deutlich. Zusammenfassend lege ich meiner Untersuchung zugrunde, dass Schulbuchabbildungen hegemoniale Deutungsmuster reproduzieren, diese aber auch durch ihre spezifischen, visuellen Eigenschaften unterlaufen können. Die Einbettung der Bilder im Schulbuch bestimmt darüber, ob der spezifische Kontext ihrer Entstehung und Anwendung erklärt (vgl. Burri 2008) und ihre „Uneindeutigkeit und Vielschichtigkeit“ freigelegt wird, um so zur Orientierung und „Identitätserweiterung“ in einer bebilderten Welt beizutragen (Hamann 2007: 35). Dies begründet, warum ich sowohl untersuche, was auf den Bildern zu sehen ist, als auch wie die Bilder im Schulbuch kontextualisiert werden. Der Postkoloniale Blick auf die Schulbuchdarstellung wirft noch weitere Fragen für die Analyse auf. Diesen werde ich im folgenden Kapitel (3) nachgehen, um so eine umfassende Grundlage für die Untersuchung der visuellen Darstellung des Kolonialismus (Kapitel 4) zu schaffen.

3. Der Postkoloniale Analyserahmen

Bilder sind bereits in gesellschaftliche Diskurse eingebettet und formen diese wechselseitig. Der Kolonialismus hat als politisches Projekt, als wirtschaftliches Ausbeutungsverhältnis und als wirkmächtiger Diskurs die globalen Beziehungen bis heute nachhaltig geprägt (Reuter und Villa 2010b: 17). Dazu zählen die visuellen Repräsentationen von Alterität²⁵ und die fortdauernden kolonialen Blickregime (3.3.2). Um Bilder des Kolonialismus im Kontext einer postkolonialen Welt verstehen und deuten zu können, ist es daher unabdingbar, sich selbstkritisch mit dem kolonialen Diskurs auseinanderzusetzen.

Zur Beschreibung des Diskurses (3.1) und seiner Kritik (3.2) greife ich auf Erkenntnisse Postkolonialer Theoriebildung zurück. Da es sich beim Postkolonialismus um keine einheitliche Theorie handelt, sondern um ein komplexes und diffuses Feld unterschiedlicher Ansätze und Disziplinen, werde ich lediglich einige Annahmen herausgreifen, die ich als grundlegend für meinen kritischen Blick auf die Schulbücher erachte (Reuter und Villa 2010b: 16).

25 Mit Alterität meine ich die 'Andersheit' als Bedingung für die Konstitution der eigenen Identität; ich beziehe mich auf den Prozess des 'Otherings' den Edward Said in „Orientalismus“ treffend für die Herstellung *weißer*, europäischer Überlegenheit durch die Abgrenzung von den 'barbarischen' 'Anderen' beschrieben hat (Said 2003).

3.1 Der koloniale Diskurs

Postkoloniale Theorien machen die Verschränkung von Diskursen, Macht und Wissen im Kontext des Kolonialismus sowie innerhalb des heutigen Wissenschaftssystems sichtbar. Nach Foucault, auf den sich viele Postkoloniale Theoretiker_innen beziehen, kann man nicht außerhalb von Machtverhältnissen stehen, da diese „tief im gesellschaftlichen Nexus wurzeln“ (Foucault 1982: 257). Jede Aussage – und weiter gedacht auch jedes Bild – ist bereits in machtvollen Diskursen eingebettet, die gesellschaftlich kontrolliert und selektiert werden (Foucault 1991: 11). Über „Prozeduren der *Ausschließung*“ generieren Diskurse Wissen, das 'psychisch krank' von 'normal' trennt, 'rational' von 'emotional', 'objektiv' von 'subjektiv' (ebd.). Diejenigen, die den Diskurs (re)produzieren, haben die Macht ihn durch ihre 'Wahr-Nehmungen' und Praktiken auch wahr zu machen; z.B. ihm wissenschaftliche Geltung zu verleihen (Hall 1994: 154). Dadurch „werden diejenigen, über die 'etwas gewußt wird', auf eine besondere Weise zum Gegenstand der Unterwerfung“ (ebd.).

Bezeichnend für den kolonial-rassistischen Diskurs²⁶ ist die in der Aufklärung wurzelnde Annahme eines universell gültigen Entwicklungs- und Fortschrittsmodells, in dem das westliche Europa zum Maßstab für alle anderen Gesellschaften erklärt wird (vgl. Conrad und Randeria 2013a; Hall 1994; Melber 2001). Diese Einteilung der Welt wirkt nicht nur auf der Ebene der Repräsentationen, sondern hat auch konkrete materielle Effekte, wie Edward Said für die diskursive Hervorbringung 'des Orients' zeigte (Said 2003: 2 f.). So waren „Formen des Wissens“, wie die 'Rasse'-Theorien des 19. Jahrhunderts, von Beginn an in die koloniale Eroberung und Expansion verstrickt (Conrad und Randeria 2013a: 55).

Auch die kolonialen Diskurse fungieren über sich ausschließende Dichotomien: Der 'Westen' erscheint als 'modern' und 'entwickelt', während der 'Rest' als 'unzivilisiert'²⁷

26 Unter 'dem' kolonial-rassistischen Diskurs subsumiere ich eine Vielzahl heterogener diskursiver Praktiken, die in unterschiedlichen Regionen der Welt Differenzkategorien von Nation, Geschlecht, 'Rasse', Klasse u.a. auf verschiedene Art und Weise stabilisierten (Conrad und Randeria 2013a: 52). Mit-hin müsste eigentlich von kolonialen Diskursen gesprochen werden. Zur Komplexitäts-reduzierung beschreibe ich hier jedoch die Grundzüge 'des', oder besser 'eines', Kolonialdiskurses.

27 Die „Zivilisierungsmission“ erachtet Eckert als die einflussreichste Rechtfertigungsideologie der europäischen Kolonialmächte im 19. und 20. Jahrhundert (Eckert 2012: 20). In dieser Rhetorik sind die 'unzivilisierten' 'Anderen' zwar zu 'primitiv', um sich selbst regieren zu können, jedoch zur Besserung fähig (ebd.: 21). Diese Logik erschien den Europäer_innen als vereinbar mit den Werten der französischen Revolution und der Aufklärung und knüpfte selbst noch an den Menschenrechtsdiskurs nach

und 'unterentwickelt' repräsentiert wird (Hall 1994). Diese Vorstellung beinhaltet die „Meistererzählung“ der europäischen Moderne, die sich allein durch 'westliche' Er-rungenschaften – Industrialisierung und Kapitalismus, politisch-militärische Macht, Kultur und Aufklärung – herausgebildet habe (Conrad und Randeria 2013a: 35). Das *weiße*, europäische Subjekt konstituiert sich so als souveräner Gestalter (sic!)²⁸ der Geschichte, während den kolonisierten Gesellschaften jegliche eigene Geschichte ab-gesprochen wird²⁹. Sie werden nurmehr zu passiven Objekten der Begierde und Aus-beutung degradiert – oder wie Dipesh Chakrabarty für die Geschichte Indiens formu-liert, zu „Gestalt[en] des Mangels“ (Chakrabarty 2013: 138). Den diesem Diskurs inne-wohnenden Rassismus beschreibt Albert Memmi als

„die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver biologischer Unter-schiede zum Nutzen des Anklägers und zum Schaden seines Opfers [...], mit der eine Aggres-sion gerechtfertigt werden soll“ (Memmi 1992: 151).

Eine weitere Komponente des Kolonialdiskurses ist das zum Schweigen bringen („silencing“) der 'Anderen' mit ihren vielfältigen (Widerstands-) Geschichten und Lebensformen. Hall betont, dass

„we cannot afford to forget the over-determining effects of the colonial moment, the 'work' which its binaries were constantly required to do to *re-present* the proliferation of cultural difference and forms of life, which were always there, within [...] the over-arching binary, – 'the West and the Rest'“ (Hall 1996: 249).

Dieser „over-determining effect“ bedeutet allerdings, dass eine ursprüngliche von dem kolonialen System diskursiver Praktiken 'unberührte' Perspektive nicht wiederhergestellt werden kann (Kilomba 2013: 25). Das Problem der Repräsentation der Kolonisierten (im doppelten Sinne ihrer Darstellung und Vertretung) verhandelt Gayatri C. Spivak an-hand der Frage „can the subaltern speak?“, auf die sie mit einem klaren „Nein“ ant-wortet (Spivak 1988). Am Beispiel der indischen Witwenverbrennung („*sati*“) ver-anschaulicht Spivak, inwiefern die „subalterne Frau“ keine politische Stimme („*voice*“)

dem 2. Weltkrieg an (ebd.).

28 Ich benutze hier bewusst die männliche Form „Gestalter“, da gerade die Kolonialgeschichte oft als Abfolge großer Taten *weißer* Männer präsentiert wird; auch im Schulbuch (Davenas 2014: 11).

29 Georg W. F. Hegel trug zur Vorstellung des geschichts- und bewegungslosen Afrikas bei (vgl. Mar-mer 2013: 27).

innerhalb der sich überlappenden und gegenseitig stabilisierenden Diskurse³⁰ entwickeln kann – „[t]he subaltern as female cannot be heard or read“ (ebd.: 308).

Die Ausführungen zeigen, dass die Wirkmacht hegemonialer Diskurse darüber bestimmt, wem zugehört wird und wer zum Schweigen gebracht wird, wessen Geschichten erzählt werden und welche Perspektiven unterdrückt werden, was als 'wissenschaftlich' gilt und was als 'subjektive' Interpretation abgetan wird (Kilomba 2013: 25 f.). Der koloniale Rassismus entfaltet seine Wirkung bis heute, indem weiße Sichtweisen privilegiert und die Perspektiven von People of Colour und Schwarzen Menschen – besonders Schwarzer Frauen³¹ – im Wissenschaftsbetrieb, in der Politik und im Alltag marginalisiert werden (Kilomba 2013).

3.2 Dekonstruktion und Widerstand

Angesichts dieser Analyse erscheint eine „Politik der Artikulation“ (Stuart Hall) dringend notwendig (hooks 1990: 146). Von den Rändern der Diskurse her, d.h. aus marginalisierter Perspektive, formulieren Autorinnen wie bell hooks oder Grada Kilomba „gegenhegemoniale“³² Geschichten des Widerstands, der Selbstermächtigung und der *agency* (Handlungsmacht) postkolonialer Subjekte (hooks 1989, 1990; Kilomba 2013). Den Impuls für die kritische Auseinandersetzung mit kolonialen Machtbeziehungen und damit für die Entstehung der *postcolonial studies*³³ gaben bereits Vor-denker_innen der antikolonialen Widerstands- und Unabhängigkeitsbewegungen (wie dem Panafrikanismus oder der Négritude-Bewegung) (Reuter und Villa 2010b: 18 f.).

30 Im Beispiel des „*sati*“ sind es der britische imperialistische Diskurs und der traditionelle, hinduistische Diskurs (beides außerdem patriarchale Diskurse), die der indischen Witwe jegliche Möglichkeit der politischen Intervention nehmen (Spivak 1988).

31 Ohne hier näher darauf eingehen zu können, ist es mir wichtig zu betonen, dass Rassismus und Sexismus in einer spezifischen Weise zusammen wirken und nicht getrennt von einander gedacht werden können, wie die aktuelle Intersektionalitäts-Forschung deutlich macht. Zur Verknüpfung von Kolonial- und Geschlechterdiskurs siehe (Kilomba 2013; Kundrus 1997; McClintock 1995).

32 Den ursprünglich von Antonio Gramsci entwickelten Begriff der „Gegenhegemonie“ benutzt bell hooks, um die alternativen Wertevorstellungen in „black communities“ zu beschreiben, die sich gerade deswegen als „gegenhegemonial“ erweisen können, weil sie vom *weißen* Mainstream marginalisiert werden.

33 Das „post“ in Postkolonialen Studien verweist auf den Übergang von direkter, formeller Kolonialherrschaft zu Formen der Unabhängigkeit neu entstehender Staaten (in vielen Ländern Afrikas um das Jahr 1960, in Südamerika schon im ersten Viertel des 19. Jahrhunderts). Es meint damit jedoch keinesfalls eine epochale Zäsur, in der sich alle alten Bindungen auflösen und durch ganz neue ersetzt werden, sondern legt den Fokus gerade auf das Fortwirken kolonialer Beziehungen (Hall 1996: 249 f.).

Der Fokus verlagert sich mit diesem Ansatz vom imperialistischen Zentrum auf die Peripherien. Um diesen Perspektivenwechsel zu vollziehen, müssen jedoch zunächst die epistemologischen Grundlagen europäischer Wissensproduktion „aus postkolonialer Perspektive in den Blick genommen und markiert“ werden, damit sie sich nicht „weiterhin als unhinterfragte 'leere Mitte', und damit als unsichtbares Zentrum wissenschaftlicher Diskurse“ behaupten (Randeria und Römhild 2013: 11).

Die radikale Dezentrierung wirkmächtiger Konstrukte des kolonialen Diskurses erfolgt in Postkolonialen Theorien durch eine „hinterfragende, de-essentialisierende, de-konstruktive Sicht“ (Reuter, Villa 2010: 11), die auch meine Schulbuchanalyse leiten soll (Kapitel 4). Der systematischen Verdrängung der kolonialen Vergangenheit aus der dominanten Geschichtsschreibung (besonders der deutschen Geschichte) wird die Hervorhebung der zentralen Bedeutung des Kolonialismus für die (Re-) Strukturierung globaler Beziehungen entgegengesetzt, um die Kontinuität vielfältiger Effekte des Kolonialismus zu thematisieren (Hall 1996: 249 f.).

Indem Postkoloniale Theoretiker_innen den Übergang zur Moderne als gewaltsamen Prozess entlarven, der ohne die Kolonien nicht möglich gewesen wäre, 'deplatzen' sie das eurozentristische 'Meisternarrativ' soziologischer Modernitätstheorien im wahrsten Sinne des Wortes. Sie verschieben den Fokus auf die Prozesse der Expansion und Eroberung, die das 'konstitutive Außen' der „capitalist modernity after 1492“ bilden (Hall 1996: 249). Ihre Kritik richtet sich damit ebenso gegen die Entwicklungs- und Fortschrittslogik, die Teleologie und den Universalismus des europäischen Geschichtsdenkens (Conrad und Randeria 2013a: 57), das sich auch in Geschichtsbüchern spiegelt (vgl. 4.2). Stattdessen werden die „Ambivalenzen, die Widersprüche, die Gewaltanwendung und die Tragödien und Ironien“ der Geschichte in den Blick genommen (Chakrabarty 2013: 156). So beschreibt Shalini Randeria mit dem Begriff der „entangled histories“ (Conrad und Randeria 2013a: 40), dass die (prä- wie postkoloniale) Geschichte Europas nicht von der der Kolonialländer zu trennen ist und historische Prozesse schon immer widersprüchlicher und komplexer waren, als dies eine lineare Geschichtsschreibung darzustellen vermag (vgl. Castro Varela und Dhawan 2005: 23 f.).

Es mag widersprüchlich erscheinen, dass Postkoloniale Theoretiker_innen einerseits

Uneindeutigkeiten betonen und andererseits den Kolonialismus und seine Folgen gleich einer homogenen Erzählung ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken³⁴. Hier ist es hilfreich, den poststrukturalistischen Ansatz vieler Postkolonialer Theoretiker_innen zu verstehen: Die Dekonstruktion sozialwissenschaftlicher Kernkonzepte, führt nicht automatisch zu ihrer Abschaffung, sondern zu ihrer Dezentrierung oder 'Durchkreuzung' im Derrida'schen Sinne³⁵. So muss die essentialisierende Einteilung der Welt in „the West and the Rest“ einerseits zwar in Frage gestellt werden, da die kolonisierenden und die kolonisierten Gesellschaften äußerst heterogene Gruppen waren, die durch vielfältige transversale Wechselbeziehungen geprägt wurden (Hall 1996: 250). Andererseits wurden diese Ambivalenzen so „sorgfältig“ durch „binary forms of narrativisation“ überschrieben (ebd.: 251) – die zugewiesenen Positionen wurden diskursiv kontinuierlich markiert und „in Szene gesetzt“ („staged“) – dass sie sich unauslöschlich in das kollektive Selbstverständnis der kolonisierten und kolonisierenden Gesellschaften einschrieben (ebd.: 246). Das heißt, um die Wirksamkeit der kolonialen Vorstellungen auf politischer, materieller und psychischer Ebene³⁶ analysieren zu können, verwenden Postkoloniale Autor_innen die binären Kategorien bei gleichzeitiger Problematisierung weiter; was auch für die vorliegende Arbeit gelten soll.

Nicht zuletzt lege ich meiner Untersuchung Postkoloniale Annahmen zugrunde, da diese eine dezidiert kritische Perspektive mit politischem Anspruch darstellen (Reuter und Villa 2010b: 22). Ihre Vertreter_innen gehen davon aus, dass es keine 'objektive' wissenschaftliche Erkenntnis gibt, da die Wissenschaften selbst immer schon in politische (postkoloniale) Machtverhältnisse verstrickt sind. Das zeigt sich bis heute in der kolonial geprägten Trennung der Disziplinen in Soziologie, die 'moderne', westliche Gesellschaften untersucht und in Ethnologie und Orientalistik, die für den vermeintlich 'vormodernen Rest' zuständig sind (Boatcă und Costa 2010: 69). In Anwendung der

34 Der Vorwurf der Homogenisierung und Universalisierung wird von Ella Shohat und Anne McClintock vorgebracht (vgl. Hall 1996).

35 Das 'Durchkreuzen' („under erasure“) ist eine bestimmte Vorgehensweise der Dekonstruktion, bei der Jacques Derrida Wörter im wahrsten Sinne des Wortes durchstreicht, um sie als Konzepte zu problematisieren und gleichzeitig sichtbar zu machen, dass sie nicht völlig verworfen werden können: „*He [Derrida] spoke of 'a necessarily double gesture marked in certain places by an erasure which allows what it obliterates to be read, violently inscribing within the text that which attempted to govern it from without'*“ (Hall 1996: 255).

36 Die psychologischen Effekte des kolonialen Unterdrückungsverhältnisses beschrieb Fanon eindrücklich in „Schwarze Haut, weiße Masken“ (Fanon 2013).

Postkolonialen Theorien ist es für mich als Soziologiestudentin daher unabdingbar, mich innerhalb dieses (post)kolonial strukturierten Wissenschaftsfeldes zu verorten. Meine eigene Position, als *weiße*, in Deutschland sozialisierte Frau, hat Auswirkungen auf Produktion und Rezeption meines soziologischen Tuns, das ich deswegen „herrschaftskritisch“ rahmen möchte (Reuter und Villa 2010b: 12). Julia Reuter und Paula-Irene Villa schreiben dazu treffend:

„Zu den irritierendsten Stärken postkolonialer Perspektiven gehört nämlich die Reflexion des eigenen Standpunkts in epistemologischer, zugleich normativer und damit politischer Hinsicht als zwingend privilegierter Standpunkt.“ (ebd.).

3.3 Postkoloniale Bildkritik

Die Herausarbeitung einiger Grundannahmen der Postkolonialen Studien ermöglicht die kritische Betrachtung der „Blickregime“ und visuellen Repräsentationen, die die koloniale Logik reproduzieren. Stefanie Michels schreibt dazu, dass Bilder aus kolonialen Kontexten immer noch stark illustrativ eingesetzt, aber kaum dekonstruiert würden (Michels 2009: 160). Vor diesem Hintergrund gehe ich in diesem Kapitel darauf ein, inwiefern Bilder in der frühen Neuzeit und im 19. Jahrhundert (3.3.1) der Stabilisierung kolonialer Ordnung dienten und erläutere anschließend das Fortwirken des „kolonialen Blickregimes“ (3.3.2). Dieses stellt ein wichtiges Konzept meiner Schulbuchanalyse dar (4).

3.3.1 Koloniale Repräsentationen in der frühen Neuzeit und dem 19. Jahrhundert

Die Wahrnehmungsweisen der frühen Neuzeit lassen sich anhand der anwachsenden Bildproduktion durch den Buchdruck, den Holzschnitt und den Kupferstich rekonstruieren (Blank u. a. 2011: 19). In dieser Epoche fanden die sogenannten 'Entdeckungsfahrten' statt, die zur Etablierung erster kolonialer Systeme führten³⁷. Illustrierte Reisesammlungen, wie die bekannte „Americae“-Serie des Verlags de Bry (herausgegeben 1590–1618) prägten das europäische Bildarchiv nachhaltig (Burghartz 2011: 31). Sie formten die Bilder, die sich Europäer_innen von den außereuropäischen 'Anderen'

37 1520-1570 Errichtung des spanischen Kolonialreiches in Mexiko; 1630-1680 Entstehung der Plantagenökonomien und des Sklavenhandels (Osterhammel 2005: 29 ff.). Osterhammel legt seiner Periodisierung die substanzielle, koloniale Transformation eines Territoriums durch exogene Faktoren zugrunde (ebd.: 28).

machten (vgl. 4.5.1)³⁸: Die Gesellschaften Amerikas werden darin sowohl als 'edle Wilde' mit 'Missions- und Zivilisierungspotenzial' dargestellt als auch als brutale 'Kannibalen'³⁹. Im Anschluss an den Kolonialdiskurs werden eindeutige Grenzen zwischen den 'Eigenen' und den essentiell anderen 'Fremden' gezogen (vgl. Kapitel 3.1).

Die europäischen Selbst- und Fremdbilder haben sich im Laufe der Jahrhunderte immer wieder verändert und verschoben (vgl. Baberowski 2008). Im 19. Jahrhundert führten die aufkommende Fotografie und die massenmediale Verbreitung von Bildpostkarten⁴⁰ zu einer qualitativen und quantitativen Erweiterung des europäischen Bildrepertoires (Jäger 2006: 137). Die in diesem Ausmaß bisher nicht gekannte Zirkulation von Bildern fiel mit der Hochphase des europäischen Kolonialismus (ca. 1850-1915) zusammen (Axster 2014: 12 f.). So gingen die Forschungsreisen und Eroberungen des 19. Jahrhunderts mit der fotografischen Durchdringung der Objekte europäischen Interesses einher. Maßgeblich wurden so Differenzkategorien entlang rassistischer Vorstellungen gebildet und nun zunehmend an die visuelle Erscheinung geknüpft (Warth 1997: 125). Die rassifizierten 'Anderen' wurden durch die fotografisch erzeugte Evidenz 'wahr gemacht'.

Die Bilder (Fotografien, Zeichnungen und Karikaturen auf Bildpostkarten) dienten der Repräsentation und Herstellung der angestrebten kolonialen Ordnung (siehe Axster 2014; Jäger 2006; Michels 2009). Zu ihrer Produktion und Zirkulation trugen vornehmlich „Beamte, Missionare, Ethnografen und andere Männer in kolonialen Diensten“, aber auch Privatpersonen bei (Krüger 2013: 5).

Auf den Abbildungen wurden die Bewohner_innen der deutschen Kolonien und ihre Körper in spezifischer Weise „visuell angeeignet“ (Axster 2014: 14). Die Darstellungen, insbesondere kolonisierter Frauen, waren Projektionsflächen für die sexuelle Wünsche und Verbote der Europäer_innen (vgl. McClintock 1995). Zudem konnten sich die

38 Aus der de Bry-Serie ist auch eines der bekanntesten Darstellungen der Ankunft von Kolumbus auf (dem heutigen) Haiti. Da diese Illustration auch in 90% der untersuchten Schulbuchkapitel zum frühen Kolonialismus verwendet wird, werde ich es in Kapitel 4.5.1 analysieren.

39 Der vermeintliche Kannibalismus der 'Wilden' „zählte zu den stabilsten Topoi in den Darstellungen der außereuropäischen Fremde, seit [...] der Entdeckung der Neuen Welt“ (Joch 2004: 127).

40 Das Deutsche Reich war um 1900 der größte Postkartenproduzent der Welt (Kusser und Lewerenz 2007: 216). Aufgrund ihres Beitrages zur Popularisierung des kolonialen Projektes war die Bildpostkarte in den Kreisen der deutschen Kolonialbewegung äußerst beliebt (Axster 2014: 13).

Kolonialmächte durch das Fotografieren gefangener und erhängter Widerstandskämpfer_innen, „als Sieger, als Herrscher inszenieren und vergewissern.“ (Michels 2009: 161).

Weitere Strategien zur Demonstrierung von Macht beinhalteten die Abbildungen von kolonialen Verwaltungsgebäuden, Schulen, Polizeiwachen oder Schwarzen Kolonialsoldaten (*Askaris*), die das positive Image der ordnenden Wirkung deutscher Kolonialherrschaft erzeugen sollten (vgl. Jäger 2006; Michels 2009). Ferner sollte die 'zivilisatorische Aufgabe' der Europäer_innen als gerechtfertigt erscheinen, indem die Kolonisierten als „undiszipliniert, kindlich, fröhlich, schamlos, unerzogen, naturnah“ abgebildet wurden (Jäger 2006: 141).

Auf den Einsatz der Fotografien im Bereich der Wissenschaften möchte ich kurz gesondert eingehen, auch weil ich in dieser Arbeit selbst Wissenschaft mit Bildern betreibe: Wie allgemein für die vielfältigen visuellen Erzeugnisse dieser Zeit gilt (Postkarten, Werbeplakate für Völkerschauen, später auch Filme), trugen besonders Fotografien dazu bei, sozial konstruierte Kategorien visuell zu fixieren. 'Rassen', Homosexualität sowie der weibliche Körper sollten mithilfe der Fotografie physiognomisch bestimmt und klassifiziert werden (Warth 1997: 125). Den Fotografien wurde (und wird bis heute) zugesprochen, die Wirklichkeit in 'objektiver' Weise wahrheitsgetreu abzubilden. Wie Eva Warth zeigt, scheint sich dadurch das universelle Normen definierende, *weiße* Subjekt hinter dem technischen Sehinstrument zu „verflüchtigen“ (ebd.: 126). Es bleibt die „unmarkierte Instanz“, die sieht, ohne gesehen zu werden, Differenzen repräsentiert, ohne selbst unterschieden zu werden (Schmidt-Linsenhoff 1997: 11). In diesem Kontext spielt die Forderung Postkolonialer (und feministischer) Kritiker_innen, Wissen zu „situieren“ und das Subjekt der Erkenntnis (also den_die Fotograf_in) sichtbar und verantwortlich zu machen (ebd.), eine große Rolle, wie ich für die Schulbuchuntersuchung zeigen werde (Kapitel 4).

Um dieser Postkolonialen Perspektive gerecht zu werden, sollte nicht unerwähnt bleiben, dass die zu Objekten gemachten Fotografierten, dennoch auch als Subjekte Teil des fotografischen Prozesses waren⁴¹. Der fotografische Blick war (und ist) zwar ein

41 Darüber hinaus produzierten nicht nur Europäer_innen Fotografien, „denn besonders an den Küsten entstanden bald Fotostudios, die für eine lokale Kundschaft arbeiteten und fotografische Praktiken verbreiteten sich in ganz Afrika mit der Mission und der Kolonisierung und wurden von der einheimi-

„Disziplinarapparat, welcher den Individuen >Subjektpositionen< zuweist“, doch auch die Subjekte agieren vor der Kamera in einer bestimmten Art und Weise; sie halten still, setzen sich in Pose, blicken ins Objektiv oder schauen weg (Betten 2008: 248). Dies soll nicht die Einsicht mindern, dass es sich bei der Kolonialfotografie um einen repressiven Gewaltkontext handelt, in dem koloniale Herrschaft für die Bedürfnisse der Kolonialherren und -frauen inszeniert wurde. Die Fotografien weisen aber auch Spuren nicht erzählter Geschichten auf. Sie sind Bilder, in die etwas „einsickert“ das sich der Intention des_der Fotograf_in entzieht (Krüger 2013: 4), „Bilder, die das Nichtgezeigte doch zeigen“ (Buth 2014: 283). Dabei kann es sich um Blickverweigerungen handeln, um bestimmte Bilddetails, um 'mislungene' Bilder, um die Frage nach der Persönlichkeit und Perspektive der Abgebildeten und um das Wissen um den Entstehungskontext des Bildes (ebd.: 284).

Die zuletzt genannten Aspekte zeigen Möglichkeiten auf, wie Bilder – selbst vermeintlich 'objektive' Fotografien – subversiv umgedeutet und entgegen hegemonialer Wahrnehmungsstrukturen interpretieren werden können (vgl. 2.2). Für die Schulbuchanalyse kommt es also nicht nur auf das Abgebildete selbst an, sondern darauf, wie die Bilder gedeutet, verwendet und angeeignet werden.

3.3.2 Zusammenfassung: Das koloniale Blickregime

Aus der Beschreibung der im kolonialen Kontext verwendeten Bilder lässt sich nun zusammenfassen, was den „kolonialen Blick“ konstituiert. Laut Henning Melber manifestiert sich dieser in der Arroganz des eurozentrischen Diskurses, der den „mit spezifischen Wertigkeiten versehenen Ausmusterungsprozeß einer aufklärerischen Rationalität“ (Melber 2001: 29) beinhaltet und sich bis heute im dominanten Entwicklungs- und Fortschrittsbegriff spiegelt (ebd.: 9).

Im Anschluss an Melber begreife ich ihn als die kolonial geprägte Sehgewohnheit, die der_dem 'Anderen' stereotype Charaktereigenschaften zuschreibt und ihr_ihm qua *weißer* Definitionsmacht ein bestimmtes Bild überstülpt. Kilomba zeigt, wie Schwarze Menschen und People of Colour durch diesen machtvollen Blick 'infantilisiert', 'primitiviert', 'entzivilisiert', 'animalisiert' und 'erotisiert' werden (Kilomba 2013: 43). In alltäglichen Begegnungen, der Werbung und im Film werden koloniale Fantasien beständig reaktiviert. Beispielsweise werden auf einem aktuellen Werbeplakat für die

schen Bevölkerung in unterschiedlicher Weise angeeignet.“ (Krüger 2013: 5).

Show „Mama Africa“ (Abb. 1) einem ganzen Kontinent Attribute zugewiesen, die sich auch auf der Plakatwerbung für die Völkerschauen des 19. Jahrhunderts wiederfinden lassen (vgl. Jain und Handel 2008): Der_die tanzende Afrikaner_in wird als „Wild! Exotisch! Erotisch! Anders!“ (Abb. 1) imaginiert.

Ich möchte also die Internalisierung des Kolonialdiskurses in der Art und Weise, andere zu sehen und darzustellen, als „kolonialen Blick“ bezeichnen, bzw. im Anschluss an Kaja Silvermanns Theorie des Blickes (Silvermann 1997) als „koloniales Blickregime“: Kulturelle Normen und gesellschaftliche Praktiken – wie die kolonial geformten, rassistischen Ausschlussmechanismen – schreiben sich als „Regime“ in die eigenen Sehgewohnheiten ein. Die Art, Fotos zu machen sowie darauf in einer bestimmten Weise zu posieren, „speist sich aus dem kulturellen Bildrepertoire“ (ebd.: 49). Analog zur Foucault'schen Diskurskonzeption ist es nicht möglich, sich außerhalb dieses Blickregimes zu stellen. Es kann jedoch subversiv unterwandert werden (vgl. Betten 2008). Im Folgenden möchte ich den Begriff des „kolonialen Blickregimes“ nutzen, um die Bilder der Schulbücher einer kritischen Analyse zu unterziehen (Kapitel 4): Reinszenieren die Schulbücher das 'koloniale Bilderspektakel' oder wird eine rassistische Struktur durch den kritischen Umgang mit den Bildern und den Anreiz zur Selbstreflexion aufgebrochen?

4. Die Untersuchung der Bilder

Die Einblicke in die Schulbuchforschung (2.1), die visuelle Soziologie (2.2) und die Postkolonialen Theorien (3) bilden die Grundlage meiner Untersuchung. Als kurzes Zwischenfazit fasse ich sie im Folgenden noch einmal zusammen (4.1). Im Anschluss gehe ich auf die Textanalysen anderer Schulbuchuntersuchungen ein (4.2), an dessen Forschungsergebnisse ich mit meiner Bildanalyse anknüpfe. Daraufhin lege ich dar, wie ich bei der Untersuchung der Abbildungen von 14 Geschichtsbüchern für die Sekundarstufe I vorgegangen (4.3) und zu welchen Ergebnissen ich in der Grob- (4.4) und Feinanalyse (4.5) gekommen bin.

4.1 Zwischenfazit: Kritische Grundannahmen der Untersuchung

Der koloniale Diskurs teilt Menschen pauschalisierend in Gruppen ein ('Kolonisatoren' / 'Kolonisierte'; *Weiß*e / Schwarze; 'Modernisierte' / 'Unterentwickelte'), weist ihnen wesenhafte Eigenschaften zu ('zivilisiert' / 'wild') und reproduziert damit ein Machtverhältnis, das *weißen* Europäer_innen die Deutungshoheit über die von diesem System benachteiligten Gruppen verschafft. Den Diskriminierten wird dadurch die Möglichkeit genommen, sich selbst zu repräsentieren, was eine einseitige Lesart der Geschichte der Moderne befördert (vgl. 3.1). Dieser Mechanismus wird durch visuelle Repräsentationen (z.B. Kolonialfotografie) gefestigt und legitimiert (kolonialer Blick). Auch wenn der (deutsche) Kolonialismus formell vorüber ist, haben sich koloniale Deutungsmuster tief in die Geschichtsschreibung und die Blickverhältnisse eingeschrieben (vgl. 3.3). Aktuelle deutsche Geschichtsschulbücher stehen im postkolonialen Kontext dieser diskursiven Formationen (s. 4.2); zugleich unterliegen erinnerungspolitische Deutungen einem steten Wandel (vgl. 2.1). Daher interessiert mich, ob sich anhand der verwendeten Abbildungen im Schulbuch zeigt, dass koloniale Wissensordnungen tatsächlich nicht mehr unreflektiert reproduziert werden können, wie Grindel meint (Grindel 2012: 273). Gerade Bilder eignen sich dabei besonders für die Analyse, da sie aufgrund ihrer Mehrdeutigkeit das Potenzial bergen, gängige Interpretations- und Wahrnehmungsmuster zu dekonstruieren (vgl. 2.2), aber gleichzeitig durch ihre besondere Wirkmacht dazu beitragen können, das „kolonialrevisionistische[s] Projekt des Vergessens der Ambivalenzen und Widerstände der Kolonialzeit“ zu stabilisieren (Kusser und Lewerenz 2007: 216). Weil unsere Blicke durch „Denk- und Wahrnehmungskonventionen und kulturelle[n] Sehtraditionen“ vorstrukturiert sind (Burri 2008: 350), haben Bilder, die in das koloniale Denkmuster passen, besondere Überzeugungskraft (*visual persuasiveness*).

Ich möchte also analysieren, inwiefern die Abbildungen in den Schulbüchern, die im Rahmen der Kapitel zum Thema Kolonialismus verwendet werden, einen kolonialen Blick reproduzieren. Karikaturen oder Fotografien aus dem kolonialen Kontext stabilisieren rassistische Strukturen nicht per se dadurch, dass sie im Schulbuch abgedruckt werden. Entsprechend eines postkolonial-dekonstruktivistischen Ansatzes müssten diese aber durch eine geeignete Kontextualisierung gekennzeichnet und einer tiefgreifenden Kritik unterzogen werden (vgl. 3.2). Es ist nicht auszuschließen, dass die Bilder für sich genommen schon einen Teil der Schüler_innen dazu anregen, ihre koloniale Botschaft

zu hinterfragen⁴² (was nicht Teil dieser Untersuchung ist). Ich gehe aber davon aus, dass das koloniale Blickregime die Wahrnehmung der Bildrezipient_innen prägt und erst durch bewusste Dekonstruktion und Selbstreflexion überwunden werden kann.

4.2 Der narrative Rahmen der Bilder: Kolonial-Rassismus im Schulbuch

In meiner Analyse fokussiere ich die Abbildungen, die im Rahmen der Kapitel zu Kolonialismus und Imperialismus verwendet werden. Es gibt bereits einige Studien, in denen Kolonialismus oder damit verknüpfte Themen wie Rassismus oder das Afrikabild in Schulbüchern anhand der Texte und Quellen untersucht wurden (Davenas 2014; Grindel 2008, 2009, 2012; Kerber 2005; Macgilchrist und Müller 2012; Marmer 2013; Marmer u. a. 2010; Marmer und Sow 2013; Poenicke 2001, 2008; Reichart-Burikukiye 2001; Stange u. a. 2012)

⁴³. Um einen Überblick über die Kritikpunkte zu bieten, lege ich im Folgenden dar, zu welchen Ergebnissen die o.g. Untersuchungen kamen. So wird besser verständlich, welche eurozentristischen Narrative die von mir untersuchten Abbildungen rahmen.

Bereits 2005 resümierte Anne Kerber in ihrer Studie, dass Schulbücher „das *nicht vorhandene* gesellschaftliche Bewusstsein für die koloniale Vergangenheit Deutschlands widerspiegeln.“ (Kerber 2005: 92). Im Jahr 2014 kam Marion Davenas zu einem ähnlichen Ergebnis. So würden Kolonialismus und Imperialismus „keineswegs als wesentliche Bestandteile der deutschen und europäischen Geschichte betrachtet“, auch wenn dem deutschen Kolonialismus inzwischen etwas mehr Bedeutung eingeräumt werde als in älteren Schulbüchern (Davenas 2014: 6 f.). Ein aktuell verwendetes Schulbuch weise jedoch ausdrücklich darauf hin, dass der deutsche Kolonialismus bedeutungs- und folgenlos gewesen sei (ebd.: 8), was angesichts der vielen verheerenden Kriege in den deutschen Kolonien und insbesondere dem Völkermord in Deutsch-Südwestafrika ein mehr als verharmlosendes Bild zeichnet. Die verdrängten deutschen Kolonialkriege (vgl. Krüger 2003) sind Teil der vorherrschenden „kollektive[n]

42 Allerdings zeigt die Geschichtsdidaktik, dass es vielen Schüler_innen und Lehrer_innen an der „Bildkompetenz“ zur Interpretation subtiler Botschaften mangle (Hamann 2007: 34) (vgl. 2.3).

43 Ich beziehe auch die Studien zur Darstellung Afrikas mit ein, da das Afrikabild grundlegend vom Kolonialdiskurs geprägt wurde. Außerdem erscheint bei Poenicke in zwei Dritteln der 31 untersuchten Bücher das Thema Afrika im Kontext von Imperialismus und Kolonialismus (Poenicke 2008: 12).

Amnesie, was die deutsche Kolonialgeschichte betrifft“ (Kößler und Melber 2004: 37). Obgleich inzwischen fast alle Geschichtsschulbücher den Völkermord als solchen bezeichnen, werden keinem Buch die konkreten Folgen des Genozids an den Herero und Nama⁴⁴ sowie die aktuelle erinnerungspolitische Diskussion ausführlich betrachtet, obwohl das Thema in den letzten zehn Jahren zunehmend in der deutschen Öffentlichkeit präsent war (Davenas 2014: 9; Poenicke 2008: 31)⁴⁵.

Insgesamt werden Auswirkungen des Kolonialismus selten behandelt (vgl. Grindel 2008; Kerber 2005; Poenicke 2008). Wenn es um Folgen geht, dann nur bezüglich kolonisierter Gesellschaften (Davenas 2014: 17) und ausschließlich innerhalb problematischer Deutungsmuster von 'Unterentwicklung' und 'Stammesfehden'. In wenigen Fällen wird zwar beispielsweise die Bedeutung der Kolonisation für das heutige Weltwirtschaftssystem thematisiert, doch werden dann explizit bestimmte Entwicklungshilfsorganisationen beworben und das Bild des „sich aufopfernde[n] gute[n] Mensch[en] aus Europa“ befördert (Poenicke 2008: 29). So bleibt die Perspektive „den gängigen Stereotypen von der Unverständlichkeit, der Fremdheit und den Defiziten Afrikas verhaftet.“ (Grindel 2008: 705).

Ebenso fehlt die kritische Reflexion über den Einfluss des Kolonialismus auf die Entwicklung eines *weiß*-europäischen Selbstbildes; worauf die Postkolonialen Theorien so eindringlich aufmerksam gemacht haben (vgl. 3.1): Die meisten Bücher behandelten zwar am Rande die koloniale Ideologie aus historischer Sicht, wie das Überlegenheitsgefühl und Sendungsbewusstsein der Kolonisator_innen (Davenas 2014: 10). Bis auf eine Ausnahme thematisiert jedoch keines der Bücher den heutigen Rassismus als koloniale Kontinuität (ebd.; Poenicke 2008: 27).

Dies alles geschieht aus einer sehr eurozentristischen Sichtweise. Afrikanische oder generell nicht-westliche Perspektiven sind kaum vertreten, obwohl Multiperspektivität

44 Die Herero und Nama waren die größten Gesellschaften auf dem Gebiet Deutsch-Südwestafrikas, die Opfer des Völkermordes wurden. Die Bezeichnungen sind allerdings nicht akkurat; „Herero“ hieß ursprünglich wahrscheinlich einfach nur „Viehbesitzer“ (Zimmerer, Zeller 2003: 18). „Herero und Nama“ sollen im Folgenden repräsentativ für die vielen verschiedenen Gruppen stehen, die im Zuge des Vernichtungskrieges umgebracht wurden.

45 Um das 100. Jahrestagesgedenken an den Völkermord an den Herero und Nama im Jahr 2004 fand das Thema stärkere, mediale Beachtung, auch weil sich zu diesem Anlass das erste Mal ein deutsches Regierungsmitglied für den von den deutschen 'Schutztruppen' begangenen Genozid entschuldigte. Bis dato gibt es aber dennoch keine offizielle Entschuldigung der Bundesregierung, die statt dessen lediglich die „besondere Verantwortung“ gegenüber Namibia betont (vgl. Zimmerer 2013).

seit Jahren ein Schlüsselkonzept des Geschichtsunterrichtes ist (Macgilchrist und Müller 2012: 202). Der Großteil der Quellen stammt von männlichen kolonialen Akteuren oder Historikern, selbst dann, wenn sich nicht-europäische Quellen unmittelbar anbieten würden (Poenicke 2008: 13). Darüber hinaus erscheinen die Kolonisierten in den Autor_innentexten der Schulbücher fast nie als aktiv Handelnde. Ihre Motive und Strategien werden selten dargestellt, im Gegensatz zu denen der europäischen Erobernden (ebd.: 16). Von der Teilhabe nicht-europäischer Herrscher_innen an der kolonialen Machtausübung bzw. der strategischen Kollaboration lokaler Anführer_innen (z.B. Samuel Mahareros) sowie der Rolle der Frauen⁴⁶ ist ebenso wenig die Rede wie von antikolonialen Widerstandskämpfer_innen (Grindel 2008: 704 f.) – abgesehen von dem als 'Aufstand'⁴⁷ deklarierten Kampf der Herero und Nama (Poenicke 2008: 15).

Zudem wird die europäische Geschichte als 'roter Faden' genutzt und Vorgänge in anderen Teilen der Erde nur in Zusammenhang mit europäischer Politik thematisiert (Poenicke 2008: 40). Die Kolonialgeschichte wird nur mehr als „Fortsetzung der europäischen Großmachtspolitik“ dargestellt, sodass alle Handlungen und Entscheidungen von Europa auszugehen scheinen (Grindel 2012: 279). In keinem einzigen Schulbuch wird afrikanische Geschichte als eigenständiges Thema behandelt (Poenicke 2001, 2008: 40). In wenigen Zeilen ist lediglich von dem angeblich staaten- und strukturlosen Kontinent die Rede (Grindel 2008: 704 f. Poenicke 2008: 14 f.). Das erzeugt die kolonial-legitimatorische Vorstellung, dass die Kolonialherren überhaupt erst staatliche Formen, Infrastruktur und Bildung, kurzum 'Zivilisation', nach Afrika brachten (Grindel 2008: 704; Poenicke 2008: 28)⁴⁸.

In allen Untersuchungen wird die kolonial-rassistische Terminologie der Schulbücher kritisiert. Afrikanische Gesellschaften werden durchweg als 'Stämme' bezeichnet;

46 Davenas schreibt dazu, dass der Kolonialismus in den aktuellen Schulbüchern als reine „Männersache“ präsentiert werde. Frauen seien in weniger als einem Viertel der Bilder sichtbar und tauchten auch in den Autor_innentexten der Schulbücher nicht auf (Davenas 2014: 13).

47 Der Begriff 'Aufstand' ist problematisch, da er suggeriert, dass sich eine Gruppe illegitimerweise gegen eine legitime Macht erhebt (die das Deutsche Reich auf dem Territorium des heutigen Namibias nicht war). Der Begriff „Widerstand“ hingegen macht deutlich, dass sich die Herero und Nama gegen die Fremdherrschaft und Besetzung ihres eigenen Landes gewehrt haben.

48 Ich gehe davon aus, dass meine Leser_innen wissen, dass es in Afrika vor der Kolonisation große Reiche (z.B. das Reich von Ghana, das Mailreich, das aksumitische Königreich), blühende Hochkulturen und ein ausgebautes Handelsnetz gab (vgl. bspw. die Werke des burkinabeischen Historikers Joseph Ki-Zerbo).

außerdem ist von 'Eingeborenen', 'Häuptlingen' und 'Naturvölkern' die Rede (Poenicke 2008: 20). Problematische Konzepte wie 'Rasse', 'Schutzherrschaft' und 'Unterentwicklung' werden nicht immer durch entsprechende Anführungszeichen markiert (Macgilchrist und Müller 2012: 197)⁴⁹. Besonders kritikwürdig ist das in Quellen und Bildunterschriften auftauchende, nicht weiter gekennzeichnete oder erklärte, rassistische N-Wort⁵⁰.

In den Untersuchungen gibt es bereits einige Hinweise zur Bebilderung der Schulbücher. Macgilchrist und Müller fassen zusammen, dass die Bilder ausschließlich homogene Opfergruppen darstellten und ein Hierarchieverhältnis abbildeten (Macgilchrist und Müller 2012: 196 f.). Auch Davenas stellt fest, dass in den Schulbüchern hauptsächlich Bilder kolonialer Gewalt und Ungleichheiten verwendet würden, die zwar das brutale Herrschaftsverhältnis veranschaulichten, aber die kolonisierten Menschen zu passiven Objekten degradierten (Davenas 2014: 14 f.). Selbst zu aktuellen Themen kämen kaum „attraktive Porträts afrikanischer Personen“ vor oder Bilder, die „einfach normales, würdevolles Leben“ zeigten (Poenicke 2008: 25). Die dominierenden Bilder erniedrigter Menschen aus dem Globalen Süden werden nicht ausgeglichen. Poenickes Kritik richtet sich außerdem gegen die fehlende Auseinandersetzung mit den abgedruckten Abbildungen (z.B. durch entsprechende Bildunterschriften oder Hinweise zur Reflexion des Abgebildeten). Die Bilder würden oft nur als Illustration oder „Blickfang“ genutzt, obwohl etwa das „schockierende“ Foto verstümmelter kongolesischer Menschen (das in mehreren Schulbüchern abgedruckt ist) eine angemessene Einbettung erforderten (ebd.). Davenas weist darauf hin, dass auch die intensiv verwendeten Karikaturen aus der Kolonialzeit nicht ausreichend problematisiert würden und so zur Verharmlosung und Weitervermittlung rassistischer Stereotype beitragen (Davenas 2014: 15).

Die Ausführungen zeigen, dass die Schulbücher die dichotome Grundstruktur des Kolonialdiskurses aufrecht erhalten und „vielfach noch koloniale Muster“ spiegeln

49 Warum diese Termini wissenschaftlich falsch, abwertend und verletzend sind, ist ausführlich in dem Nachschlagewerk „Wie Rassismus aus Wörtern spricht : (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache“ erklärt (Arndt und Ofuatey-Alazard 2011).

50 Ich möchte in dieser Arbeit darauf verzichten, das kolonial-rassistische Wort 'N***r' auszuschreiben, da es Rassismus reproduziert und bei betroffenen Personen einen *trigger-effect* auslösen kann. Das möchte ich vermeiden, indem ich „N-Wort“ oder „N*“ schreibe (vgl. Arndt und Ofuatey-Alazard 2011).

(Grindel 2008: 703).

Bei der ersten Durchsicht meines Materials lassen sich diese Ergebnisse für den Schulbuchtext prinzipiell bestätigen: Die 14 untersuchten Schulbücher für die 7.-10. Klassen⁵¹ reproduzieren ebenfalls koloniale Terminologie, legen kaum nicht-europäische Perspektiven dar⁵² und bewerten den deutschen Kolonialismus als relativ „unbedeutend“ (Westermann 2007: 58). So wird etwa der Völkermord an den Herero und Nama zum Großteil oberflächlich und relativierend beschrieben⁵³. Positiv anzumerken ist, dass einige Schulbücher (Cornelsen 2007b; Klett 2006b; Klett 2009b) Rassismus benennen und definieren.

4.3 Methodisches Vorgehen: Entwicklung der Analysekatogorien

Es ist deutlich geworden, in welchem diskursiven Kontext die Abbildungen in den Geschichtsschulbüchern stehen. Vor diesem Hintergrund möchte ich mein methodisches Vorgehen näher erläutern. Ich stelle dar, unter welchen Aspekten ich die Geschichtsschulbücher auswählte und wie ich die Kategorien zur Analyse der Abbildungen entwickelte.

Insgesamt untersuchte ich 14 deutsche⁵⁴ Geschichtsschulbücher der Schulbuchverlage Klett (6), Cornelsen (4) und Westermann/Schöningh (4), die aktuell im Land Berlin⁵⁵

51 Zur detaillierten Auflistung der Schulbücher s. Quellenangaben am Ende der Arbeit (Klett 2006a, 2006b, 2008, 2009a, 2009b, 2011; Cornelsen 2006, 2007a, 2007b, 2007c; Westermann 2006, 2007; Schöningh 2012, 2013).

52 Auch in den von mir untersuchten Schulbüchern wird afrikanische Geschichte ausgeblendet. Lediglich in *Zeitreise 3* (Klett 2006b: 36) ist von „Reichen“, „jahrhundertealten Städten“ und „Handelswegen“ im vorkolonialen Afrika die Rede. *Geschichte und Gegenwart 3* (Schöningh 2013: 25) erwähnt zumindest große Städte und Straßen.

53 In *Geschichte und Geschehen 5* widmen sich gerade mal zwei Sätze dem Völkermord und er wird nicht als solcher benannt (Klett 2011: 54). In *Geschichte und Gegenwart 3* (Schöningh 2013: 27) wird hinter „Völkermord?“ in der Kapitelüberschrift ein Fragezeichen gesetzt und die Machtverhältnisse dahingehend relativiert, dass man „auf beiden Seiten“ mit „ungeheurer Brutalität“ vorgegangen sei. Das Buch schreibt weiter über Berichte von Vergewaltigungen an deutschen Frauen und verdreht damit die Tatsachen – denn die aktuellen Forschungen belegen, dass die Herero und Nama den Kampf gegen die Deutschen überhaupt erst begannen, weil Herero und Nama-Frauen von deutschen Kolonialsoldaten vergewaltigt wurden (vgl. Zimmerer und Zeller 2003).

54 Da ich explizit nur deutsche Schulbücher untersuche, lässt sich der Untersuchung methodologischer Nationalismus vorwerfen. Es ist relevant zu reflektieren, dass die Darstellung in deutschen Schulbüchern an europäische, transnationale und transkulturelle Diskurse anschließt, von diesen überlagert wird oder durch diese durchkreuzt wird. Diskurse sind also in einer globalisierten Welt nicht mehr nur im nationalstaatlichen Rahmen zu erfassen. Die Komplexität dieser Prämissen kann ich im Rahmen dieser Untersuchung allerdings nicht herausarbeiten, für einen europäischen Schulbuchvergleich im Hinblick auf koloniale Diskurse siehe Grindel 2012.

55 12 der 14 Schulbücher sind explizit für Berlin herausgegeben, davon sind 5 Bücher auch für weitere

benutzt werden. Da in Berlin seit 2004 keine zentrale Zulassung von Schulbüchern mehr stattfindet (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2004), fokussierte ich mich auf die Lehrwerke der größten Schulbuchverlage, in der Annahme, dass diese am meisten verwendet würden. Die Schulbücher sind die in den Verlagen jeweils zuletzt publizierten Bände ihrer Geschichtslehrwerkreihen und decken damit ein breites Spektrum aktueller Geschichtsbücher ab. Sie erschienen 2006 und 2013.

Die untersuchten Lehrwerke sind für Integrierte Sekundarschulen und Gymnasien geeignet. Meine Analyse beschränkt sich auf die Schulbücher für die Sekundarstufe I, da in dieser Phase alle Schüler_innen Schulpflicht und damit obligatorischen Geschichtsunterricht haben. Laut dem aktuellen Stand der Geschichtsdidaktik sollten Geschichtsschulbücher diesen Schüler_innen, die sich in einer manipulativen Bilderwelt zurecht finden müssen, die nötigen Bildkompetenzen zur Decodierung historischer Bildquellen vermitteln (Hamann 2007: 33–35).

Die Hälfte der ausgewählten Geschichtsschulbücher thematisiert den Beginn der kolonialen Expansion (15./16. Jhd.) mit Kapitelüberschriften wie „Aufbruch in eine neue Zeit“ oder „Europa entdeckt die Welt“. Im Berliner Rahmenlehrplan ist dieses Thema für die Jahrgangsstufe 7-8 Pflicht⁵⁶. Die andere Hälfte der untersuchten Schulbücher behandelt die Hochphase des Kolonialismus (19. Jhd.), was in den Schulbüchern meist unter „Imperialismus und Erster Weltkrieg“ zusammengefasst ist. Laut Berliner Rahmenlehrplan *kann*⁵⁷ das Thema „Nationalismus und Imperialismus“ als eines von drei Pflichtthemen im Rahmen des Themenfeldes „Kaiserreich“ in der 9. Klasse behandelt werden (ebd.: 34). In meiner Untersuchung analysiere ich die Schulbücher für die Klassen 7-8 (Kapitel 4.4.1) zunächst getrennt von denen für die 9. Klassenstufe

Bundesländer ausgewiesen (Hessen, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Baden-Württemberg). 2 Schulbücher (des Schöningh-Verlages) sind für alle Bundesländer geeignet.

56 Das Pflichtthema lautet offiziell „Entdecker und Entdeckte: z. B. Kolumbus und die Folgen“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006: 29). 'Entdeckungen' werden in diesem Titel nicht problematisiert; Kolumbus wird als die zentrale Figur hervorgehoben.

57 Der Rahmenlehrplan zeigt, wie wenig Bedeutung dem Thema Kolonialismus und Imperialismus von institutioneller Seite zugemessen wird (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006: 34). Ab dem Schuljahr 2016/2017 sind in Berlin neue Rahmenlehrpläne gültig. In ihnen ist das Thema „Kolonialisierung, Imperialismus und Rassismus“ voraussichtlich Pflicht (vgl. Anhörungsfassung vom 28.11.2014 für Geschichte; URL: <http://www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/11680.html> [letzter Abruf 25.2.2015]).

(Kapitel 4.4.2); auch weil sie unterschiedlichen Deutungsmustern folgen.

Der großen Masse des Untersuchungsmaterials näherte ich mich durch eine qualitative, zirkuläre und offene Herangehensweise. Bohnsack merkt zur soziologischen Bildanalyse an, dass überhaupt nur qualitative Forschung „zentrale theoretische Kategorien aus den geisteswissenschaftlichen Traditionen mit den Anforderungen der empirischen Sozialforschung zu verbinden vermag“ (Bohnsack 2007: 21). Dementsprechend entwickelte ich die zentralen Analysekategorien sowohl aus der Auseinandersetzung mit dem Material selbst, als auch aus der theoretischen Beschäftigung mit den relevanten Themenbereichen – mit der empirischen Schulbuchforschung, der Visuellen und der Postkolonialen Soziologie. Die gewonnenen Erkenntnisse gliederte ich („zirkulär“) immer wieder mit den ausgewählten Schulbüchern ab und umgekehrt. Ich ging zudem insofern offen an meinen Untersuchungsgegenstand heran, als dass meine Vorannahmen (vgl. 4.1) durch das Datenmaterial revidiert, angepasst und erweitert werden konnten. Überblicksartig verglich ich die Geschichtslehrwerke zunächst untereinander (4.4). In der Feinanalyse (4.5) wählte ich dann gegenstands begründet drei Bilder aus, die ich exemplarisch einer tiefergehenden Untersuchung unterzog.

Die Schwierigkeit bei der Untersuchung von Bildern ergibt sich offensichtlich aus der Vieldeutigkeit und Vielschichtigkeit von Visualisierungen. Um diesem Problem zu begegnen, habe ich in Kapitel 2 und 3 versucht, die Vorannahmen meiner Bildinterpretation möglichst offen zu legen. Mein Blick auf die Geschichtsschulbücher ist bereits durch gesellschaftlich-kulturelle Interpretationsmuster sowie meine intensive Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex kolonial-rassistischer Diskurse vorgeprägt. Es gilt daher, entsprechend Postkolonialer Ansprüche, meine subjektive, kritische Position, die meine Schulbuchanalyse bestimmt, sichtbar zu machen.

Meine Untersuchung bezog sich im ersten Schritt auf das Bild selbst. Die Komponenten meiner Analyse beinhalteten a) wer oder was auf den Bildern zu sehen ist und wie oft (in welchem Verhältnis werden Europäer_innen und Nicht-Europäer_innen gezeigt), b) wie der_die Abgebildete dargestellt ist (rassifizierend, hierarchisierend, abwertend, dichotomisierend, homogenisierend, infantilisiert) und c) aus wessen Perspektive das Bild entstanden ist (aus derjenigen der Kolonialherren, afrikanischer Fotograf_innen,

zeitgenössischer Künstler_innen). Dadurch sollte sich zeigen, inwiefern die Bilder den Diskurs *über* die Anderen fördern oder ob sich Menschen aus dem Globalen Süden im Schulbuch selbst repräsentieren können.

Gemäß der soziologischen Bildanalyse ist der zweite wichtige Aspekt der gesellschaftliche Umgang mit den Bildern (vgl. Burri 2008). Die untersuchten Abbildungen werden in Schulbuchkapiteln zu Kolonialismus verwendet, in denen sich der Umgang in den Bildunterschriften, Arbeitsanweisungen und zugehörigen Autor_innentexten und Quellen⁵⁸ manifestiert. Hier stellten sich für mich die Fragen, a) ob die Bildproduzent_innen und der gegebenenfalls koloniale Gewaltkontext der Abbildungen offen gelegt werden, b) ob überhaupt zu einer Auseinandersetzung mit den Bildern angeregt wird und c) inwiefern Text und Arbeitsanweisungen zur Selbstreflexion beitragen. In diesem Zusammenhang erörtere ich im Hinblick auf den von Marmer beschriebenen rassistischen Effekt einseitiger Darstellungen von Extremen (Marmer 2013), wie 'sensibel' die Schulbücher derartige Bilder verwenden – d.h. inwiefern sie die gesellschaftlichen Diskriminierungsstrukturen berücksichtigen, die die betroffenen Bildrezipient_innen⁵⁹ verletzen und ausschließen oder nicht.

Ich folgte also einem zweiseitigen Analyseraster, das 1. vom Bild selbst ausgeht und 2. den Umgang mit den Bildern berücksichtigt. Damit greife ich den Aspekt der Visuellen Soziologie auf, Bilder als soziale Praxis zu erfassen. Darüber hinaus versuche ich, dem Anspruch Postkolonialer Theorien gerecht zu werden, Wissen, in diesem Falle das Schulbuchwissen, zu 'situieren' und zu kontextualisieren. Meine Interpretation fragt sowohl danach, welche Narrative in den Schulbüchern dominieren als auch welches Wissen und wessen Perspektiven dadurch verschwiegen werden (Marmer 2013: 28). Zusammenfassend bezeichne ich diejenigen Darstellungen im Schulbuch als kritikwürdig, die den kolonialen Diskurs durch einseitige, eurozentristische Perspektiven implizit oder explizit reproduzieren.

Die Ergebnisse meiner Analyse präsentiere ich zunächst als vergleichender Überblick

58 Auf die Autor_innentexte und historischen Textquellen werde ich nur in Ausnahmen eingehen. Ich fokussiere die Bilder, Bildunterschriften und zugehörigen Arbeitsanweisungen.

59 Weiterführend sollte der Umgang der Schüler_innen und Lehrer_innen mit den Schulbuchabbildungen untersucht werden. Die Rezeption der Abbildungen kann ich hier jedoch nicht analysieren, ebenso wenig wie den Prozess der Bildproduktion. Dennoch ist zu betonen, dass auch schon die Schulbücher an sich Aufschluss über gesellschaftliche Diskurse geben, die die Darstellung prägen bzw. durch die Diskurse wechselseitig geprägt werden (vgl. Lässig 2012).

aller 14 Schulbücher (4.4). Darin fasse ich zusammen, wie viele und welche Bilder die Schulbücher typischerweise verwenden und wie die Schulbuchautor_innen mit ihnen umgehen. Als nächstes stelle ich drei Bilder vor, die in Bezug auf die Forschungsfrage besonders relevant sind, was bedeutet, dass sie unter Berücksichtigung Postkolonialer Kritik besonders kritikwürdig oder besonders positiv zu bewerten sind (4.5). Diese Feinanalyse gibt Aufschluss über die zentrale Frage, inwiefern die Bilder an gängige kolonial-rassistische Deutungsmuster anknüpfen oder diese unterlaufen.

4.4 Grobanalyse: Kolonialismus in Bildern I

Es folgt die Grobanalyse der untersuchten Geschichtsschulbücher, die einen Gesamtüberblick über alle untersuchten Schulbücher verschafft. Die Ergebnisse werden für die sieben Bücher der 7.-8. Klasse (4.4.1) und der anderen sieben Bücher für die 9. Klasse (4.4.2) getrennt präsentiert und anschließend zusammengefasst (4.4.3).

4.4.1 Bilder und ihre Verwendung in Kapiteln über das 'Entdeckungszeitalter'

In den sieben Schulbüchern über die europäischen 'Entdeckungen' (Klasse 7-8) nehmen die Bilder in den entsprechenden Kapiteln auf mindestens 8 und maximal 34 Seiten viel Raum ein; durchschnittlich ein Viertel bis eine Hälfte pro Schulbuchseite. Dies verdeutlicht noch einmal die Relevanz der Untersuchung visueller Repräsentationen im Schulbuch. Den Überblick über die verwendeten Bilder gliedere ich nach Themen. Ich folge dabei der Chronologie, die die Schulbücher selbst vorgeben⁶⁰, beginnend mit den Bildern der europäischen 'Entdecker' (sic) und ihrer Eroberungen hin zur Beschreibung der Kulturen der Inka und Azteken sowie den Auswirkungen der Kolonialisierung für diese Gesellschaften. Abschließend thematisiere ich den Umgang der Lehrbücher mit den Bildern.

A) 'Die Entdecker'

Der 'Entdeckerdiskurs' wird in allen Lehrwerken bereits auf den farblich gestalteten Auftaktseiten eingeführt, auf denen die Abbildungen die europäischen 'Entdeckungen' repräsentieren – so ein Porträt von Kolumbus, Darstellungen seiner Ankunft in der 'neuen Welt' und ihrer Bewohner_innen, Weltkarten und Bilder von Erfindungen (Buch-

60 Alle sieben Schulbücher bauen die Kapitel über die Eroberung der Amerikas sehr ähnlich auf.

druck, Kompass, Schiffe). Eine sehr typische Visualisierung der 'Entdeckung Amerikas' ist der in sechs von sieben Büchern abgedruckte Kupferstich von de Bry von 1594 (Abb. 2), den ich in Kapitel 4.5.1 näher beleuchten werde. Auf dem Bild ist die Ankunft des Kolumbus und der ihn mit Geschenken 'willkommen heißenden' 'Indigenen' aus europäischer Sicht dargestellt.

Das Narrativ des europäischen 'Entdeckers', Forschers und Wissenschaftlers (sic!)⁶¹, der sich die ganze Welt zu eigen macht, spiegelt sich zudem in der großen Anzahl der verwendeten Karten (ein Fünftel aller untersuchten Abbildungen). In diesen sind die Routen der 'Entdeckungsfahrer', die eroberten Gebiete, die zirkulierenden Waren⁶² und – jedoch nicht immer – die vorkolonialen Reiche eingezeichnet. Zwei Karten spiegeln die eurozentristische Perspektive besonders, indem sie die den Europäer_innen bekannten Gebiete mit helleren Farben (Licht) und die 'unentdeckten' Erdteile mit dunkleren Farben (Schatten) markieren (Westermann 2006; Cornelsen 2006). Demnach gilt ein Kontinent erst als 'entdeckt', wenn ein_e Europäer_in ihn betritt – gleich dem europäischen Aufklärungsdiskurs steht er dann erst im Lichte der europäischen 'Zivilisation'. In nur einem Schulbuch wird diese 'Entdecker'-Logik durch Anführungszeichen problematisiert: „Kolumbus 'entdeckt' Amerika“ (Klett 2006a).

Dass die Handlungsmacht bei diesem Thema eindeutig den Europäer_innen zugesprochen wird, zeigt sich darin, welche 'wichtigen' historischen Persönlichkeiten auf den Bildern repräsentiert und mit Namen genannt werden⁶³. Sechs der sieben Schulbücher drucken Porträts von Christoph Kolumbus ab⁶⁴. In ebenso vielen Schulbüchern finden sich weitere Porträts von sieben verschiedenen europäischen 'Entdeckern' und

61 Auf den Bildern sowie in den Quellen geht es nur um Männer.

62 Hier werden auch 'Sklaven' genannt, die wie Waren eingezeichnet werden. Die Versklavung Millionen afrikanischer Menschen und ihre Folgen werden allerdings nicht weiter thematisiert oder problematisiert, selbst dort nicht, wo es explizit um den „Dreieckshandel“ geht. Besonders kritikwürdig ist die doppelseitige Karte in *Anno 7* (Westermann 2006), in deren Mitte prominent ein dicker Pfeil mit der Aufschrift „N*klaven“ eingezeichnet ist. Mit keinem Wort wird auf diesen rassistischen Begriff weiter eingegangen; im Gegenteil sollen die Schüler_innen laut Aufgabenstellung die in der Karte eingezeichneten „Haupthandelsgüter“ benennen (Westermann 2006: 175). Sehr deutlich zeigt sich hier der unreflektierte Rassismus, den schon andere Schulbuchuntersuchungen herausgestellt haben (vgl. 4.2).

63 Als Kriterium für die in den Schulbüchern betonte Bedeutung einer bestimmten Person erachtete ich die Tatsache, ob diese in der Bildunterschrift mit Namen genannt ist oder nicht.

64 Lediglich ein Geschichtsschulbuch verwendet kein Porträt von Kolumbus, beschreibt seine 'Entdeckungsfahrt' aber in aller Ausführlichkeit und lässt ihn auf einer halben Seite als Quelle zu Wort kommen (*Geschichte und Geschehen.3* Klett 2009a).

kolonialen Akteuren⁶⁵. Im Vergleich dazu bilden lediglich vier Schulbücher den aztekischen König Moctezuma (zwei davon aus aztekischer Quelle) und die Maya-Dolmetscherin Malinche ab (Westermann 2006; Klett 2006a, 2009a; Cornelsen 2006) und ein Schulbuch zeigt den Inka-Herrscher Atahualpa (Schöningh 2012). Dies sind nicht nur insgesamt weniger Repräsentationen 'bedeutsamer' nicht-europäischer Personen, sondern auch weniger unterschiedliche genannte Akteur_innen.

B) Azteken und Inka

Neben den mit Namen genannten Personen kommt pro Schulbuch noch mindestens ein Bild hinzu, das Azteken und Inka als Kämpfer_innen oder Bäuer_innen zeigt. Positiv zu vermerken ist hier, dass der Großteil dieser Bilder Selbstrepräsentationen aus einem aztekischen Bilderkodex sind. Auffällig sind in allen untersuchten Geschichtslehrwerken die vielen Abbildungen der aztekischen bzw. der Inka-Baukunst, die großformatig⁶⁶ viel Raum in den Schulbüchern einnehmen (zeitgenössische Darstellungen oder Rekonstruktionszeichnungen der Stadt Tenochtitlan und aktuelle Fotos der Ruinen des Machu Picchu). Zwei Bücher (Westermann 2006; Cornelsen 2007a) gehen visuell auf die aztekischen Menschenopfer ein – hier sind zwei dieser drei Bilder aus aztekischer Quelle.

Ein weiteres Thema, das im Zusammenhang mit der Darstellung der 'indigenen' Gesellschaften visualisiert wird, ist deren Ausbeutung durch die europäischen Erobernden. Als repräsentativ kann hier ein Kupferstich gelten, der laut Bildunterschrift „die unmenschlichen Arbeitsbedingungen“ im Silberbergwerk Potosi zeigt, „wegen der [...] Zehntausende Menschen“ starben (Klett 2009a; außerdem abgebildet in Klett 2008 und Schöningh 2012). Die extreme Abnahme der ursprünglichen Bevölkerung Haitis, Mexikos und Spanisch-Südamerikas nach der Kolonialisierung veranschaulichen drei Bücher anhand schematischer Zeichnungen (Klett 2006a, 2009a; Cornelsen 2007a)⁶⁷. Auch wenn nicht die Rede davon sein kann, dass der 'Entdeckerdiskurs' aufgebrochen wird, so wird durch diese Abbildungen doch zumindest deutlich, was die 'Entdeckung' für die 'Entdeckten' bedeutete.

65 Dies sind: Vasco da Gama, Bartolomeu Diaz, Amerigo Vespucci, Fernando Magellan, Hernán Cortés, Francisco Pizarro, Bartolomé de las Casas (wobei letztgenannter ein Bischof und kein Eroberer war).

66 Das heißt mindestens auf einer halben Seite.

67 Demgegenüber verwendet *Geschichte und Gegenwart 2* eine Tabelle, auf der die Bevölkerungsabnahme nur in Zahlen eingetragen ist, was den 90%-igen Bevölkerungsverlust visuell nicht so überzeugend darstellt wie die farblich gestalteten Diagramme der anderen drei Bücher (Schöningh 2012: 92).

Darüber hinaus macht die visuelle Darstellung der Azteken, Inka und Maya insgesamt deutlich, inwiefern intakte Gesellschaften mit unterschiedlichen Kulturen, Religionen und Herrschaftsformen zerstört wurden. Den durchweg auch als „Hochkulturen“ bezeichneten Azteken, Inka und Maya werden eigene Unterkapitel gewidmet, ganz im Gegensatz zur Darstellung der kolonisierten Gesellschaften Afrikas (s. 4.4.2).

C) Mittel- und Südamerika heute

Am Kapitelende thematisieren vier Schulbücher die aktuelle Situation der ehemaligen Kolonialreiche in Mittel- und Südamerika. Ein Lehrwerk visualisiert die Auswirkungen der kolonialen Rohstoffausbeutung für die Stadtentwicklung Potosis im heutigen Bolivien anhand aktueller Fotos (Klett 2008). Dasselbe sowie ein weiteres Buch (Schöningh 2012) beschreiben am Beispiel Perus die Kluft zwischen der *weißen* reichen Oberschicht und der armen Landbevölkerung als konkrete Folge des Kolonialismus. Die zugehörigen Fotos verbildlichen dies durch Wellblechhütten, Kinderarbeit, Kleinbäuer_innen bei der Arbeit, einer Schule und einem halbnackten Kind vor einem Brunnen (Klett 2008; Schöningh 2012). Positiv zu bewerten ist, dass gemäß einer Postkolonialen Ausrichtung, die Persistenz kolonialer Strukturen in den Blick genommen wird. Allerdings bleiben die Fotografien dem Entwicklungsdiskurs verhaftet, der die Menschen der 'unterentwickelten' Regionen nur als hilfsbedürftige Opfer darstellt⁶⁸. Nur ein Buch (Cornelsen 2007a) bricht mit den gängigen Deutungsmustern, indem es ein Foto einer maskierten Zapatista-Frau in Mexiko zeigt (zum subversiven Potenzial der Maskierung vgl. Betten 2008). Es ist das einzige, das selbstbestimmten Widerstand visuell⁶⁹ sichtbar macht und die Menschen über die sonst nur aus europäischer Sicht geschrieben wird, selbst zu Wort kommen lässt.

D) Umgang mit den Bildern

Alle Schulbücher verwenden viele Abbildungen (s.o.). Die meisten dienen aber offensichtlich der Illustration, denn der Anteil an Arbeitsanweisungen, die sich auf die Bilder beziehen, ist insgesamt sehr gering. Darüber hinaus gibt es nur in Ausnahmen ausführliche Bildunterschriften, die den Entstehungskontext erläutern. Wenn die Herkunft des

68 Wie andere Schulbuchuntersuchungen schon darlegen, ist auch hier zu kritisieren, dass Schulbücher explizit für bestimmte Hilfsorganisationen werben (Schöningh 2012 wirbt für die Peruhilfe e.V.)

69 In einer Textquelle eines anderen Buches kommen noch Demonstrant_innen gegen die 500-Jahr-Feier der Ankunft Kolumbus zu Wort (Klett 2006a).

Bildes nicht explizit betont werden soll, werden keine Angaben zu den Bildproduzent_innen gemacht.

In einem Geschichtsbuch gibt es gar keine Aufgaben zu den Bildern (Westermann 2006), in fünf anderen Büchern gibt es nicht mehr als drei Anweisungen und diese gehen meist nicht genauer auf das Bild selbst ein. Cornelsen 2007a geht hingegen ausführlich in fünf Fällen darauf ein, wie die Abgebildeten dargestellt werden, wer das Bild gemalt hat, welche Wirkung das Bild hat und welche Bedeutung den Symbolen zukommt⁷⁰ (Cornelsen 2007a). In einem weiteren positiv zu bewertenden Beispiel wird auf die Bildkomposition des europäischen Kupferstiches von der Ankunft des Kolumbus durch das Markieren besonderer Bildbereiche eingegangen. Diese sollen die Schüler_innen ganz genau betrachten und das Abgebildete deuten (vgl. Bsp. 4.5.1) (Schöningh 2012). Ansonsten wird den Forderungen der Geschichtsdidaktik, Bildkompetenzen zu vermitteln, kaum nachgegangen.

Besonders gravierend zeigt sich dies an einem Beispiel, in dem das Porträt des deutschen Gouverneurs von Kamerun einer Kolonialfotografie zweier nackter, afrikanischer Frauen gegenüber gestellt ist (Klett 2009a: 174-175). Der Gouverneur steht in stolzer Pose da - die Frauen wurden wie Untersuchungsobjekte im Profil abgeleuchtet. Derartig erniedrigende rassistische und sexistische Fotografien haben eine besondere Wirkmacht und können menschenverachtende Einstellungen reproduzieren (vgl. Marmer 2013). In dem Schulbuch wird der Kontext der Fotografien und ihr 'Rassen'-Forschungszweck jedoch nicht sichtbar gemacht⁷¹. Die Arbeitsanweisungen zielen zwar auf einen Vergleich der Art der Darstellungen ab, sie geben den Schüler_innen aber keinerlei Anregungen zur kritischen Auseinandersetzung mit dem kolonialen Blickregime, ebenso wenig wie die anderen Texte auf dieser Seite⁷².

70 Zum Beispiel lautet eine der Arbeitsanweisungen: „1. Beschreibt Abbildung 1. Wie sind die Indianer, wie die Eroberer dargestellt? - Überlegt, was der mexikanische Maler, der das Bild 1930 gemalt hat, aussagen wollte.“ (Cornelsen 2007a: 108).

71 Die Bildunterschrift birgt vielmehr selbst rassistisches Gehalt. Sie lautet: „*Frauen vom Stamm der Yaoundé. Dieses Foto findet sich ebenfalls in dem Buch von Jesko Puttkamer. Frauen der einheimischen Bevölkerung werden in Büchern aus dieser Zeit als 'Weiber' bezeichnet.*“ Die Fotos sind gerahmt von einer rassistischen Beschreibung eines Kolonialisten, der die negativen Eigenschaften der N* aufführt (Klett 2009a). In den Begleittexten, in denen es offenbar um das Thematisieren von Vorurteilen gehen soll, wird „Rassismus“ gar nicht genannt.

72 In diesem Fall umfasste meine Analyse auch die zugehörigen Quellen- und Autor_innentexte, in denen koloniale Deutungsmuster reproduziert werden und Rassismus auf ein moralisch verwerfliches Überlegenheitsgefühl gegenüber den „Farbigen“ reduziert wird (weitere Begriffe werden im Autor_innentext unkritisch reproduziert und nicht markiert: N*, 'Rassen', die 'Roten', 'Gelben' und 'Schwarzen') (Klett 2009a: 174-175).

4.4.2 Bilder und ihre Verwendung in Kapiteln über den Imperialismus

Die andere Hälfte der untersuchten Geschichtslehrwerke beschreibt die Hochphase der kolonialen Expansion im Kontext der Kapitel „Imperialismus und Erster Weltkrieg“. Auch in den Büchern für die Klassen 9 und 10 macht sich der *visual turn* bemerkbar – durchschnittlich füllen die verwendeten Bilder ein Viertel jeder Schulbuchseite aus. Im Folgenden thematisiere ich zunächst die übergreifende Rahmung der Abbildungen und gehe dann auf die unterschiedlichen Bildgattungen ein (Karikaturen, Werbeplakate, Fotografien). Ich beschreibe wer darauf in welcher Art und Weise dargestellt ist und gehe diesmal direkt darauf ein, wie die Schulbücher mit den Abbildungen umgehen.

A) Rahmung

In allen sieben Geschichtsbüchern stehen die europäischen 'Großmächte' im Zentrum der Aufmerksamkeit. Der Kolonialismus erscheint dadurch lediglich als Fortsetzung europäischer Außenpolitik, die im Ausbruch des Ersten Weltkrieges kulminiert. Diese Rahmung wird auf den Auftaktseiten zu den Kapiteln durch die Abbildungen (Kriegsflotten, Gasmasken, Grabmäler von Verdun, aber auch Fotos in Ketten gelegter Herero) und die Zeitleisten verdeutlicht, die mit dem europäischen „Wettlauf um Kolonien“ beginnen und mit dem Weltkrieg enden (so z.B. in Klett 2006b). Die wechselseitige Beeinflussung von Kolonien und Kolonialmächten ist hier kaum zu erkennen⁷³. Zudem bleibt die Kolonialgeschichte auch visuell stark nationalstaatlich gerahmt (vgl. Grindel 2012), wie das doppelseitige Hintergrundbild einer der Auftaktseiten veranschaulicht, auf dem die Krönung des deutschen Kaisers Wilhelm I. abgebildet ist (Cornelsen 2007b).

B) Karikaturen und Werbeplakate

Ein Großteil der Abbildungen wird in den Schulbüchern genutzt, um das imperialistische Expansionsstreben der europäischen Staaten zu visualisieren – so finden Karten der kolonialen Besitzansprüche in Afrika⁷⁴ und Karikaturen zur 'Aufteilung der Welt'⁷⁵ in jedem Geschichtsschulbuch Platz. Überhaupt sind Karikaturen ein überaus beliebtes

⁷³ Ich komme damit zu dem selben Ergebnis wie Susanne Grindel (Grindel 2012: 279).

⁷⁴ Nur ein Buch präsentiert eine Karte, auf der auch afrikanische Reiche eingezeichnet sind (Klett 2006b).

⁷⁵ Diese wird entweder durch Karikaturen repräsentiert, die die Aufteilung der Welt gleich dem Teilen eines Kuchens oder eines Apfels darstellen oder die den „Rhodes-Koloss“, der Afrika umspannt, zeigen.

Mittel der Illustration kolonialer Vorstellungen (knapp ein Fünftel der Abbildungen aller untersuchten Schulbücher sind Karikaturen). Allerdings sind nur vier der sechs Karikaturen mit besonders abwertenden Darstellungen auch mit Arbeitsanweisungen versehen. Als Beispiel sei hier die Karikatur „Da muss Ordnung rein. Deutsche Tüchtigkeit in den Kolonien“ genannt, auf der Afrikaner_innen mit dicken Lippen und auf einer Stufe mit wilden Tieren dargestellt werden – ein Bild, das in zwei Geschichtsschulbüchern zu finden ist (Klett 2009b; Schöningh 2013). Auch wenn die Karikatur ein Zeugnis der rassistischen Vorstellungen der damaligen Zeit ist, ist sie aus Postkolonialer Sicht als problematisch zu bewerten – erstens, weil sie „rassistisches Wissen“ der Bildrezipient_innen bestätigt oder formt und zweitens, weil sie die Diskriminierung nicht-weißer Schüler_innen fördern kann (wie Marmer 2013 zeigte). Die beiden Schulbücher greifen die koloniale Tradition der Darstellungsweise von Menschen afrikanischer Herkunft nicht auf, obwohl sich eines der Schulbücher auf einer ganzen Doppelseite explizit der Deutung von Karikaturen widmet (Schöningh 2013: 32-33). Dies gilt ebenso für die abgedruckten Werbeplakate für Völkerschauen und Kolonialwaren, die veranschaulichen, welches Bild sich die kolonisierenden Gesellschaften vom Rest der Welt machten. Die zugehörigen Arbeitsanweisungen machen zwar deutlich, dass im Bild eine „bestimmte“ Sichtweise vermittelt wird, geben aber keine Hinweise auf das rassistische System diskursiver und visueller Repräsentationen, das Menschen des Globalen Südens bis heute zu den abgewerteten 'Anderen' macht. Beispielsweise werden die Darstellungen infantilisierte Afrikaner_innen in Baströckchen oder 'kannibalischer' Australier_innen verkürzt mit dem europäischen „Überlegenheitsgefühl“ erklärt und legitimiert (so in Klett 2009b).

C) Fotos I: Historische Persönlichkeiten

Neben diesen Bildgattungen überwiegen in den Schulbüchern Fotografien (auch in Form von Bildpostkarten; vgl. 3.3.1). Hier ist zunächst danach zu fragen, wer auf den Fotos repräsentiert wird.

Zwei Bücher zeigen afrikanische Herrscher: König Kwaku Dua von Asante, König Prempeh I. (beide in Cornelsen 2007c) und König Jubi Mzinga (Klett 2009b). In einem anderen Buch werden Mahatma Gandhi, Abgeordnete des chinesischen Parlaments und Präsident Sun Yat-sen gezeigt. Auf insgesamt 108 untersuchten Schulbuchseiten sind dies alle existierenden Repräsentationen nicht-europäischer Herrscher_innen oder

'wichtiger' Persönlichkeiten⁷⁶. Es überwiegen eindeutig die Porträts deutscher oder europäischer Kolonialisten (sic)⁷⁷ (insgesamt 26 Bilder), was diesen auch visuell die Position der aktiven und souveränen Gestalter der Geschichte des Kolonialismus zuschreibt. Die Brutalität, mit der die Kolonisatoren vorgingen, wird im Zusammenhang mit den Porträts, die sie als bedeutsame Persönlichkeiten ausweisen, nicht genannt. So ist beispielsweise auch zwei Mal eine Fotografie Carl Peters zu finden, ohne dass seine zahlreichen Massaker an der ostafrikanischen Bevölkerung thematisiert würden (Klett 2006b; Cornelsen 2007c)⁷⁸. Ein besonders extremes Ungleichgewicht ist in Schönigh 2013 auszumachen, in dem europäische Kolonialverfechter mit ihren Reden anhand von 12 (!) Porträtfotografien vorgestellt werden, während kein einziges Bild einer nicht-europäischen Persönlichkeit abgedruckt wird.

D) Fotos II: 'Die Anderen'

Wenn nicht-europäische Personen (ohne Namen) auf Fotos abgebildet werden, so spiegeln diese durch die Art und Weise der Darstellung fast ausnahmslos den kolonialen Blick (vgl. 3.3.2): Die Menschen unter europäischer Kolonialherrschaft sind als Unterdrückte, Ausgebeutete, Nackte, Misshandelte, Versklavte, Verstümmelte⁷⁹ und Ermordete⁸⁰ abgebildet. Sechs der sieben untersuchten Schulbücher verwenden Kolonialfotografien, auf denen abgemagerte oder in Ketten gelegte Herero zu sehen sind. Dies ist in fast allen Schulbüchern die einzige Darstellung der Herero und Nama⁸¹. In keinem einzigen Buch sind die Anführer_innen des Widerstandes abgebildet (z.B. Samuel Maharero, Hendrik Witbooi, Jacob Marengo u.a.), obwohl die Texte den Krieg in Deutsch-Südwestafrika zum Großteil auf einer Doppelseite ausführlich beschreiben und teilweise auch Namen afrikanischer *chiefs* nennen.

76 Auch hier mache ich die Wichtigkeit einer Person daran fest, ob ihr Bild mit Namen (und Funktion) versehen wird.

77 Es werden ausschließlich Männer gezeigt.

78 Vielmehr lautet die zugehörige Bildunterschrift: „*Carl Peters, 1856-1918. Schriftsteller, Gründer des „Schutzgebietes“ und späterer Reichskommissar Deutsch-Ostafrikas. Er wurde auf Druck der SPD aus dem Reichskolonialdienst entfernt.*“ (Cornelsen 2007c: 37).

79 Zwei Schulbücher zeigen eine Fotografie, auf der Menschen aus dem Kongo zu sehen sind, denen Hände und Nasen abgehackt wurden (Klett 2006b; Klett 2011).

80 So sind auf einem Foto geköpfte chinesische Widerstandskämpfer zu sehen, hinter deren Leichen Kolonialsoldaten posieren (Westermann 2007: 74).

81 Ein Buch zeigt noch eine französische Lithografie, die deutsche und Herero-Krieger (aus europäischer Perspektive) zeigt (Cornelsen 2007b).

Ein Teil der Fotos scheint bewusst zum Einsatz zu kommen, um das koloniale Unterdrückungsverhältnis zu veranschaulichen: *Weiß*e Kolonialherren und -frauen werden von Afrikaner_innen auf einer Sänfte getragen (Westermann 2007), in einem Karren gezogen (Cornelsen 2007c; Klett 2006b) oder einer Hängematte transportiert (Cornelsen 2007b). In einem Fall wird dieses Bild in einen postkolonialen Kontext gerückt, indem es aktuellen Fotografien *weißer* Tourist_innen in Afrika gegenübergestellt wird. Durch diesen visuellen Bezug und die zugehörigen Arbeitsanweisungen wird die Kontinuität der Macht- und Blickverhältnisse thematisiert (auf dieses Beispiel gehe ich in 4.5.3 ein). In den anderen Schulbüchern werden keine Anregungen zur Weiterarbeit mit den genannten Abbildern kolonialer Machtverhältnisse gegeben.

Es wird deutlich, dass die Bilder den Menschen des Globalen Südens die eindeutige Positionen der passiven Unterlegenen zuweist. Dazu gehören auch die Fotografien, die Afrikaner_innen als friedlich lernende Schulkinder zeigen, als Chorschüler_innen, 'geschäftige' Arbeiter_innen oder von Albert Schweitzer Verarztete. In Klett 2011 wird bei einer Bildpostkarte einer missionarischen „Dorfschule“ sinnvollerweise danach gefragt, zu welchem Zweck dieses Bild aufgenommen und weiterverbreitet wurde. Ansonsten wird die koloniale Rechtfertigungslogik dieser Bilder aber nicht sichtbar gemacht. So lebt, wie Poenicke es beschreibt, das „Bild eines friedlich 'zivilisierenden' Europa“ wieder auf (Poenicke 2008: 26).

E) Fotos III: Ehemalige Kolonien heute

Daran knüpfen in einem Buch auch die Fotos zur heutigen Situation ehemaliger Kolonien an. In diesem finden sich die gängigen Visualisierungen des 'Entwicklungsdiskurses' – hungernde Flüchtlingskinder, ein Dorfbrunnen, Kinder einer „Dorfschule“ – alle mit Bildunterschriften versehen, die erklären, an was es 'Afrika'⁸² mangle (Klett 2006b). Ein anderes Schulbuch bricht diesen Diskurs visuell auf, indem es den 'normalen' Lebensalltag der Menschen zeigt. Es sind zwei namibische Zeitungsausträger zu sehen und Schwarze und *weiße* namibische Kinder, die in einer 'modernen' Schule gemeinsam lernen.

82 Überhaupt sind ein Großteil der Bildunterschriften stark verallgemeinernd und geben nur in Ausnahmen spezifische Informationen zu Ort, Zeit und Produzent_in der Bilder.

F) Bildquellen

Insgesamt herrscht jedoch eine eurozentrische Perspektive vor, die außerdem dadurch gestärkt wird, dass alle Abbildungen der Schulbücher aus europäischen Quellen stammen. Die einzige Ausnahme sind zwei Bilder aus China im Kontext des sogenannten 'Boxeraufstandes'⁸³. Hier wird explizit gekennzeichnet, dass sie diesen „aus Sicht der Chinesen“ zeigten (Westermann 2007). Bei dem Rest der Bilder wird hingegen nie kenntlich gemacht, dass sie „aus europäischer Sicht“ entstanden sind.

4.4.3 Zusammenfassung der Grobanalyse

Ich untersuchte das Bildmaterial der Schulbücher erstens im Hinblick darauf, wer und was auf den Bildern in welcher Art und Weise abgebildet ist und zweitens, wie diese Bilder im Schulbuch eingebettet werden (vgl. 4.3). Zum ersten Aspekt lässt sich zusammenfassen, dass die Geschichtsschulbücher häufiger Bilder von Europäer_innen in würdevoller oder stolzer Haltung abdrucken als von Menschen aus den Kolonien in der gleichen Position. Personen, die in den Schulbüchern als bedeutend gelten sind *weiße*, europäische Männer⁸⁴, die auf Porträts posieren; wie große 'Entdecker', 'Afrikaforscher' oder Kolonialpioniere. In den Schulbüchern der 7. und 8. Klassenstufen werden ungefähr doppelt so viele 'wichtige' Europäer als Azteken oder Inka gezeigt; in den Schulbüchern der 9. und 10. Klassen sind es sogar mehr als fünf Mal so viele mit Namen genannte Kolonialisten als afrikanische oder asiatische Herrscher. Gemäß meiner Fragestellung ist es als positiv zu bewerten, dass es sich bei den Darstellungen der Azteken und Inka auch um Selbstrepräsentationen handelt, sodass in den Bildern nicht nur *über* die 'Anderen' gesprochen wird. Die west- und ostafrikanischen Könige sind hingegen ausschließlich auf Fotografien zu sehen, die der Kolonialpropaganda dienten (Kolonialfotografien vgl. 3.3.1).

Die Menschen, die ohne Namen auf den Bildern auftauchen, bilden eine homogene Masse passiver Opfer, die nicht für sich selbst sprechen können. Sie stehen kollektiv für 'die' ausgebeuteten 'Indigenen' oder 'die' unterdrückten Afrikaner_innen. Dies führt den kolonialen Diskurs (vgl. 3.1) visuell fort und bestärkt ihn noch durch die Überzeugungs-

83 Neben diesen Abbildungen chinesischer Bildkunst finden sich in den untersuchten Schulbüchern lediglich noch zwei (vermutlich europäische) Fotografien afrikanischer Kunst (Klett 2009b).

84 Wie schon Davenas feststellte, sind Frauen weder auf den Bildern präsent noch in den Schulbuchtex-ten (vgl. Davenas 2014).

kraft (*visual persuasiveness*) der Visualisierung von Macht (vgl. 2.2). Auf den Abbildungen übernehmen *weiße* Europäer die aktive Rolle der Befehlshaber, während Schwarze und People of Colour die Befehle ausführen. Widerstand, den es immer auch gegeben hat, bzw. strategische Kooperationen mit den Kolonisator_innen, ist nicht sichtbar; insofern werden die „counter narratives“ ausgeblendet (vgl. 3.2).

Allerdings sollte dieses Ergebnis für die Darstellung in den Schulbüchern der Klassen 7 und 8 eingeschränkt werden, denn hier sind auf den Bildern oft auch kämpfende Azteken und Inkas zu sehen, die sich gegen die Eroberung wehrten. Auch das Foto einer maskierten Zapatista-Frau (Cornelsen 2007a) zeugt von einer möglichen Bedeutungsverschiebung des Schulbuchdiskurses. Anhand meiner Analysekriterien lässt sich offen legen, dass dieses Bild des Widerstands nicht in das Muster des rassistischen und sexistischen Diskurses über die 'unterlegenen' Opfer (post-) kolonialer Strukturen passt. Allerdings wird das übergreifende Narrativ der 'Unterentwicklung' Mittelamerikas beibehalten (Cornelsen 2007a).

So bleibt der wirkmächtige eurozentristische Diskurs, der die europäische 'Entwicklung' zum Maßstab der Beurteilung aller 'anderen' Gesellschaften macht, in seiner Struktur insgesamt erhalten, sowohl in den Büchern der 7.-8. Klassen als auch in denen der 9. Klassen. Eine bewusste Subversion des kolonialen Blicks wird durch eine tiefgreifende Dekonstruktion jedenfalls nicht angestrebt.

Dabei finden sich in den Geschichtsbüchern weitere Bilder, die die koloniale Logik zumindest irritieren. Zum Beispiel bildet Klett 2011 eine Postkarte ab, auf der ein Schwarzer Kolonialsoldat einen anderen mit dem Stock „züchtigt“ (Klett 2011: 55). Hier könnte die ambivalente Rolle der *Askaris*⁸⁵ in den Blick genommen werden (vgl. Michels 2013). Ein anderes Bild zeigt eine französische Zeichnung zum „Angriff der Dahomeer [Einwohner Benins]“ (Klett 2011: 53). Der_die Betrachter_in kann nur mithilfe zusätzlicher Informationen oder einem bestimmten Vorwissen erkennen, dass es sich hier um die nur aus Frauen bestehende Elitetruppe der Dahomeer handelt. Diese Information könnte dazu beitragen, die Platzanweisungen des Kolonial- und Geschlechterdiskurses zu subvertieren. Die Bilder bieten Anreize zur Reflexion der Komplexität kolonialer Verhältnisse, was in den Schulbüchern jedoch nicht aufgegriffen

85 *Askari* ist die Bezeichnung für die afrikanischen Kolonialsoldaten in Diensten der europäischen Kolonialmächten.

wird.

So lässt sich folgendes zum zweiten Aspekt des Umgangs der Schulbücher mit den Bildern zusammenfassen: Die Bildunterschriften geben selten Aufschluss darüber, aus welcher Perspektive und in welchem Kontext die verwendeten Bilder entstanden. Zu den Karikaturen gibt es meist zumindest Arbeitsanweisungen, die nach ihrer Deutung, manchmal auch nach ihrem Zweck fragen. Explizit werden kolonial-rassistische Blickverhältnisse dabei aber nicht thematisiert. Der Großteil der Schulbücher begreift die Bilder offensichtlich nur als visuelles Begleitmaterial, ohne ihre spezielle Funktion zu berücksichtigen, kollektive Deutungsmuster einprägsam zu fixieren.

4.5 Feinanalyse: Kolonialismus in Bildern II

Bis hierher zeigt der Einblick in das Material, dass die Sinnstruktur des Kolonialdiskurses im Großen und Ganzen durch die Bilder aufrecht erhalten wird. Dies möchte ich nun im Detail prüfen. Dazu habe ich Bilder herausgegriffen, die besonders oft vorkamen (4.5.1) und besonders relevant für die Beantwortung meiner zentralen Fragestellung sind (4.5.2; 4.5.3). In den folgenden Ergebnissen der Feinanalyse halte ich fest was bzw. wer auf dem Bild zu sehen ist, wie im Schulbuch mit der Abbildung umgegangen wird und wie dies unter Berücksichtigung meines kritischen, Postkolonialen Analyseansatzes zu bewerten ist.

In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass allein schon die Beschreibung der Bilder von meiner subjektiven Interpretation abhängt, die ich weitgehend zu reflektieren versuche. Eine dargestellte Person als 'Europäer_in' oder eine bestimmte Bewegung als 'fliehend' zu lesen, beinhaltet bereits eine Dechiffrierung der visuellen Zeichen, die ich im Kontext meiner Analysekriterien deute.

4.5.1 Beispiel 1: „Die Landung des Kolumbus auf Haiti“⁸⁶

Ein Bild, das immer wieder mit dem Topos der 'Entdeckung Amerikas' verknüpft wird und als „Ikone der europäischen Eroberung“ gilt ist de Brys Kupferstich von 1594 (Burghartz 2008: 2) (Abb. 2). Der niederländische Verleger produzierte diesen als Teil

86 Das Bild trägt in den verschiedenen Schulbüchern ganz unterschiedliche Titel. Dieser Titel stammt aus Klett 2006a.

der „Americae“-Serie; einer illustrierten Reisesammlung, die das europäische Bild von der sogenannten 'Neuen Welt' nachhaltig prägte (Burghartz 2008: 3) (vgl. 3.3.1).

Es soll laut der Bildunterschriften der Schulbücher die Landung des Kolumbus auf Haiti („Hispaniola“) zeigen. Im Bildvordergrund sind eine Gruppe nackter Menschen abgebildet, die dem edel gekleideten Kolumbus und seinen bewaffneten Begleitern Goldschätze überreichen. Im Bildmittelgrund errichten Europäer_innen ein Kreuz, was ich als Zeichen der Besitzergreifung und Missionierung deute (vgl. Burghartz 2008). Im Bildhintergrund sind große Schiffe zu erkennen sowie – sehr klein – fliehende Bewohner_innen der Insel. Dieses Bild taucht in sechs der sieben untersuchten Geschichtsbücher für die Klassen 7-8 auf und fungiert hier als Schlüsselbild der Begegnung zwischen den europäischen Eroberern und den Gesellschaften Amerikas, die als 'Eingeborene' dargestellt sind.

In den Schulbüchern erscheint der Kupferstich zum Großteil in Zusammenhang mit einer Beschreibung der Landung der Europäer_innen auf der Insel Guanahani aus Christoph Kolumbus' Bordtagebuch (bzw. de Las Casas Abschrift). Textquelle und Bild werden durch Arbeitsanweisungen, diese zu vergleichen, in einen direkten Zusammenhang gebracht (so in Klett 2006a; Schöningh 2012). So bestärkt Kolumbus Tagebucheintrag mit Worten, was auf dem Bild scheinbar eindeutig zu sehen ist; „zahlreiche Eingeborene“, die sich über die Ankunft der Fremden und ihre Geschenke „ungemein erfreut zeigten“ (Schöningh 2012: 85). Allerdings diente der circa 100 Jahre nach der Ankunft des Kolumbus entstandene Kupferstich der Illustration der autobiographischen „*Historia del Mundo Nuovo*“ Girolamo Benzoni (Bode 2006: 48). Das Bild zeigt also eigentlich die Ankunft auf Haiti (und nicht Guanahani), weswegen es Matthias Bode für unangebracht und historisch inakkurat hält⁸⁷, diese Textquelle mit dem Bild zu verknüpfen (ebd.: 49).

Neben dem ursprünglichen Kontext, in dem der Kupferstich publiziert wurde, sollten die Schulbücher aber vor allem sichtbar machen, dass das Bild an eine bestimmte Art und Weise der Selbst- und Fremddarstellung dieser Epoche anschließt. Der 'geschulte'

87 Darüber hinaus setzt ein Schulbuch das Bild in einen völlig falschen zeitlichen Kontext, indem es behauptet, der Kupferstich sei von de Bry „zwei Jahre nach der Entdeckung“ angefertigt worden, um dann aber die richtige Jahreszahl von 1594 anzugeben (Westermann 2006). Das zeugt von einem wenig umsichtigen Umgang mit historischen Bildquellen.

Blick erkennt die „binäre Codierung“ des Bildes: „Landung versus Flucht, Kleidung oder Rüstung gegen Nacktheit, Christentum versus Heidentum.“ (Burghartz 2008: 2). Die *weißen* Kolonisatoren sind die aktiven Eroberer, die von der Insel Besitz ergreifen. Die 'Indigenen' sind die nackten 'Wilden', die die Ankommenden 'naiv' mit teuren Gaben empfangen. So inszeniert das Bild die Begegnung mit dem 'absolut' 'Fremden'. Diese Darstellung bestätigt das, was die Schulbücher in anderen Texten über die 'wundersamen' Azteken vermitteln, die die Ankömmlinge zunächst für Götter gehalten haben sollen. Die visualisierte Dichotomie verfestigt koloniale Rechtfertigungsmuster der 'natürlichen' Überlegenheit der Europäer_innen und ihrer 'notwendigen' Expansions- und Missionsbestrebungen. Diese Ende des 16. Jahrhunderts vorherrschenden Vorstellungen über die kolonialen Eroberungen und die davon betroffenen Gesellschaften haben sich in die Bildkomposition eingeschrieben (*visual performance*).

Im Bildhintergrund ist allerdings auch die Mehrdeutigkeit der Darstellung der Inselbewohner_innen zu erkennen; sie laufen mit erhobenen Händen davon. Diese Ambivalenz – die Willkommensgesten der 'Neugierigen' einerseits und die Flucht der 'Erschrockenen' andererseits – zieht sich, laut Burghartz, durch die gesamte Reisesammlung de Brys (vgl. Burghartz 2011). Für die Schulbuchdarstellung ist relevant, dass das Bildelement der fliehenden Menschen bereits einen Hinweis auf das gewaltsame Vordringen der Eroberer gibt und so die Vorstellung von Unterwürfigkeit mindert. Der visuelle Wert von Bildern, Gleichzeitigkeit und Ambivalenz abzubilden, ist hier gut erkennbar (*visual value*).

Die Hälfte der sechs Schulbücher gehen auf diese Aspekte ein, indem die Bildunterschriften („So stellt es Theodor de Bry dar...“ Schöningh 2012) und die Arbeitsanweisungen das Augenmerk auf die Art der Darstellung richten („Wie werden die Inselbewohner, wie die Spanier dargestellt?“ Cornelsen 2007a). Ein Buch stellt der europäischen Sicht auf die Landung der Europäer_innen eine aztekische Darstellung des selben Ereignisses gegenüber. Das eröffnet Multiperspektivität und bietet den Schüler_innen die Möglichkeit, den Konstruktionscharakter der visuellen Repräsentationen zu erkennen. Die zugehörige Arbeitsanweisung fragt: „Wie stellen die Künstler auf den Bildern die Menschen des eigenen Volkes dar, wie die Fremden?“ (Klett 2008). Schöningh 2012 hebt drei Bildbereiche durch „Lupen“ besonders hervor und fragt nach der Deutung dieser Bildelemente. Auf die Fliehenden im Bildhintergrund wird die Auf-

merksamkeit durch die Anweisung gelenkt „Schau genau hin! Was kannst du unter der dritten 'Lupe' beobachten?“ (Schöningh 2012: 85). Das Buch geht detailliert auf die Bildanordnung ein, was die 'performative Hervorbringung' der Deutungsstruktur (Burri 2008: 349; vgl. 2.2) verdeutlicht. Für eine Dekonstruktion der Blickverhältnisse wäre es bei allen Schulbüchern noch weiterführender, wenn anhand zusätzlicher Informationen oder einer Methodenseite die spezifisch koloniale Anordnung der visuellen Zeichen entschlüsselt würde.

Die andere Hälfte der Schulbücher, die den Kupferstich abbilden, gehen auf die Art der Darstellungsweise gar nicht ein oder publizieren das Bild ganz ohne Kontext als reine 'Zierde' des Kapiteldeckblattes (in Cornelsen 2006). So kann kaum deutlich werden, dass es sich bei dem Bild um eine koloniale Konstruktion handelt und nicht um eine 'objektive' Visualisierung historischer Wirklichkeit. Zumindest wird nicht dazu ange-regt, sich mit dem Bild näher auseinanderzusetzen, obwohl es in diesem großen Format den Schüler_innen förmlich 'ins Auge springt'.

Zusammenfassend wird in den Schulbüchern mit dem Kupferstich, der eindeutig an die Repräsentationsweisen kolonialer Diskurse anschließt, sehr unterschiedlich verfahren. Gemäß meiner Kriterien ist es als positiv zu bewerten, dass ein Teil der Bücher Impulse zur Auseinandersetzung mit der Perspektive der Darstellung geben. Kritikwürdig sind die Bücher, die das Bild ohne jegliche Einbettung als Illustration verwenden, da sich so der eurozentristische Blick auf die 'primitiven Anderen' verfestigen kann.

4.5.2 Beispiel 2: „Halb verhungerte Herero“

Das zweite Bild, das ich einer Feinanalyse unterziehen möchte, ist eine Schwarz-Weiß-Fotografie von 1907, die eine Gruppe von bis auf die Knochen abgemagerter Herero zeigt (Abb. 3). Das Foto entstand im Zuge des von den deutschen Kolonialtruppen verübten Völkermordes (1904-1908). Es erscheint in vier Geschichtsschulbüchern (Cornelsen 2007b, 2007c; Klett 2006b, 2009b); zwei andere Bücher zeigen Fotos mit ähnlichen Bildkompositionen, auf denen gefangene Herero in Ketten zu sehen sind (Westermann 2007; Klett 2011). Ich untersuche das Foto der fast verhungerten Herero, da es zeigt, wie die Schulbücher mit Darstellungen extremer Gewalt aus dem kolonialen Kontext umgehen.

Auf dem Foto sind neun Personen zu erkennen; ganz links eine alte Frau, die sich auf ihren Stock stützt und grimmig in die Kamera blickt, daneben stehen in einer Reihe ein alter Mann, ein Kind, zwei weitere Männer, eine andere alte Frau und eine jüngere Frau in gebückter Haltung – die zu schwach zu sein scheint, um aufrecht zu stehen; vor ihnen sitzt ein völlig erschöpft wirkender Junge mit geschlossenen Augen, neben ihm eine nach unten blickende junge Frau. Die Abgebildeten sind fast nackt, die Rippen treten hervor, Arme und Beine sind dürr wie Knochen. Kurz, es ist ein Dokument der extremen Gewalt der deutschen Truppen, die die Herero und Nama in der Omaheke-Wüste verfolgten, sie von allen Wasserstellen vertrieben und die Überlebenden in „Konzentrationslager“⁸⁸ verschleppten, in denen die meisten starben (Zimmerer, Zeller 2003). Es ist nicht bekannt, von wem das Foto aufgenommen wurde. Ich vermute, dass es von einem deutschen Kolonialsoldaten in Umlauf gebracht wurde, denn es ist auch als Kolonialpropagandabild⁸⁹ zu finden.

Alle Schulbücher verwenden das Foto im Rahmen der Beschreibung der Kolonie Deutsch-Südwestafrika und des Völkermordes an den Herero und Nama. Die Bildunterschriften geben an, dass es sich um „Vor den deutschen Truppen geflüchtete Herero nach ihrer Rückkehr aus der Omaheke-Wüste“ handelt (Klett 2009b; in ähnlicher Formulierung Cornelsen 2007b; Klett 2006b), bzw. um „gefangene Herero“ (Cornelsen 2007c). Außer der Jahreszahl gibt es keine weiteren Angaben zu dem Bild. Der Zusammenhang soll sich vermutlich durch die Autor_innentexte und Quellen erschließen. Eine kritische Einbettung, dass die Abgebildeten höchst wahrscheinlich unter Zwang fotografiert wurden und kurz vor dem Abtransport in ein Konzentrationslager standen, findet sich in keinem der Schulbücher. Das Foto wird eher als Symbol für den

88 Der Begriff des Konzentrationslager geht auf die „*concentration camps*“ im Südafrikanischen Krieg („Zweiter Burenkrieg“ 1899–1902) zurück. In Deutsch-Südwestafrika fungierten die Konzentrationslager als Internierungs- und Arbeitslager. Alte, Frauen, Kinder und Männer der verschiedenen Gesellschaften Namibias (Herero, Nama, Ovambo u.a.) wurden verfolgt und eingesperrt. Die Hälfte aller Internierten starb aufgrund der mangelhaften Versorgung und Unterbringung, der körperlichen Arbeit und der klimatischen Bedingungen. Die Vernichtung ganzer Bevölkerungsgruppen setzte sich in den Lagern bis circa 1908 fort (Zimmerer, Zeller 2003: 55 ff.). Daher datieren Zimmerer und Zeller den Völkermord auch auf den gesamten Zeitraum von 1904-1908 (ebd.: 10).

89 In einem Internetartikel der Nachrichtenseite „Modern Ghana“ erscheint das Foto mit dem Schriftzug „Kolonien!“ und einer Flagge im Hintergrund sowie der Bildunterschrift „Hereros, die von den deutschen Schutztruppen in die Wüste getrieben und ausgehungert wurden“ (Opoku, Kwame [21.11.2011]: Return of stolen skulls by Germany to Namibia: Closure of a horrible chapter?. Modern Ghana. URL: <http://www.modernghana.com/news/362016/1/return-of-stolen-skulls-by-germany-to-namibia-clos.html> [letzter Abruf 08.02.2015]).

Völkermord verwendet. Zwei Schulbücher bilden es auf den Einführungsseiten wie ein Bildzeichen neben der Jahreszahl „1904“ ab. Arbeitsanweisungen beziehen sich nur indirekt auf das Bild. Zum Beispiel sollen die Schüler_innen das Vorgehen der deutschen Truppen anhand der Textquellen und des Fotos beschreiben.

Es kann hier nur spekuliert werden, ob die Lehrenden oder Schüler_innen auf Bild-details aufmerksam werden, wie die Blickverweigerung der jungen Hererofrau oder das grimmige Zurückstarren der Alten; Bildelemente, die Fragen nach der Persönlichkeit der Abgebildeten und dem Entstehungskontext aufwerfen. Die Verwendung des Fotos als Propaganda für den deutschen Kolonialismus (s.o.) wird ebenso wenig thematisiert, wie die heutige Aneignung des Fotos als Vorlage für ein Relief auf dem 2014 eingeweihten Genozid-Mahnmal in Windhoek, Namibia⁹⁰. Eine kritische, Postkoloniale Analyse hätte die Sichtbarmachung dieser Zusammenhänge zum Ziel.

Kritisch zu bewerten ist darüber hinaus, dass das Foto die einzige Repräsentation der Herero und Nama in den Schulbüchern darstellt und damit den kolonialen Blick auf die vermeintlich hilflosen Afrikaner_innen verfestigt (vgl. 3.3.1). Es reiht sich ein, in die medial vielfach reproduzierten Bilder nackter, ausgemergelter Körper afrikanischer Kinder (Marmer 2013: 27). Die Schulbücher zeigen keine Fotos der afrikanischen Anführer_innen des Widerstandes, obwohl sie ja genau diesen in den zugehörigen Texten – mehr oder weniger ausführlich und akkurat – beschreiben. Stattdessen sind die Opfer kolonialer Gewalt in besonders erniedrigtem und entwürdigendem Zustand zu sehen – was an die Schulbuchdarstellung der Kolonisierten insgesamt anknüpft (vgl. 4.4.2).

Ob es überhaupt sinnvoll ist, ein derartiges Foto in Schulbüchern abzudrucken, kann kontrovers diskutiert werden. Die fachwissenschaftliche Öffentlichkeit hat sich mit diesem Thema noch nicht eingehend beschäftigt. Ich möchte hier die Frage nach dem pädagogischen Umgang mit Fotos von Opfern kolonialer Gewalt erörtern, indem ich auf die Kritikpunkte der Diskussion zurückgreife, die Pädagog_innen bereits um Bilder von Holocaust-Opfern führten. Selbstverständlich ist der geschichtliche Kontext der Foto-

90 Natürlich sei hier anzumerken, dass gegebenenfalls nur die Lehrenden oder Schüler_innen auf das Mahnmal eingehen können oder Schulbücher, die nach Januar 2014 entstehen. Eine Foto des Reliefs auf dem Mahnmal findet sich hier: Zeller, Joachim (Mai/Juni 2014): Vater, der du ragst in den Himmel. Afrika Süd. Zeitschrift zum südlichen Afrika Nr. 3, 38-39.

grafien aus den nationalsozialistischen Konzentrationslagern (KZs) ein anderer, ebenso wie die erinnerungspolitische Funktion, die sie erfüllten. Das Aufgreifen der Debatte um den Umgang mit diesen Fotos dient der Veranschaulichung und keinem simplifizierenden oder gar relativierenden Vergleich der Genozide⁹¹.

Während in den 60-er Jahren kein Zweifel daran bestand, dass Bilder aus den KZs als „Tatortfotos“ der Aufklärung über die Verbrechen im Nationalsozialismus dienten und ihr Anblick Mitleid mit den Opfern hervorrufen würde, wird diese „Leichenbergpädagogik“ heute eher angezweifelt (Brink 1998: 203 f.). Die Erfahrung zeige, dass der Schrecken, das Grauen und der Ekel, die die „Schockfotografien“ bei Schüler_innen hervorriefen, das Abgebildete selbst eher verstelle und damit den Zugang zum Thema versperre (ebd.: 205-208). Eine weitere Kritik setzt bei den Abgebildeten selbst an. Durch die ausschließliche Darstellung passiver Opfer konstruierten Holocaust-Gedenkstätten Jüdinnen und Juden⁹² erneut als „Objekte der Vernichtung“ (ebd.: 208). So schreibe sich der „voyeuristische und entwürdigende Blick der Täter“ in die Blicke der 'gaffenden' der Besucher_innen ein (ebd.: 209). Dies kann als ständige Demütigung für die Abgebildeten aufgefasst werden, die selbst nicht mehr leben, um sich dem Blickregime zu widersetzen. In Folge der Debatte suchten Gedenkstätten nach Alternativen; zum Beispiel zeigten sie vermehrt Fotos aus Familienalben der Opfer, thematisierten die Biografien der Abgebildeten oder gaben detaillierte Informationen zum Entstehungskontext der Aufnahmen (ebd.: 210 ff.).

Für die Visualisierung des Genozids an den Herero und Nama lässt sich nun einerseits argumentieren, dass die in den Schulbüchern verwendeten Fotos der Aufklärung über den Völkermord dienen und aufgrund ihrer Eindringlichkeit und visuellen Überzeugungskraft den Schüler_innen die historischen Ereignisse vergegenwärtigen. Laut Poenicke ist es schließlich zunächst als positiv zu vermerken, dass der Genozid in Namibia in den aktuellen Geschichtsschulbüchern inzwischen überhaupt thematisiert und als solcher (meist) anerkannt wird (Poenicke 2008: 40). Dazu tragen auch die abgebildeten Fotografien der Opfer bei.

91 Ich möchte mit den folgenden Ausführungen weder das Alleinstellungsmerkmal der Shoah in Frage stellen noch einer „Opferkonkurrenz“ Vorschub leisten.

92 Ich konzentriere mich hier auf die Darstellung der jüdischen Opfer, da darum die Debatte geführt wurde, teils auch von jüdischen Verbänden selbst. Die Literatur zur Darstellung anderer Opfergruppen des Nationalsozialismus, wie zum Beispiel Sinti und Roma, habe ich hier vernachlässigt.

Andererseits ist die ausschließliche Verwendung von Bildern unterlegener Opfer fraglich. Wenn die Schulbücher nur das Foto der abgemagerten Herero zeigen und darüber hinaus seinen Entstehungskontext und seine Nutzung als Kolonialpropaganda verschweigen, reproduzieren sie den rassistischen 'Täterblick'. Folgende Meinungsäußerung zu Bildern einer Ausstellung jüdischer Holocaust-Opfer veranschaulicht diesen Aspekt eindrücklich:

„Ohne weitere Erklärung, ohne Hinweis auf die Herkunft der Fotos und die Absicht, mit der sie gemacht wurden, ohne auch nur einmal den verzerrenden Blick der Fotografen zu thematisieren, wird hier das, was die Deutschen durch zum Teil jahrelange systematische Verelendung und Erniedrigung aus Menschen gemacht haben, als 'die jüdischen Opfer' präsentiert. Als hätten die immer so ausgesehen und immer so apathisch in die Kamera gestarrt.“
(Strobl, Ingrid 1992: 47; zit. nach Brink 1998: 209).

Der Aspekt der Reinszenierung kolonialer Blickverhältnisse gewinnt an besonderer Brisanz, wenn die Adressat_innen der Schulbücher berücksichtigt werden. Von rassistischer Diskriminierung betroffene Schüler_innen werden hier ungefragt mit dem rassifizierenden Blick kolonialer Macht konfrontiert. Dass dies verletzend und demütigend ist und darüber hinaus unmittelbar zu verbaler Gewalt durch *weiße* Schüler_innen führen kann, zeigt Marmer eingehend in ihrer Studie (Marmer 2013).

Der Einsatz von Fotografien kolonialer Gewalt im Schulbuch muss meiner Ansicht nach sehr ausgiebig reflektiert werden. Kritisch zu bewerten ist die Vermittlung nur eines bestimmten Bildes als Symbol für die ganze, komplexe Geschichte des Kolonialkrieges in Deutsch-Südwestafrika oder für den Kolonialismus überhaupt. Stattdessen sollten vielfältige Bilder für eine ausgewogene und angemessene Darstellung sorgen und einen Gegenwartsbezug herstellen. Dem Foto der halb verhungerten Herero könnte ein aktuelles Foto der jährlichen Gedenkfeiern der Nachfahren der Herero und Nama gegenübergestellt werden. Auf ausführliche Kontextualisierungen der Fotografien wäre ebenso zu achten, wie auf die Reflexion der reproduzierten Blickverhältnisse. Eine Postkolonial inspirierte Sichtbarmachung der Beziehungen zwischen Deutschland und Namibia könnte durch die Thematisierung aktueller, erinnerungspolitischer Ereignisse, wie der Schädelrückführungen⁹³, gelingen.

93 Nach jahrelangen Forderungen der Nachfahren der Herero und Nama gaben die Berliner Charité und die Universität Freiburg einen Teil der zur Zeit des Völkermordes geraubten Schädel zurück (2011 wurden 20 Schädel und 2014 weitere 35 Schädel repatriiert). Vor mehr als 100 Jahren wurden die Gebeine von Herero und Nama zu 'rassenanthropologischen' Zwecken ins Deutsche Reich geschickt. Bis

4.5.3 Beispiel 3: „Werkstatt Geschichte: Kolonialismus und Rassismus“

Als Drittes möchte ich eine ganze Doppelseite eines Lehrwerkes untersuchen (Abb. 4 und 5). Im Geschichtsbuch „Entdecken und Verstehen“ (Cornelsen 2007b) werden anhand von vier Fotografien die Kontinuität kolonialer Ausbeutung und ihrer visuellen Darstellung sowie der gegenwärtige Rassismus in Deutschland thematisiert. Eine derartige Zusammenstellung findet sich in keinem der anderen untersuchten Schulbücher.

Auf der linken Schulbuchseite befinden sich insgesamt drei Bilder (Abb. 4): Auf der oberen Hälfte ist eine Schwarz-Weiß-Fotografie zu sehen, auf der sich ein *weißer* „deutscher Kolonialherr [...] von einheimischen Trägern in einer Hängematte transportieren“ lässt (Cornelsen 2007b: 32). Die größtenteils halb nackten Afrikaner_innen tragen die Last des Hängemattengestells sowie weitere Gepäckstücke auf ihren Köpfen. Darunter befindet sich ein aktuelles Farbfoto von Tourist_innen in Afrika. Auf dem Bild sind drei Schwarze Frauen mit nacktem Oberkörper und Baströckchen von hinten zu sehen. Sie tragen Tonkrüge auf dem Kopf und scheinen gerade etwas vorzuführen. Zwischen ihren Körpern hindurch fällt der Blick auf ein *weißes* älteres Tourist_innenpaar. Dieses 'glotzt'⁹⁴ die Vorführenden lächelnd an.

Auf einem weiteren Farbfoto sind zwei jüngere *weiße* Reisende zu erkennen, an denen ein schwer beladener Afrikaner in gebückter Haltung vorbei läuft. Laut Lehrer_innenhandreichung trägt der Schwarze Mann das Gepäck für die Tourist_innen.

Alle drei Fotos verweisen auf einander, was auch in den Arbeitsanweisungen expliziert wird. Die Schüler_innen sollen nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Abbildungen suchen. Das Motiv der *weißen* Ausbeutung Schwarzer Personen wird durch die Anordnung der drei Bilder auf einer Seite sowie den Personenkonstellationen darauf deutlich. Die Kontinuität von Machtverhältnissen wird hier bewusst thematisiert.

Die Fotos selbst sind eindeutige Beispiele für das koloniale Blickregime (vgl. 3.3.2). Sie inszenieren den nackten Körper des kolonialen Subjekts als Objekte der Begierde, Be-lustigung und Ausbeutung. Die Schwarzen Personen werden auf die Dienstleistungen

heute lagern weitere tausende Schädel in deutschen Museums- und Universitätskellern (vgl. Zimmerer 2013: 21).

94 'Glotzen' im Sinne des englischen Wortes „gaze“.

reduziert, die sie für die *Weiß*en erbringen, als Lasten- und Gepäckträger_innen und als 'exotische Showgirls'. Insbesondere das Foto mit den Frauen in Baströckchen reproduziert einen rassistischen und sexistischen Blick, durch den die Afrikanerinnen nurmehr zur Projektionsfläche für *weiße* Fantasien werden. Sie bedienen den Wunsch europäischer Tourist_innen nach afrikanischer 'Authentizität', mit allem, was gängigen Vorstellungen nach dazu gehört: Baströckchen, barbusige Schwarze Frauen, das 'faszinierende' Balancieren von Gegenständen auf dem Kopf.

Dies alles würde dafür sprechen die Schulbuchseite entsprechend meiner Kriterien (vgl. 4.3) als stark kritikwürdig einzuschätzen. Entscheidend für meine Analyse ist jedoch, ob die Bilder ein rassistisches Machtverhältnis schlicht reproduzieren oder dieses durch den entsprechenden Umgang kritisch reflektieren. Die visuelle Anordnung des Tourist_innenbildes mit den Schwarzen Frauen wirft den Blick zurück auf die Betrachter_innen und trägt damit zur Selbstreflexion bei⁹⁵. Die Kamera ist auf die grinsenden Tourist_innen gerichtet, die sich selbstgefällig mit verschränkten Armen, Sonnenbrille und Fotoapparat von der Show berieseln lassen. Dadurch, dass auf dem Foto die Blickenden und die Gezeigten gleichzeitig sichtbar sind, wird der Konstruktionscharakter der Inszenierung deutlich. Darüber hinaus regt Aufgabe 2 dazu an, sich in die Personen auf den Fotos hineinzusetzen, was einen Perspektivenwechsel ermöglichen kann. Zusätzlich sind die Schüler_innen dazu aufgefordert, das Auftreten der Tourist_innen in Reiseberichten und Zeitschriften dezidiert „kritisch“ zu untersuchen (Aufgabe 3).

Auf der rechten Schulbuchseite (Abb. 5) ist ein Foto der Fußballmannschaft des Hertha BSCs abgedruckt (Cornelsen 2007b: 33). Gegenüberliegend von den bereits diskutierten Bildern der Tourist_innen nimmt das Foto der Berliner Fußballmannschaft ein Drittel der Schulbuchseite ein. Es sind *weiße*, Schwarze und PoC-Fußballer zu sehen, die als Mannschaft eine Einheit bilden. Darunter werden in den Unterkapiteln „Weiß über Schwarz“ und „Rassismus bei uns?“ rassistische Vorstellungen in der Werbung, beim Fußball und im Alltag thematisiert⁹⁶. Es wird sogar explizit der rassistisch motivierte

95 Dennoch muss zur Thematisierung von Ausbeutungsverhältnissen nicht zwangsweise auf ein sexistisches und exotisierendes Fotos entblöster Schwarzer Frauen zurückgegriffen werden.

96 Nur die Bezeichnungen sind problematisch, da das Schulbuch von 'Farbigen' spricht und die Begriffe „N[*]küsse“ und „Mohr“ zwar in Anführungszeichen verwendet, aber ohne weitere Erklärung der rassistischen Herkunft der Begriffe.

Mord an Alberto Adriano in Dessau angeführt sowie auf Anschläge auf Asylheime hingewiesen. Die Schüler_innen sollen weitere Informationen über „ausländerfeindliche Vorfälle“⁹⁷ sammeln und darüber berichten, ob sie selbst „Fremdenfeindlichkeit“ „erlebt“ oder „beobachtet“ haben. Die Arbeitsanweisung spricht damit von Diskriminierung negativ betroffene Schüler_innen ebenso an, wie nicht betroffene.

Dadurch, dass die Fotografien auf der linken und rechten Buchhälfte als farblich einheitlich gestaltete Doppelseite unter der Kapitelüberschrift „Werkstatt Geschichte: Kolonialismus und Rassismus“ gemeinsam behandelt werden, entsteht der direkte Bezug zwischen kolonialer Ausbeutung und rassistischer Diskriminierung heute. Dass Rassismus in Cornelsen 2007b als koloniale Kontinuität verhandelt und die Lebensrealität Schwarzer Deutscher und geflüchteter Menschen sichtbar gemacht werden ist unter Berücksichtigung Postkolonialer Kritik (vgl. 3.2) als positiv zu bewerten.

Allerdings bricht das Schulbuch den kolonialen Diskurs nicht vollständig auf. Die visuellen Repräsentationen reproduzieren weiterhin einen *weißen* Blick *auf* die rassifizierten 'Anderen', denn sie sind keine selbstgewählten Fotografien derer, *über* die gesprochen wird. Neben dem klischeébehafteten Rollenbild des Schwarzen Fußballers lässt das Schulbuch weitere positive Identifikationsangebote für Schwarze Menschen und PoC vermissen. Insbesondere Schwarze Frauen und PoC-Frauen sind auf keinem Bild in selbstbestimmter widerständiger Haltung abgebildet. In Cornelsen 2007b, ebenso wie in den anderen Schulbüchern, fehlen die Bilder Schwarzer Künstler_innen, die das koloniale Blickregime durch ihre Arbeiten künstlerisch untergraben⁹⁸.

4.5.4 Zusammenfassung der Feinanalyse

Die Feinanalyse bestätigt die Ergebnisse der Grobanalyse, dass die untersuchten Bilder koloniale Blickweisen fördern. Im Detail konnten jedoch einige wenige kritische Zugänge zu den Bildern festgestellt werden. Die nähere Betrachtung des Kupferstiches

97 Zur Problematik des Begriffs „Ausländerfeindlichkeit“ (womit ja eigentlich Rassismus gemeint ist) vgl. (Terkessidis 2004).

98 Anregungen für alternative Schulbuchabbildungen gibt es genügend. So fällt mir zum Beispiel das Foto der künstlerischen Dekonstruktion der Afrika-Konferenz 1884/85 von Yinka Shonibare ein „Scramble for Africa“ (URL: <http://africa.si.edu/exhibits/shonibare/scramble.html> [letzter Abruf 10.02.2015]). Zur Auseinandersetzung mit dem Stereotyp der Afrikaner_innen im Baströckchen könnte die Fotoreihe des Schwarzen deutschen Künstlers Philip Metz „Of Mimicry. An Assimilation Effort“ anregen (URL: http://www.philipmetz.de/www.philipmetz.de/Of_Mimicry.html [letzter Abruf 10.02.2015]).

von der Landung des Kolumbus ergab, dass hier einige Schulbücher auf den Bildproduzenten und seine Sicht auf das Ereignis hinweisen. Ein Geschichtsbuch gibt auch detaillierte Anweisungen zur Bildkomposition. In Bezug auf das zweite Bild meiner Feinanalyse hielt ich fest, dass unter Pädagog_innen und Schulbuchproduzent_innen noch keine Diskussion über den Umgang mit den Fotografien der Opfer des Kolonialismus geführt wurde. Das spiegelt sich in den Schulbüchern insofern, als nicht problematisiert wird unter welchen Umständen der_die Fotograf_in halb verhungerte Menschen zu einem bestimmten Zweck fotografieren konnte. Aufgrund des Fehlens anderer Darstellungen von Herero und Nama, erscheinen diese insgesamt als schwach und hilflos. Die dritte Bildanalyse zeigte, dass dieser Opferdiskurs in einem Schulbuch zum Teil aufgebrochen wird. In diesem vermitteln die Fotografien zwar die Kontinuität kolonialer Blickweisen auf 'die' unterdrückten Afrikaner_innen. Dieser Bildtradition wird aber ein Foto von der Berliner Fußballmannschaft entgegen gesetzt.

Abschließend resümiere ich meine Schulbuchuntersuchung wie folgt: Die visuellen Darstellungen in den Schulbüchern erhalten das Grundgerüst des kolonialen Diskurses aufrecht, das (ehemals) kolonisierten Bevölkerungen per se die Position der wesenhaft 'Anderen' zuweist. Auf den Bildern ist eine ungleiche Verteilung der Subjektpositionen zu erkennen, mit der ein unterschiedliches Maß an Handlungsmacht der abgebildeten Personen einher geht. Dadurch treten die Europäer_innen als die Aktiven auf, die durch ihre Strategien 'erfolgreich' Länder erforschen und erobern, deren Bevölkerungen unterwerfen und damit angeblich einseitig den 'Lauf der Welt bestimmen'. Ein Postkolonialer Ansatz hätte jedoch zum Ziel, jene Wechselwirkungen und vielfältigen Verstrickungen in den Blick zu nehmen, die sichtbar machen, welche Rolle die Akteur_innen der kolonisierten Gesellschaften gespielt haben – durch ihre Komplizenschaft, ihren Widerstand oder ihre eigenen Herrschaftssysteme. In den Schulbüchern erscheinen die Handlungen der (ehemals) Kolonisierten allerdings nur im Spiegel der europäischen Erzählung über die Entwicklung der Geschichte. Dieses Ergebnis bestätigt vorherige Schulbuchanalysen.

Die meisten der in den Schulbüchern verwendeten Bilder stammen aus der Zeit des Kolonialismus, in der sie der Stabilisierung von Herrschaftsverhältnissen dienten. Auch wenn die Schulbücher zuweilen die Perspektive in diesen Bilder thematisieren, so gehen

sie doch nicht darauf ein, welche kolonial-rassistischen Annahmen der Darstellung zugrunde liegen. Meiner Analyse nach vermögen es die wenigen positiven Ausnahmen nicht, das übergreifende eurozentristische Narrativ zu dekonstruieren.

Letzten Endes bestimmt sich dies allerdings erst durch die Art und Weise der Aneignung der Bilder im Geschichtsunterricht, denn wie Hall schreibt, konstituiert sich Bedeutung in der Wechselwirkung zwischen Bild und Betrachter_in (Hall 2013b: 44). Daher kann diese Arbeit nur einen Teilbeitrag zur Erforschung visueller Repräsentationen des Kolonialismus im Schulbuch leisten.

5. Fazit und Ausblick

"Was können Bilder über Afrika, Kolonialismus und vergangenes wie gegenwärtiges koloniales Denken oder eine in ihnen verkörperte koloniale Haltung aussagen?" (Jäger 2006: 134).

Dieser und weiterer Fragen bin ich in der vorliegenden Arbeit nachgegangen. Ziel war es herauszufinden, wie der Kolonialismus in deutschen Geschichtsschulbüchern visuell dargestellt wird. Mit welchen Bildern wird das koloniale Machtverhältnis repräsentiert? Wer ist auf den Bildern zu sehen? Und was impliziert das im Hinblick auf die Kritik Postkolonialer Wissenschaftler_innen?

Meine Arbeit verortet sich an der Schnittstelle von deutscher Schulbuchforschung, Visueller Soziologie und Postkolonialen Studien. Meine theoretische Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen dieser Forschungsfelder strukturierte meinen kritischen Blick auf die Abbildungen in den untersuchten Schulbüchern. Eine grundlegende Annahme war, dass sich die „aktuelle Wirkmächtigkeit eines unabgeschlossenen Kolonialdiskurses“ (Reuter und Villa 2010b: 17) in den Schulbüchern manifestiert. Dass sich koloniale Sichtweisen in die Geschichtsschulbücher als „Erinnerungsorte“ deutscher Geschichte einschreiben (Grindel 2008: 696), zeigten schon diverse andere Studien⁹⁹. Zum umfassenden Forschungsstand konnte diese Arbeit insofern zusätzlich beitragen, als dass hier die visuelle Dimension der kolonialen Darstellungen fokussiert wurde. Analyseansätze aus der Visuellen Soziologie wurden mit Theorien zum kolonialen Blick

99 Vgl. Kapitel 1 und 4.2: (Davenas 2014; Grindel 2008, 2009, 2012; Kerber 2005; Macgilchrist, Müller 2012; Marmer 2013; Marmer et al. 2010; Marmer, Sow 2013; Poenicke 2001, 2008; Reichart-Burukkiye 2001).

zusammengebracht.

Daraus ergaben sich vielfältige Aspekte, die in der Untersuchung berücksichtigt wurden. Von großer Relevanz war, was auf den Abbildungen in welcher Art und Weise und aus welcher Perspektive gezeigt wird; denn mit der Möglichkeit, 'Andere' aus bestimmter Sicht zu repräsentieren geht die Macht einher, diese als eine homogene Gruppe zu konstruieren, sie auf bestimmte Eigenschaften festzulegen und ihnen 'ihren' Platz in der Geschichte zuzuweisen. Problematisch ist daher, dass der Großteil der untersuchten Bilder aus europäischen Quellen stammt, die das herausgearbeitete koloniale Blickregime (vgl. 3.3.2) aufgrund ungenügender Kontextualisierung reproduzieren. Eine multiperspektivische Darstellung war selten zu erkennen – ein Schluss, zu dem bereits andere Schulbuchuntersuchungen kamen (vgl. 4.2).

Dieses Ergebnis relativiert sich etwas, wenn nach Themen differenziert wird: So sind in den Schulbüchern der 7. und 8. Klassen Abbildungen zu finden, die einem aztekischen Bilderkodex entstammen. Hier gestaltet sich der Bilddiskurs nicht eindeutig eurozentristisch. Einerseits nehmen die Abbildungen von europäischen 'Entdeckungen', 'Entdeckungsfahrern' und Karten, die diese verzeichnen, viel Raum ein. Sie bilden am Kapitelanfang auch den Ausgangspunkt für die Erzählung über die Eroberung Amerikas. Andererseits widmen sich die Schulbücher auch den Azteken und Inka recht ausführlich in eigenen Unterkapiteln. Auf Bildern werden ihre Tätigkeiten, ihre Städte und ihre Kunst abgebildet. Aus dem Blick auf die vergangene Hochkultur scheint fast Bewunderung zu sprechen. Eine abschließende Deutung dieser Ambiguität ist schwierig – Burghartz zufolge bewegt sich die Faszination für die fremde Kultur jedenfalls auch innerhalb des Kolonialdiskurses, der die 'Indigenen' zu den 'wunderlichen Anderen' macht (Burghartz 2008). Darüber hinaus bleiben die Schulbücher, die auch die aktuelle Situation der Menschen in Süd- und Mittelamerika berücksichtigen, in ihrer bildlichen Darstellung dem wirkmächtigen Diskurs über 'Entwicklung' und 'Unterentwicklung' verhaftet.

Die Ergebnisse der Analyse der Schulbücher über den Imperialismus des 19. Jahrhunderts lassen sich eindeutiger bewerten. Hier ist relativ offensichtlich, dass die Abbildungen den bereits durch andere Untersuchungen herausgearbeiteten kolonialrassistischen Diskurs fortführen. Es finden sich viele Porträts *weißer* Kolonialisten (sic)

und fast keine Repräsentationen nicht-europäischer Akteur_innen mit Entscheidungsgewalt, Karten von Afrika ohne afrikanische Reiche und Reproduktionen rassifizierender Kategorisierungen. Die Bilder produzieren in ihrer Gesamtanordnung einen rassistischen Sinn, da Schwarze und People of Colour nur als Unterlegene und nur auf europäischen Bildquellen dargestellt sind. Insbesondere die verwendeten Karikaturen, Werbeplakate und Kolonialpostkarten aus dieser Zeit reinszenieren das koloniale „Spectacle of the 'Other'“ (Hall 2013a), weil sie nicht ausreichend eingebettet und ihre kolonialen Botschaften nicht dechiffriert werden.

Aus Postkolonialer Perspektive fehlt in den Schulbüchern vor allem die kritische Selbstreflexion. Die Schulbuchautor_innen machen die Position, von der aus sie visuell vermeintlich 'objektives' Wissen über historische Prozesse bereitstellen, nicht kenntlich. In diesem Sinne bleiben sie die „unmarkierte Instanz“, die (rassifizierte) Differenzen repräsentiert, ohne selbst unterschieden zu werden (Schmidt-Linsenhoff 1997: 11). Auch den Schüler_innen werden zu selten Anreize gegeben, ihre eigene Perspektive zu verorten. In nur einem Schulbuch stellen die Bilder einen konkreten lebensweltlichen Bezug her, indem sie koloniale Machtverhältnisse mit heutigem Rassismus in deutschen Fußballstadien verknüpfen (Cornelsen 2007b).

Auf wenigen Bildern ist Kolonialismus als komplexe Verflechtungsgeschichte (Conrad und Randeria 2013a: 39) zu erkennen. Zum einen gibt es Abbildungen, die auf die Komplizenschaft lokaler Akteur_innen verweisen – aztekische Kämpfer_innen, die an der Seite des Eroberers Hernán Cortés kämpfen; ein *Askari* auf einer deutschen Postkarte; möglicherweise ein Vertragsschluss zwischen König Jubi Mzinga und einem deutschen Kolonialleutnanten. Zum anderen gibt es viele Beispiele für die koloniale Alltagskultur der deutschen Gesellschaft des 19. und 20. Jahrhunderts. Diese zeigen, dass koloniale Herrschaft keine externe Angelegenheit europäischer Außenpolitik war, sondern ebenso nach innen gewirkt hat und legitimiert werden musste. Ganz unterschiedliche Personen – in der Werbung, den Nachrichtenredaktionen oder der Wissenschaft – waren daran beteiligt, die koloniale Idee zu propagieren. Auf diese beiden Aspekte, die Kollaboration Kolonisierter und die Verstrickung der kolonisierenden Gesellschaften, gehen die Schulbücher nicht weiter ein. Es kann nur spekuliert werden, ob Schüler_innen oder Lehrende die Verflechtungen anhand der Bilder weiter vertiefen.

Die Rezeption der Bilder stellt eine Komponente dar, auf die ich im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter eingehen konnte. Bilder im soziologischen Sinne als Praxis zu begreifen, beinhaltet die Analyse ihrer Produktion, Verwendung und Deutung (Burri 2008). In dieser Arbeit war ich die Bildrezipientin, die die Schulbuchabbildungen mithilfe bestimmter Kriterien decodiert hat. Die Bedeutung der Bilder wurde durch die Blickposition bestimmt, die ich dabei einnahm und durch die Interpretationsmuster, die die Schulbuchdarstellung selbst nahe legte. Fortführende Forschungen sollten allerdings auch die Praktiken untersuchen, die die Schulbuchbilder im Geschichtsunterricht rahmen. Welche Bedeutungen haben die Bilder für die Schüler_innen dieser Generation? Und wie gehen die Lehrenden mit den Abbildungen um? Die Produktion der Bilder wirft außerdem Fragen nach den Schulbuchautor_innen, den Auswahlprozessen in der Schulbuchentwicklung und dem Einfluss unterschiedlicher Akteur_innen auf.

Gerade Letzteres erscheint gemäß einem Postkolonialen und damit dezidiert politischen Ansatz besonders relevant – wie wird eigentlich entschieden welche Geschichten die Schulbücher erzählen und welche sie ausblenden? Wie konstituieren sich Diskurse über 'erinnerungswürdige' Ereignisse und welche Möglichkeiten gibt es, Gegenperspektiven zu stärken? Der Rassismus in aktuellen Schulbüchern wurde nicht nur von wissenschaftlicher Seite vielfach kritisiert sondern auch von NGOs, Elternverbänden und Privatpersonen. In verschiedenen Briefen¹⁰⁰ fordern sie die Schulbuchverlage auf, die Bücher zu überarbeiten: rassistische Begriffe sollen gestrichen, eurozentristische Konzepte problematisiert, abwertende Bilder ersetzt und Perspektiven von PoC und Schwarzen Menschen berücksichtigt werden. Es bleibt nur zu hoffen, dass der koloniale Blick mit veränderten politischen Praktiken¹⁰¹ nicht mehr im Schulbuch reproduziert werden kann, sodass Rassismus über Lippenbekenntnisse hinaus, dahin verbannt wird, wo er hin gehört: in die Kolonialzeit.

100 Ein Brief verschiedener Initiativen u.a. Netzwerk Rassismus an Schulen, ISD, ADERFRA (NeRaS 6.11.2013: *Offener Brief an die Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH. Afrikabild in Schulbüchern*. URL: http://www.neras.de/pdf/pdf/November_2013_Online-Brief.pdf [letzter Abruf 24.02.2015]); ein Elternbrief (o.A. 27.11.2013: Rassismus in Schulbüchern – Offener Brief an den Beltz Verlag und Antolin.Ethik.Blog URL: <http://ethischeadoptionen.blogspot.de/2013/11/rassismus-in-schulbuchern-offener-brief.html> [letzter Abruf 24.02.2015]) und weitere unveröffentlichte Briefe.

101 Seit einigen Jahren treten verschiedene Akteur_innen für einen wirksamen Rechtsschutz vor Diskriminierung im Schulsystem ein, z. B. durch die Einrichtung von Beschwerdestellen (so im Rahmen des „Landesaktionsplanes gegen Rassismus und ethnische Diskriminierung Berlin“ oder der Antidiskriminierungsstelle des Bundes).

Quellenverzeichnis der Schulbücher

KLETT VERLAG

Christoffer, S.; H. Flues; H. Heimbach et al (2006a): *zeitreise* 2. Ausgabe für Berlin
Schülerbuch Band 2. Leipzig: Ernst Klett Verlag.

Burkard, D.; P. Carse; S. Christoffer et al (2006b): *zeitreise* 3. Ausgabe für Baden-Württemberg,
Berlin. Schülerbuch Band 3. Leipzig: Ernst Klett Verlag.

Christoffer, S.; G. Eck; E. Gloger et al (2008): *mitmischen* 2. Neubearbeitung für Hessen, Berlin
und Brandenburg Schülerbuch Band 2. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Sauer, M.; A. Brückmann; R. Brütting et al (2009a): *Geschichte und Geschehen* 3. Ausgabe für
Berlin, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen. Schülerbuch 3 Stuttgart: Ernst
Klett Verlag.

Christoffer, S.; M. Dominik; G. Eck et al (2009b): *Mitmischen* 3. Neubearbeitung für Hessen,
Berlin und Brandenburg Schülerbuch Band 3. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Sauer, M.; D. Bender; M. Epkenhans et al (2011): *Geschichte und Geschehen* 5. Ausgabe für
Berlin, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen. Schülerbuch 5. Stuttgart: Ernst
Klett Verlag.

CORNELSEN VERLAG:

Bayer, B.; W. Funken; V. Habermaier (2006): *Geschichte Plus 7/8*. Berlin. Schülerbuch. Berlin:
Cornelsen Verlag.

Berger-v. d. Heide, T.; W. Humann; I. Lerch-Henning et al (2007a): *Entdecken und Verstehen*
7/8. Vom Mittelalter bis zur Industriellen Revolution. Berlin. Schülerbuch. Berlin: Cornelsen
Verlag.

Berger-v. d. Heide, T.; S. Burrichter; A. Drell et al (2007b): *Entdecken und Verstehen 9/10. Von*
der Gründung des Deutschen Reiches bis zur Gegenwart. Berlin. Schülerbuch. Berlin:
Cornelsen Verlag.

Funken, W.; H. Goeke; V. Habermaier (2007c): *Geschichte Plus 9/10*. Berlin. Schülerbuch.
Berlin: Cornelsen Verlag.

WESTERMANN / SCHÖNINGH VERLAG:

Baumgärtner, U.und H. Rogger (2006): *ANNO 7. Vom Mittelalter bis zu den Entdeckungen*.
Neu. Ausgabe für Berliner Gymnasien. Braunschweig: **Westermann** Schroedel Diesterweg
Schöningh Winklers GmbH.

Baumgärtner, U.und H. Rogger (2007): *ANNO 9. Vom Imperialismus bis zum Zweiten*
Weltkrieg. Neu. Ausgabe für Berliner Gymnasien. Braunschweig: **Westermann** Schroedel
Diesterweg Schöningh Winklers GmbH.

Bodeck, J.; M. Bohle; U. Brohenhorst et al (2012): *Geschichte und Gegenwart 2*.
Geschichtswerk für differenzierende Schulformen in Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-
Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Schleswig-Holstein. Braunschweig: Westermann

Schroedel Diesterweg **Schöningh** Winklers GmbH.

Bodeck, J.; M. Bohle; U. Brohenhorst et al (2013): *Geschichte und Gegenwart 3*. Geschichtswerk für differenzierende Schulformen in Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Schleswig-Holstein. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg **Schöningh** Winklers GmbH.

Quellenverzeichnis der Bilder

Abbildung 1: "Mama Africa. Cirkus der Sinne. Erotisch! Anders! Exotisch! Wild!" (Plakat in Freiburg, gesichtet 16.12.06). Quelle: <http://www.freiburg-postkolonial.de/Seiten/fotos.htm> [letzter Abruf 24.02.2015].

Abbildung 2: „Die Landung des Kolumbus auf Haiti“ (Kolorierter Kupferstich von Theodor de Bry 1594; *Americae-Serie*). Quelle: Klett 2006a: S. 80.

Abbildung 3: „Überlebende Herero“ (Foto um 1907 von Unbekannt). Zu finden in Cornelsen 2007b, 2007c; Klett 2006b, 2009b. Quelle: „Surviving Herero c1907“ Galerie Bassenge. Lizenziert unter Gemeinfrei über Wikimedia Commons. URL: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Surviving_Herero_c-1907.jpg#mediaviewer/File:Surviving_Herero_c1907.jpg [letzter Abruf 24.02.2015].

Abbildung 4: Linke Doppelseite „Werkstatt Geschichte: Kolonialismus und Rassismus“. Quelle: Cornelsen 2007b: S. 32.

Abbildung 5: Rechte Doppelseite „Werkstatt Geschichte: Kolonialismus und Rassismus“. Quelle: Cornelsen 2007b: S. 33.

Abbildungen



Abbildung 1: Plakat für „Mama Africa. Cirkus der Sinne.“



Abbildung 2: „Die Landung des Kolumbus auf Haiti“



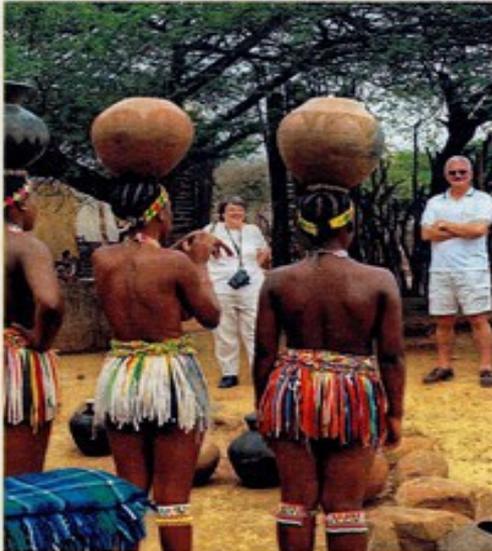
Abbildung 3: „Überlebende Herero“



Werkstatt Geschichte: Kolonialismus und Rassismus



1 Ein deutscher Kolonialherr in Togo lässt sich von einheimischen Trägern in einer Hängematte transportieren. Foto, um 1885.



2 Reisende in Afrika. Foto, 2005.



3 Touristenexpedition in Tansania, Afrika. Foto, 2006.

Begegnung in Afrika

- 1 Beschreibt die Abbildungen und schreibt auf, was ihnen gemeinsam ist und worin sie sich unterscheiden.
- 2 Versucht euch in die gezeigten Personen hineinzuversetzen und erzählt, was ihr dabei empfindet oder denkt.
- 3 Sammelt aktuelle Berichte über Reisen nach Afrika in Zeitungen, Zeitschriften und Reisekatalogen. Untersucht dabei kritisch das Verhältnis zwischen Touristen und Einheimischen. Wie treten die Touristen auf, wie verhalten sich die Einheimischen? Diskutiert: Reisen nach Afrika: Probleme – Chancen.

Abbildung 4: Linke Doppelseite „Werkstatt Geschichte: Kolonialismus und Rassismus“

Werkstatt Geschichte: Kolonialismus und Rassismus



4 Die Profi-Mannschaft von Hertha BSC Berlin 2006/07. Foto, 2006.

Abbildung 5: Rechte Doppelseite „Werkstatt Geschichte: Kolonialismus und Rassismus.“

Literaturverzeichnis

- Aikins, Joshua Kwesi (2008): „Die alltägliche Gegenwart der kolonialen Vergangenheit“. In: *Europas verkannter Nachbar. Bd. 2, Ansichten und Einsichten aus Theorie und Praxis*.
- Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.) (2011): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht : (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache ; ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast-Verlag.
- Axster, Felix (2014): *Koloniales Spektakel in 9 x 14: Bildpostkarten im Deutschen Kaiserreich*. transcript Verlag.
- Baberowski, Jörg (2008): *Selbstbilder und Fremdbilder : Repräsentation sozialer Ordnungen im Wandel*. Frankfurt ua: Campus-Verl.
- Betten, Inga (2008): „Visual Resistance. Die Bilder der Zapatistas als Subversionen des Blickregimes“. In: Ernst, Thomas et al. (Hrsg.) *SUBversionen. Zum Verhältnis von Politik und Ästhetik in der Gegenwart*. Bielefeld: transcript Verlag S. 243–258.
- Blank, Anna-Maria; Isaiasz, Vera; Lehmann, Nadine (2011): *Bild, Macht, UnOrdnung : visuelle Repräsentationen zwischen Stabilität und Konflikt*. Frankfurt am Main/ New York: Campus Verlag.
- Boatcă, Manuela; Costa, Sérgio (2010): „Postkoloniale Soziologie: ein Programm“. In: Reuter, Julia; Villa, Paula-Irene (Hrsg.) *Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention*. Bielefeld: transcript Verlag (Postcolonial Studies).
- Bode, Matthias (2006): „Die Landung des Kolumbus. Ein Kupferstich von Theodor de Bry“. In: *Praxis Geschichte*. 19 (2), S. 48–49.
- Boehm, Gottfried (1997): *Was ist ein Bild?*. München: Fink.
- Bohnsack, Ralf (2007): „Zum Verhältnis von Bild- und Textinterpretation in der qualitativen Sozialforschung“. In: Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.) *Bild und Text : Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen ua: Budrich S. 21–46.
- Brink, Cornelia (1998): *Ikonen der Vernichtung : öffentlicher Gebrauch von Fotografien aus nationalsozialistischen Konzentrationslagern nach 1945*. Berlin: AkadVerl.
- Burghartz, Susanna (2011): „Fragile Superioritäten: Imaginäre Ordnung und visuelle Destabilisierung der Neuen Welten um 1600“. In: Blank, Anna-Maria et al. (Hrsg.) *Bild, Macht, UnOrdnung : visuelle Repräsentationen zwischen Stabilität und Konflikt*. Frankfurt am Main/ New York: Campus Verlag.
- Burghartz, Susanna (2008): „Mehrdeutigkeit und Superioritätsanspruch. Inszenierte Welten im kolonialen Diskurs um 1600“. In: *zeitenblicke. Onlinejournal für die Geschichtswissenschaften*. 7 (2).
- Burri, Regula Valérie (2008): „Bilder als soziale Praxis - Grundlegungen einer Soziologie des Visuellen“. In: *Zeitschrift für Soziologie*. 37 (4), S. 342–358.

- Buth, Peggy (2014): „„Wir Alle“. Trauma, Verdrängung und Gespenster im Museum“. In: Deliss, Clémentine; Mutumba, Yvette (Hrsg.) *Ware & Wissen (or the stories you wouldn't tell a stranger)*. Zürich, Berlin, Frankfurt am Main: diaphanes und Weltkulturen Museum Frankfurt am Main.
- Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (2005): *Postkoloniale Theorie : eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Chakrabarty, Dipesh (2013): „Europa provinzialisieren: Postkolonialität und die Kritik der Geschichte“. In: *Jenseits des Eurozentrismus: Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Campus Verlag S. 134–161.
- Conrad, Sebastian (2012): *Deutsche Kolonialgeschichte*. Auflage: 2., durchgesehene Auflage. C.H.Beck.
- Conrad, Sebastian; Randeria, Shalini (2013a): „Einleitung: Geteilte Geschichten - Europa in einer postkolonialen Welt“. In: *Jenseits des Eurozentrismus: Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Campus Verlag S. 32–70.
- Conrad, Sebastian; Randeria, Shalini (2013b): *Jenseits des Eurozentrismus: Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Davenas, Marion (2014): „Kolonialrassismus im Schulbuch? Nordrhein-Westfalens Geschichtsbücher auf dem Prüfstand“. In: *Berlin Postkolonial e.V.*
- Doris Bachmann-Medick (2009): *Cultural turns : Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Orig.-Ausg., 3. neu bearb. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Eckert, Andreas (2012): „Rechtfertigung und Legitimation von Kolonialismus“. In: *Bundeszentrale für politische Bildung*. (Kolonialismus), 62 (44-45), S. 17–22.
- Eckert, Andreas; Wirz, Albert (2013): „Wir nicht, die Anderen auch. Deutschland und der Kolonialismus“. In: Conrad, Sebastian; Randeria, Shalini; Römhild, Regina (Hrsg.) *Jenseits des Eurozentrismus: Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Campus Verlag S. 506–525.
- Eggers, Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy; u. a. (Hrsg.) (2009): *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weisenseinsforschung in Deutschland*. 2. Aufl. Münster: Unrast Verlag.
- Fanon, Frantz (2013): *Schwarze Haut, weiße Masken*. Wien: Turia+Kant.
- Foucault, Michel (1991): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Foucault, Michel (1982): „Warum ich Macht untersuche: Die Frage des Subjekts“. In: Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul (Hrsg.) *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Weinheim: Beltz Athenäum S. 243–261.
- Friedrichsmeyer, Sara; Lennox, Sara; Zantop, Susanne (1998): *The Imperialist Imagination*:

German Colonialism and Its Legacy. University of Michigan Press.

- Gieseke, Sunna; Bechhaus-Gerst, Marianne (Hrsg.) (2007): *Koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Afrika und Europa. Koloniale und Postkoloniale Begegnungen).
- Grindel, Susanne; Lässig, Simone (Hrsg.) (2008): „Deutscher Sonderweg oder europäischer Erinnerungsort? Die Darstellung des modernen Kolonialismus in neueren deutschen Schulbüchern“. In: *Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung*. 30, S. 695–715.
- Grindel, Susanne (2009): „Karten und ihre Grenzen. Zur kartographischen Vermittlung des modernen europäischen Kolonialismus in deutschen Geschichtsschulbüchern des 20. Jahrhunderts“. In: Freundeskreis der Prof. Dr. Frithjof Voss Stiftung; Georg-Eckert-Institut (Hrsg.) *Die Macht der Karten oder: was man mit Karten machen kann*. (Eckert.Dossiers).
- Grindel, Susanne (2012): „Kolonialismus im Schulbuch als Übersetzungsproblem. Deutsche, französische und englische Geschichtslehrwerke im Vergleich“. In: *Geschichte und Gesellschaft*. 38, S. 272–303.
- Grindel, Susanne; Anklam, Ewa (2010): „Europa im Bild - Bilder von Europa: Europarepräsentationen in deutschen, französischen und polnischen Geschichtsbüchern in historischer Perspektive“. In: Heinze, Carsten (Hrsg.) *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt S. 93–108.
- Gründer, Horst (1999): *... da und dort ein junges Deutschland gründen: Rassismus, Kolonien und kolonialer Gedanke vom 16. bis zum 20. Jahrhundert*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Ha, Kien Nghi; Samarai, Nicola Lauré al; Mysorekar, Sheila (2007): *re/visionen - Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*. Auflage: 1., Aufl. Unrast.
- Hall, Stuart (1994): „Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht“. In: *Ausgewählte Schriften. 2. Rassismus und kulturelle Identität*. Hamburg: Argument-Verlag S. 137–179.
- Hall, Stuart (2013a): „The Spectacle of the „Other““. In: ders.; Evans, Jessica; Nixon, Sean (Hrsg.) *Representation*. 2. Aufl. Los Angeles u.a.: Sage Publications Ltd. S. 215–287.
- Hall, Stuart (2013b): „The Work of Representation“. In: *Representation*. 2. Aufl. Los Angeles u.a.: Sage Publications Ltd. S. 1–47.
- Hall, Stuart (1996): „When was „the post-colonial“? Thinking at the limit“. In: *The Post-colonial Question. Common Skies, Divided Horizons*. London u.a.: Routledge S. 242–259.
- Hamann, Christoph (Hrsg.) (2007): *Visual history und Geschichtsdidaktik: Beiträge zur Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung*. Berlin: Berlin, Techn. Univ., Diss., 2007.
- Heinze, Carsten (2010): „Das Bild im Schulbuch. Zur Einführung“. In: *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt S. 9–13.

- Van der Heyden, Ulrich; Zeller, Joachim (2007): *Kolonialismus hierzulande: eine Spurensuche in Deutschland*. Sutton Verlag GmbH.
- Höhne, Thomas (2005): „Über das Wissen in Schulbüchern - Elemente einer Theorie des Schulbuches“. In: Matthes, Eva; Heinze, Carsten (Hrsg.) *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt S. 65–93.
- Honold, Alexander; Scherpe, Klaus R. (2004): *Mit Deutschland um die Welt. Eine Kulturgeschichte des Fremden in der Kolonialzeit*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- hooks, bell (1994): *Black Looks. Popkultur - Medien - Rassismus*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- hooks, bell (1990): „Radikale Perspektive: Sich am Rand ansiedeln“. In: ders. (Hrsg.) *Sehnsucht und Widerstand. Kultur. Ethnie. Geschlecht*. Berlin: Orlanda Frauenverlag S. 145–156.
- hooks, bell (1989): *Talking back. Thinking feminist, thinking black*. Boston: South End Press.
- Jäger, Jens (2006): „Bilder aus Afrika vor 1918. Zur visuellen Konstruktion Afrikas im europäischen Kolonialismus“. In: Paul, Gerhard (Hrsg.) *Visual History : ein Studienbuch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht S. 134–148.
- Jain, Anil K.; Handel, Kirstie; Bayerischer Flüchtlingsrat (Hrsg.) (2008): „Jenseits von Afrika. Die neuen Völkerschauen“. In: *Hinterland Magazin*. (08), S. 51–58.
- Joch, Markus (2004): „Völkerkunde in Neuguinea. Herbst 1888: Otto Finsch rettet die Ehre der Menschenfresser“. In: Honold, Alexander; Scherpe, Klaus R. (Hrsg.) *Mit Deutschland um die Welt. Eine Kulturgeschichte des Fremden in der Kolonialzeit*. Stuttgart: J.B. Metzler S. 127–135.
- Kerber, Anne (2005): „Kolonialgeschichte in deutschen Schulbüchern - kritisch oder kritikwürdig?“. In: Lutz, Helma; Gawarecki, Kathrin (Hrsg.) *Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft*. Münster: Waxmann S. 81–93.
- Kiesel, Timo; Bendix, Daniel (2010): „White Charity: Eine postkoloniale, rassismuskritische Analyse der entwicklungspolitischen Plakatwerbung in Deutschland“. In: *Peripherie, Verlag Westfälisches Dampfboot*. 30 (120), S. 482–495.
- Kilomba, Grada (2013): *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism*. 3. Aufl. Münster: Unrast Verlag.
- Kößler, Reinhart (2006): „Awakened from colonial amnesia? Germany after 2004“. Abgerufen am 24.06.2014 von <http://www.freiburg-postkolonial.de/Seiten/koessler-colonial-amnesia.htm>.
- Kößler, Reinhart (2005): „Kolonialherrschaft - auch eine deutsche Vergangenheit“. In: Lutz, Helma; Gawarecki, Kathrin (Hrsg.) *Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft*. Münster: Waxmann Verlag (Niederlanden-Studien).
- Kößler, Reinhart; Melber, Henning (2004): „Völkermord und Gedenken. Der Genozid an den Herero und Nama in Deutsch-Südwestafrika 1904-1908“. In: Fritz Bauer Institut (Hrsg.) *Völkermord und Kriegsverbrechen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main ; New York: Campus Verlag S. 37–75.

- Krüger, Gesine (2003): „Vergessene Kriege. Warum gingen die deutschen Kolonialkriege nicht in das historische Gedächtnis der Deutschen ein?“. In: Langewiesche, Dieter; Buschmann, Nikolaus (Hrsg.) *Zur Rolle des Krieges in Gründungsmythen*. Frankfurt am Main ; New York: Campus Verlag S. 120–137.
- Krüger, Gesine; Universität Zürich (Hrsg.) (2013): „Zirkulation, Umdeutung, Aufladung. Zur kolonialen Fotografie“. In: *NCCR Mediality*. (Medienwandel - Medienwechsel - Medienwissen. Historische Perspektiven), (9), S. 3–11.
- Kundrus, Birthe (2003): *Phantasiereiche: zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus*. Campus.
- Kundrus, Birthe (1997): „„Weiß und herrlich“ Überlegungen zu einer Geschlechtergeschichte des Kolonialismus“. In: Friedrich, Annegret et al (Hrsg.) *Projektionen. Rassismus und Sexismus in der Visuellen Kultur*. Marburg: Jonas Verlag S. 41–50.
- Kusser, Astrid; Lewerenz, Susann (2007): „Genealogien der Erinnerung - die Ausstellung Bilder verkehren im Kontext der Gedenkjahre 2004/2005“. In: Hobuß, Steffi (Hrsg.) *Erinnern verhandeln. Kolonialismus im kollektiven Gedächtnis Afrikas und Europas*. Münster: Westfälisches Dampfboot S. 240–271.
- Lässig, Simone (2012): „Repräsentationen des „Gegenwärtigen“ im deutschen Schulbuch“. In: *Aus Politik und Zeitgeschehen*. 1-3 , S. 46–54.
- Lieber, Gabriele (2010): „Bildliteralität in Schullehrwerken - Ästhetische Zugangsweisen zu einer zeitgemäßen Schulbuchillustration“. In: Heinze, Carsten (Hrsg.) *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt S. 57–74.
- Lutz, Helma; Gawarecki, Kathrin (Hrsg.) (2005): *Kolonialismus und Erinnerungskultur : die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft*. Münster: Waxmann.
- Macgilchrist, Felicitas; Müller, Lars (2012): „Kolonialismus und Modernisierung - das Ringen um „Afrika“ bei der Schulbuchentwicklung“. In: Aßner, Manuel (Hrsg.) *AfrikaBilder im Wandel? : Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen und Brüche*. Frankfurt am Main u.a.: Lang S. 195–208.
- Marmer, Elina (2013): „Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern“. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*. 2 , S. 25–31.
- Marmer, Elina; Marmer, Dalia; Hitomi, Leona; u. a. (2010): „Racism and the image of Africa in German schools and textbooks“. In:
- Marmer, Elina; Sow, Papa (2013): „African History Teaching in contemporary German textbooks: From biased knowledge to duty of remembrance“. In: *Yesterday and Today*. (10), S. 49–76.
- McClintock, Anne (1995): *Imperial Leather: Race, Gender, and Sexuality in the Colonial Contest*. New York: Routledge.
- Melber, Henning (2001): *Der Weissheit letzter Schluss: Rassismus und kolonialer Blick*. Frankfurt a.M: Brandes & Apsel.

- Memmi, Albert (1992): *Rassismus*. Frankfurt am Main: Athenäum Verlag.
- Michels, Stefanie (2013): „Der Askari“. In: *Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung S. 294–308.
- Michels, Stefanie (2009): *Schwarze deutsche Kolonialsoldaten: mehrdeutige Repräsentationsräume und früher Kosmopolitismus in Afrika*. transcript Verlag.
- Müller, Walter (2010): „Die Verbilderung unserer Lebenswelt - eine pädagogische Herausforderung“. In: *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt S. 33–42.
- Osterhammel, Jürgen (2005): *Colonialism: A Theoretical Overview*. Princeton: Markus Wiener Publishers.
- Poenicke, Anke (2008): *Afrika im neuen Geschichtsbuch: eine Analyse der aktuellen deutschen Schulbücher*. Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Poenicke, Anke (2001): *Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern*. (Broschürenreihe Nr. 29) Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. (Zukunftsforum Politik).
- Randeria, Shalini; Römhild, Regina (2013): „Das postkoloniale Europa: Verflochtene Genealogien der Gegenwart - Einleitung zur erweiterten Neuauflage (2013)“. In: *Jenseits des Eurozentrismus: Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Campus Verlag S. 9–31.
- Reichart-Burikukiye, Christiane; Institut für Europäische Ethnologie (Hrsg.) (2001): „Wo liegt Afrika? - Das Afrikabild an Berliner Schulen.“. In: *Ethnographische Momentaufnahmen*. 25, S. 72–97.
- Renz, Mathias (2014): *Kartierte Kolonialgeschichte: Der Kolonialismus in raumbezogenen Medien historischen Lernens – ein Vergleich aktueller europäischer Geschichtsatlantien*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reuter, Julia; Villa, Paula-Irene (Hrsg.) (2010a): *Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention*. Bielefeld: transcript Verlag (Postcolonial Studies).
- Reuter, Julia; Villa, Paula-Irene (Hrsg.) (2010b): „Provincializing Soziologie. Postkoloniale Theorie als Herausforderung“. In: *Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention*. Bielefeld: transcript Verlag (Postcolonial Studies), S. 11–46.
- Said, Edward W. (2003): *Orientalism*. London u.a.: Penguin Books.
- Schmidt-Linsenhoff, Viktoria (1997): „Einleitung“. In: *Projektionen. Rassismus und Sexismus in der Visuellen Kultur*. Marburg: Jonas Verlag S. 8–14.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) (2006): „Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. GESCHICHTE“.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hrsg.) (2004): „Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz - SchulG) vom 26. Januar 2004 (GVBl. S. 26), das zuletzt durch Gesetz vom 15. Dezember 2010 (GVBl. S. 549, 560) geändert worden ist“.

- Silvermann, Kaja (1997): „Dem Blickregime begegnen“. In: Kravagna, Christian (Hrsg.) *Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur*. Berlin: ID-Archiv S. 41–64.
- Speitkamp, Winfried (2005): *Deutsche Kolonialgeschichte*. Ditzingen: Reclam (Reclams Universal-Bibliothek).
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): „Can the Subaltern Speak?“. In: Nelson, Cary; Grossberg, Lawrence (Hrsg.) *Marxism and the Interpretation of Culture*. Chicago: University of Illinois Press.
- Stange, Daniel; Grindel, Susanne; Lässig, Susanne (2012): „Verbundprojekt „Lost in Translation? Europabilder und ihre Übersetzungen“, Teilprojekt „Kolonialismus und europäisches Gedächtnis in den Schulbüchern Deutschlands, Frankreichs und Englands“ : Abschlussbericht ; Berichtszeitraum: 01.05.2009 - 30.09.2012“. Georg-Eckert-Institut für InternatSchulbuchforschung; Technische Informationsbibliothek uUniversitätsbibliothek.
- Steyerl, Hito; Rodriguez, Encarnación Rodriguez (Hrsg.) (2012): *Spricht die Subalterne deutsch?*. 2. Aufl. Münster: Unrast Verlag.
- Terkessidis, Mark (2004): *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Warth, Eva (1997): „Die Inszenierung von Unsichtbarkeit: Zur Konstruktion weißer Identität im Film“. In: Friedrich, Annegret et al (Hrsg.) *Projektionen. Rassismus und Sexismus in der Visuellen Kultur*. Marburg: Jonas Verlag S. 125–130.
- Wiater, Werner (2002): „Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung“. In: *Historische Schulbücher der Sondersammlung Cassianeum in der Universitätsbibliothek Augsburg*. Augsburg: Universitätsbibliothek Augsburg S. 8–25.
- Zeller, Joachim (2000): *Kolonialdenkmäler und Geschichtsbewusstsein. Eine Untersuchung der kolonialdeutschen Erinnerungskultur*. Frankfurt am Main.
- Zimmerer, Jürgen (2012): „Expansion und Herrschaft: Geschichte des europäischen und deutschen Kolonialismus“. In: „*Kolonialismus*“. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. bpb. 62 (44-45), S. 10–16.
- Zimmerer, Jürgen (2013): *Kein Platz an der Sonne : Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Zimmerer, Jürgen; Zeller, Joachim (2003): *Völkermord in Deutsch-Südwestafrika. Der Kolonialkrieg 1904 - 1908 in Namibia und seine Folgen*. Auflage: 2., Auflage. Ch. Links Verlag.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich meine Bachelorarbeit zur Erlangung des Grades Bachelor of Arts (B.A.) mit dem Thema

Kolonialismus in Bildern: Eine postkoloniale Analyse deutscher Geschichtsschulbücher

selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe verfasst, ganz oder in Teilen noch nicht als Prüfungsleistung vorgelegt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Quellen (einschließlich des World Wide Web und anderen elektronischen Text- und Datensammlungen) im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angabe der Herkunft kenntlich gemacht. Mir ist bewusst, dass ich im nachgewiesenen Betrugsfall die eventuell entstehenden Kosten eines Rechtsstreits zu übernehmen sowie mit weiteren Sanktionen zu rechnen habe.

Marburg, 27.02.2015