

Zukunftsforum Politik

Broschürenreihe
herausgegeben von der
Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

Nr. 29

Anke Poenicke

Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern

Sankt Augustin, Mai 2001

(korrigierte Fassung vom 5. Dezember 2001)

Inhalt

1. Einleitung	5
1.1 Zum vorliegenden Bericht	5
1.2 Die Bilder in den Köpfen	7
2. Afrika in den Medien	12
2.1 Presse	16
2.2 Radio	20
2.3 Fernsehen	21
3. Afrika in ausgewählten Schulbüchern	29
3.1 Erdkunde	29
3.2 Geschichte	31
3.3 Französisch	43
3.4 Musik	46
Exkurs: Zusätzliche Unterrichtsmaterialien und Schulprojekte	48
4. Resumee	52
5. Anhang	
5.1 Anmerkung	55
5.2 Bibliographie	57
Die Autorin	59

Download-Publikation

Der Text dieser Datei ist identisch mit der Druckversion der Veröffentlichung. Die Titelei der Printausgabe beträgt 4 Seiten und wurde in der digitalen Version auf einer Seite zusammengefasst.

1. Einleitung

1.1 Zum vorliegenden Bericht

Im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung fasst der Bericht den Forschungsstand zur Afrika-Darstellung in deutschen (Massen-)Medien und Schulbüchern zusammen. Es geht um die Betrachtung möglichst zeitnaher Darstellungsstrukturen, also vor allem um die neunziger Jahre. „Afrika“ wird hier ohne Mittelmeeranrainer und Diaspora behandelt. Ziel ist es, die heutige Darstellung Afrikas, der Afrikanerinnen und Afrikaner, zu charakterisieren. Daraus ergeben sich auch Empfehlungen.

Die Einleitung soll helfen, die spezielle Problematik des Themas zu umreißen. Unter dem Einfluss rezipierter Darstellungen entstehen Bilder; Ergebnisse von Befragungen nach diesen Bildern werden eingangs skizziert und ins Verhältnis zu den Medien und Schulbüchern gesetzt. Es folgt ein kurzer Blick auf weitere Themen von Analysen, die zum Verständnis der Thematik des Berichts beitragen. Dieser berücksichtigt die Forschungsergebnisse der letzten zehn Jahre, bezieht aber qualifizierte nicht-wissenschaftliche Dokumentationen und Stellungnahmen mit ein. Die Bibliographie im Anhang ist auch der Versuch, die aktuellen Arbeiten zur Darstellung Afrikas in deutschen Medien und Schulbüchern möglichst umfassend zu verzeichnen. Wo nötig und möglich, ergänzt die Autorin den Forschungsbericht durch eigene neue Daten. Ein Exkurs über zusätzliche Unterrichtsmaterialien und Schulprojekte erweitert wegen deren wichtiger Rolle die Ergebnisse der Schulbuch-Analysen.

Besonders die kolonialzeitlichen europäischen Darstellungen Afrikas in Wort und Bild zeigen, dass jede Darstellungsweise, ob unverhohlen oder verdeckter, ob bewusst oder nicht, Ziele verfolgt und damit einen Zweck erfüllen soll. Wer die bisherigen Darstellungstendenzen analysieren und verändern möchte, muss auch die eigene Position klären. Der Zweck des vorliegenden Berichts besteht, mit Augenmerk auf Deutschland, darin, zur Verständigung zwischen Europa und Afrika beizutragen. Daher lauten die beiden Fragen, die in diesem bescheidenen Rahmen die Auswertung der Analysen und die Formulierung der Empfehlungen leiten: 1. Welche vorhandenen Darstellungstendenzen behindern die Verständigung? 2. Wie müsste

Afrika dargestellt werden, damit die Verständigung weniger behindert wird? Voraussetzungen für Verständigung sind vor allem grundsätzlicher Respekt und Achtung vor Denken, Fühlen und Handeln des anderen (ein nur durch die Priorität der Menschenrechte einzugrenzender Grundsatz), die Reflexion eigener Positionen, Kenntnisse zum Verstehen der Positionen des anderen, Fähigkeit und Bereitschaft zum Verständnis (Empathie) des anderen.

Bei der Frage, wie Afrika dargestellt werden soll, kann es nicht darum gehen, die bizarren Konstruktionen, die zu Afrikas Negativ-Image geführt haben, durch nicht minder bizarre Konstruktionen zu ersetzen, die nur noch das Schöne und Gute zeigen. Wichtig ist ein differenzierter Umgang mit der komplexen Realität des riesigen Kontinents. Das bedeutet quantitativ, dass Afrika einen Platz braucht in den europäischen Blicken auf die Welt, und qualitativ als erstes, dass dabei afrikanische Perspektiven einbezogen werden. Eine differenzierte Darstellungsweise heißt, auch normale politische und soziale Entwicklungen finden Beachtung und Schwierigkeiten wie Erfolge werden deutlich. Es bedeutet ebenso, dass über Kriege¹, die in Afrika stattfinden, berichtet wird und dies so, wie über Kriege in Europa berichtet wird. Das beginnt bei der Terminologie, die Ursachen und Charakter eines Konflikts nicht verschleiern darf. Begriffe, die Afrika implizit abwerten, sind immer wieder analysiert worden und haben sich dennoch bis heute gehalten. Argumente werden teilweise als Political Correctness diffamiert. Dass durchaus Afrikanerinnen und Afrikaner wertende europäische Termini übernommen haben (z.B. „Dialekt“ für Sprache, Kriege als „Stammeskonflikte“, „Animismus“ für afrikanische Religionen), stellt die Bemühungen um eine wertneutrale bzw. zutreffende Terminologie kaum in Frage.

Dass die Entscheidung der Welt für einen Terminus und gegen einen anderen eine Entscheidung über Leben und Tod sein kann, daran erinnert uns für immer der Genozid in Ruanda 1994.

Zur Analyse und Interpretation von Afrika-Darstellungen in Deutschland gehören Grundlagen wie die Stereotypen-, die Vorurteils- und die Rassismusforschung. Und es helfen Arbeiten zur Darstellung Afrikas in Medien und Schulbüchern anderer Länder, zu seiner Darstellung in anderen Kontexten und zur Darstellung anderer Themen in Medien und Schulbüchern (z.B. Islam, Migrierte, Deutschland), um das

Thema des vorliegenden Berichts zu behandeln. Dieser berücksichtigt die wesentlichen Ergebnisse aus all den Forschungsbereichen, ohne sie jeweils mehr als exemplarisch darlegen zu können².

Die Analyse der Afrikadarstellung hatte in den siebziger und achtziger Jahren Konjunktur in Deutschland. Mit dem Instrumentarium der quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse sind damals zahlreiche wissenschaftlich fundierte und gleichzeitig ideologiekritische Arbeiten entstanden. Im Laufe der neunziger Jahre ließ der Elan u.a. bei den Medien- und Schulbuchanalysen zum Thema dramatisch nach oder verlagerte sich auf die Beschäftigung mit (besonders türkischen) Migrierten in Deutschland. Das liegt sicher nicht an der Auffassung, heute würde angemessen über Afrika berichtet. Neben den Afrikadarstellungen der Massenmedien, auch der dortigen Werbung, und der Schulbücher sind beispielsweise jene in historischen Reiseberichten³, belletristischer Kolonialliteratur⁴, zeitgenössischer Kinder-, Jugend- und Erwachsenenliteratur⁵, Comics⁶ und Reiseführern⁷ analysiert worden.

Die koloniale Darstellungsstruktur hat sich dabei als weitgehend ungebrochen herausgestellt. Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass sie im allgemeinen subtiler geworden ist. Wenn europäische Darstellungen Afrikas betrachtet werden, so geschieht dies vor dem Hintergrund rassistischer Anschuldigungen und Rechtfertigungsstrategien, die tief verwurzelt sind im europäischen Denken und Fühlen. Deshalb ist es keine Suche nach oberflächlicher Korrektheit, wenn beispielsweise verlangt wird, dass in Reisemagazinen Kenianerinnen und Kenianer nicht in einem Atemzug mit den Tieren des Landes als Attraktionen Kenias gepriesen werden. Ginge es um ein westeuropäisches Land, wären solche Aufzählungen lediglich stilistisch ungeschickt. Dass Europa aber die eigenen Verbrechen in Afrika zu rechtfertigen versucht hat, indem es seinen Opfern das Menschsein abgesprochen und sie in die Nähe von Tieren gerückt hat, zeigt an einem von sehr zahlreichen Beispielen, welche besonderer Problematik hier Rechnung zu tragen ist.

1.2 Die Bilder in den Köpfen

Wenn wir ungefähr wissen, wer Afrika wie darstellt, wissen wir noch nicht, welche Bilder auf der anderen Seite entstehen. Informationen werden unterschiedlich

aufgenommen, gefiltert, den eigenen Einstellungen angepasst. Diese selektive Wahrnehmung kann beispielsweise bedeuten, dass derselbe Spielfilm die einen in ihren rassistischen Positionen, die anderen in ihrem Respekt für die dargestellte Kultur bestätigt. Die Wirkungsforschung steht vor der methodischen Schwierigkeit, die zusammenhängenden Einflussfaktoren isoliert zu untersuchen. Auf die Schülerinnen und Schüler beispielsweise wirken neben den Schulbüchern andere externe Faktoren wie Lehrkraft, Eltern, Gleichaltrige und Medien. Wie welche Darstellung auf eine Person wirkt, hängt wiederum von Alter, Geschlecht, sozialer Herkunft und vielen anderen Faktoren ab. Tröger (1993) hat konkret den Zusammenhang zwischen solchen individuellen Faktoren und Afrikabildern von Schülerinnen und Schülern untersucht. Wer Medienbeiträge und Schulbücher verfasst, wirkt zwar auf die Gesellschaft, ist aber gleichzeitig ein Teil von ihr. Schon die Analyse der Darstellungen liefert deshalb Informationen darüber, welche Bilder bisherige Darstellungen hervorgebracht haben. Eine andere Methode, etwas über Afrikabilder zu erfahren, ist die direkte Befragung derer, die die Medien und Schulbücher nutzen.

Reichart-Burikukiye⁸ bestätigt in einer aktuellen Befragung von Schülerinnen und Schülern im Rahmen des studentischen Projekts „Das Afrikabild an Berliner Schulen“ viele Einstellungskonstanten früherer Untersuchungen. Demnach wirkt Afrika weiterhin sehr fremd, Unterschiede werden betont. Selbst Vertrautes interpretierten die Befragten als fremd (z.B. Freude am Fußball grundsätzlich als Fixiertheit auf eine Karriere in Europa, um die Familie aus dem grundsätzlich unterstellten Elend Afrikas zu holen). Was in Europa normal ist, ist für die meisten Schülerinnen und Schüler den Menschen in Afrika (wesens-)fremd, z.B. Technik und eine (gute) Bildung. Tägliches Leben in Afrika sehen sie fast immer als Dorfleben. Afrikanische Männer jagen, afrikanische Frauen sammeln. Arm sind sie alle, auch in der Stadt. Afrika ist vor allem defizitär: ganze Mängelkataloge mit all dem, was die Menschen dort nicht haben, können, wissen, werden in den Aufsätzen zusammengestellt. Was sie haben, können, wissen, scheint selten überhaupt zu interessieren, oder vielleicht erscheint es den Befragten unmöglich, dass die Leute in Afrika etwas haben, können, wissen könnten. Zu Afrika gehört der breiten Meinung nach, dass überall Krieg herrscht, denn die „Stämme“ und „Ethnien“ sind verschieden und dort reicht das als Grund. Konkrete Unterschiede innerhalb des Kontinents, der häufig als „Land“ bezeichnet

wird, werden allerdings fast nie benannt. Neben dem Hang zum Krieg gehört für viele Schülerinnen und Schüler gleichzeitig zur Natur des Afrikaners, musikalisch zu sein, deshalb auch immer zu tanzen, und in jedem Fall sportlich zu sein.

Auf das typische Bild der afrikanischen Mangelgesellschaft ist Schmidt-Wulffen in seiner Befragung (1997)⁹ ebenfalls gestoßen. Defizite werden zudem häufig in einem Atemzug mit der Hautfarbe der Menschen in Afrika genannt. Das „legt eine zumindest unterschwellige Kausalerklärung zwischen `schwarz´ und `arm´ nahe“ (S. 11). Modernes Afrika können sich auch diese Fünft- bis Zehntklässler nicht vorstellen, oder nur, wenn es sich um Urlaubsorte handelt. Die Möglichkeit im europäischen Sinne „modernen“ Lebens in Afrika wehren die Kinder einer Klasse sogar ausgesprochen aggressiv ab, als die Lehrerin sie danach fragt. Undifferenzierte Bilder des ganzen Kontinents Afrika sieht der Autor dieser Studie sogar als undifferenzierte Bilder der drei Kontinente Afrika, Asien und Lateinamerika zusammen, die in den Schulbüchern häufig unter der Überschrift „Dritte Welt“ gemeinsam abgehandelt werden. So erklärt er, wie es dazu kommt, dass konkrete Fragen über Ghana und Afrika dazu führen, dass Phänomene, die aus anderen Teilen der sogenannten Dritten Welt öfter zu hören sind, direkt auch Ghana und ganz Afrika zugeordnet werden (hohe Kriminalität als Naturgesetz, Anbau von Drogen, „Rassenunruhen“, Bürgerkriege).

Auch in dieser Studie äußern sich die Jungen oft zu Fußball. Vor- und Nachnamen ghanaischer und nigerianischer Spieler von Mannschaften in Deutschland werden korrekt geschrieben. Und obwohl bei Fragen nach Ghana auch nigerianische Spieler Ghana zugeordnet werden, zeigt sich im Hinblick auf das Wissen über Ghana bzw. Afrika: „Im Vergleich verschiedenster Sachbereiche erweist sich das Wissen dieser Schüler über Fußball als das präziseste“(S. 13). In Schulbüchern wird es (fast) nie aufgegriffen.

Zu den Vorstellungen von den anderen gehören die Vorstellungen von sich selbst. Entsprechend sehen die Befragten bei Reichart-Burikukiye ihre eigene Kultur in jedem Fall als intellektuell und materiell überlegen, teilweise als eine Kultur der Helfer, manchmal kritisch auch als eine Kultur der Ausbeuter. Es wird zu sehen sein, wie häufig Mediendarstellungen zu Afrika um europäische „Hilfe“ kreisen und

manches Schulbuch noch heute explizit die eigene Kultur als eine besonders humane darstellt. Schmidt-Wulffen stellt bei den Kindern und Jugendlichen ebenfalls das Bild europäischer Hilfsbereitschaft, verbunden mit dem afrikanischer Hilfsbedürftigkeit, fest, das „häufig Anlass selbstgefälliger Betonung `unserer` Humanität ist“ (S. 11).

Die Frage, welche Informationen und Einstellungen die Schülerinnen und Schüler vorwiegend aus den Schulbüchern haben, ist kaum zu beantworten. Vielleicht sind es am ehesten geschichtliche Themen, die ihnen sonst nicht begegnen. Reichart-Burikukiye stellt fest, dass die Befragten zum Stichwort afrikanische Geschichte die stark fremd bestimmten Phasen nennen, also Sklaverei („Dreieckshandel“), Kolonialzeit und Apartheid, aber auch „Entdeckung“. Der rote Faden ist Europa. So passt das Bild des geschichtslosen Kontinents auch genau zu den verbreiteten Vorstellungen, Afrikanerinnen und Afrikaner seien vom Wesen her passiv und leisteten selber nichts.

Andersherum ist es einfacher festzustellen, was Schülerinnen und Schüler nicht aus Schulbüchern haben können. Reichart-Burikukiye legt zwei prägnante Beispiele dar. Das eine sind die zahlreichen Äußerungen zu Jungen in Afrika, die alle Fußballstars werden wollten. Das andere ist die als Bild des Edlen Wilden bekannte Projektion der materiellen Armut als Quelle von Glück. Da, wo Leben in Afrika nicht sowieso massiv abgewertet wird, äußert sich diese Projektion in einer Fülle von Wunschträumen nach heiler Welt. In diesen Vorstellungen von Afrika haben alle einander lieb und füreinander Zeit – statt, wie die Kinder und Jugendlichen es häufig für ihr Umfeld schmerzhaft wahrzunehmen scheinen, nur Geld zu lieben und für das Verdienen Zeit zu haben. Schmidt-Wulffen ist auf ähnliche Bilder gestoßen. Der oder die „Edle Wilde“ ist in Schulbüchern hingegen kaum auszumachen. Wo Armut dargestellt wird, geschieht dies vor allem paternalistisch bzw. anklagend, nicht aber verherrlichend.

Nicht ganz so eindeutig ist der Fall bei den europäischen Phantasien vom potenten Schwarzen. Reichart-Burikukiye zeigt, wie auch die aktuellen Schulbücher für Biologie und Erdkunde das Bild des von Natur und Körperlichkeit bestimmten Afrikaners zeichnen. Die Autorität der Schulbücher scheint in diesem Punkt wissenschaftlich formuliert zu bestätigen, was respektloser formuliert außerhalb der

Schule vermittelt wurde. Die Äußerungen der Jugendlichen über afrikanische Frauen sind teilweise auffallend aggressiv-sexistisch formuliert. Zahlreiche Schulbücher drucken zum Thema Afrika unvermittelt Photos ab, die die Blicke auf freie Oberkörper von Afrikanerinnen lenken. Europäerinnen werden dort nicht so dargestellt. (Es hat ganz vereinzelt Bücher gegeben, die, etwa mit FKK-Photos, dieses übliche Ungleichgewicht aufgreifen und damit bewusst machen.)

Houda¹⁰ hat im Rahmen derselben Berliner Befragung die Antworten auf die Bitte untersucht, europäische und afrikanische Frauen miteinander zu vergleichen. Meistens haben die Schülerinnen und Schüler das Leben afrikanischer Frauen als in jeder Hinsicht härter dargestellt. Sie schildern die deutschen Frauen als gleichberechtigt, deren Leben als relativ stressfrei. Behinderungen und Mehrfachbelastungen der Frauen ihres direkten Umfelds sehen auch die älteren Schülerinnen nicht. Das Thema der glücklich machenden bzw. lassenden Armut tritt als eine weitere Variante auf, wenn die „Bedürfnislosigkeit“ der Afrikanerin manchmal gelobt und zur Kritik an der deutschen Frau (z.B. Anspruchsdenken, Oberflächlichkeit) genutzt wird. Wie mit dem afrikanischen Mann, verbinden die Befragten auch mit der afrikanischen Frau „Natürlichkeit“.

Mit den Aussagen ist noch nichts darüber gesagt, wie fest Stereotypen und Vorurteile jeweils sitzen. Meine eigenen aktuellen Befragungen in fünften Klassen (Was weißt Du von Afrika?) haben gezeigt, dass Kinder mit ca. 11 Jahren noch viel häufiger als die älteren betonen, sie wüssten eigentlich nichts oder nicht viel von Afrika und würden sich deshalb im Grunde lieber nicht äußern. Erfahrungsgemäß gestehen Erwachsene, die über Afrika auch nicht mehr konkret wissen als elfjährige Kinder, diese Blöße selten ein. Pichlhöfer (1999)¹¹ hat junge, relativ gebildete Erwachsene befragt und bei ihnen keine großen Zweifel mehr an den eigenen Bildern und dem eigenen „Wissen“ zu Afrika festgestellt, obwohl er bei Abfrage einfacher Fakten ein nur geringes Wissen zu Afrika feststellen konnte. Viele Kinder und Jugendliche aus der Studie von Reichart-Burikukiye, die vom Alter her zwischen den von mir befragten Kindern und den Erwachsenen stehen, betonten, dass sie über Afrika eben wüssten, was ihnen vermittelt worden sei. Noch scheinen sie sich bewusst zu sein, dass sie sich nicht selber mit Afrika beschäftigt haben.

Beim direkten Vergleich der Altersstufen kommt Schmidt-Wulffen zu dem aus schulischer Sicht schockierendsten Ergebnis seiner Studie: Die Schülerinnen und Schüler haben, kurz gesagt, in fünf Jahren Unterricht nichts über Afrika gelernt, und er hat Anhaltspunkte, dass sich auch die Bilder zwischen noch jüngeren und noch älteren Lernenden kaum unterscheiden. Die meisten Befragten waren sich, im Gegensatz zu ihren Lehrkräften, sogar sicher, Afrika gar nicht behandelt zu haben im Unterricht! Damit stellen sich erhebliche didaktische Fragen.

Darüber, wie sich Deutsche dann gegenüber Afrikanerinnen und Afrikanern im täglichen Leben verhalten, haben auch afrikanische Autorinnen und Autoren in ihren autobiographischen Schilderungen Zeugnis abgelegt. Genannt seien hier nur die relativ bekannten Beispiele von Thomas Mazimpaka („Ein Tutsi in Deutschland“) und Chima Oji („Unter die Deutschen gefallen“). Sie zeigen, welche Auswirkungen die Bilder in den Köpfen der Deutschen auf ihr eigenes Leben haben.

2. Afrika in den Medien

Die Organisation Reporter ohne Grenzen war angetreten, um für Europa Berichterstattung über die ganze Welt unter Überwindung eurozentrischer Perspektiven einzufordern. Sie sieht dieses Vorhaben als gescheitert an und widmet sich deshalb heute der Pressefreiheit. Media Watch in Deutschland bringt inzwischen keine Dokumentationen zur Darstellung Afrikas oder anderer Themenkomplexe in den Medien mehr heraus. Brauchen wir also andere Wege?

Zur Presse liegen mit zwei neueren Untersuchungen etwas mehr, zum Rundfunk kaum Ergebnisse vor. Zum Fernsehen wurden zusätzlich Daten erhoben und ausgewertet. Als Einstiegslektüre in die Problematik der Afrika-Darstellung in deutschen Medien ist der Artikel des kamerunischen Autors und Theologen Belinga Belinga (1993)¹² zu empfehlen, der Grundmuster aufzeigt: Häufig wird erst einmal versucht, emotional anzusprechen, dann der Eindruck von Authentizität erzeugt (Bilder, Erzählbeispiele), um nun einzelne Phänomene als typisch afrikanisch zu verallgemeinern. (Hinter-)Gründe kommen dabei völlig zu kurz, so dass das europäische Publikum gar nicht nachvollziehen kann, wer warum wie handelt. Die

verallgemeinerten Phänomene sind oft Negativismen, manchmal wird auch das Bild des Edlen Wilden gemalt. Besonders verletzend sei es, wenn bei der Darstellung von Menschen Parallelen zur Tierwelt konstruiert werden (z.B. durch Bildfolge, Terminologie). Belinga Belinga klagt eine selbstkritische europäische Afrika-Darstellung ein, in der die eigene Rolle, wenn das zur Erklärung geschilderter Probleme in Afrika relevant ist, reflektiert und nicht, wie seiner Beobachtung nach üblich, unterschlagen wird.

Walter Michler hat in den vielen Jahren, in denen er selber zu Afrika recherchiert und berichtet hat, die Medien beobachtet und teilweise auch kleinere Untersuchungen zur Darstellung Afrikas unternommen.¹³ Vor allem in seinem „Weißbuch Afrika“ hat er schwere Vorwürfe erhoben, die nach ihm, wie auch im vorliegenden Bericht festzustellen ist, andere Autorinnen und Autoren immer wieder bestätigen mussten:

1. Westeuropäische Politik und Medien haben jahrzehntelang die Demokratisierung Afrikas angemahnt. Als zu Beginn der neunziger Jahre eine Perestroika in Afrika begann, strangulierte dieselbe westeuropäische Politik sie (z.B. Schuldendienst, keinerlei Unterstützung der Demokratisierung) und die Medien ließen dies durch Verschweigen zu. Was damals passiert ist, das wird besonders deutlich im Vergleich zur osteuropäischen Perestroika: sie wurde massiv finanziell unterstützt und die hiesigen Medien berichteten ständig. Afrikanische Bewegungen, die aus eigener Kraft und in großem Rahmen mit Rückhalt riesiger Bevölkerungsteile versuchten, den Kontinent zu verändern, hatten keinen Nachrichtenwert. Die hiesige Bevölkerung bekam von all dem gar nichts mit – und stellte daher auch keine Forderungen an die deutsche Politik.
2. Es gab aber Phasen, in denen Programmplätze freigeräumt wurden für Sonderberichterstattung zu Afrika, nämlich im Zusammenhang mit extrem negativen Schlagzeilen. Michler hat die Berichterstattung über die Hungersnot während der Trockenheit 1983 bis 1985 in Teilen Afrikas untersucht und vorgerechnet, dass hier „in nicht mehr verantwortbarer Weise übertrieben“ worden ist (1991, S.31). Die komplexen Hintergründe wurden zudem nicht recherchiert, das Ausmaß von Medien, Hilfsorganisationen und manchen afrikanischen Regierungen so verfälscht, dass die Kampagne „in unserer

Bevölkerung tiefsitzende Vorurteile gegenüber unserem Nachbarkontinent und seinen Bewohnern bestätigt und zu ihrer Zementierung beigetragen“ habe, weshalb Michler von einer „Katastrophe des Journalismus“ sprach.

3. Andererseits gibt es Beispiele von Ländern und Situationen, die nur als schlimmste humanitäre Krisen zu bezeichnen sind, aber in den deutschen Medien überhaupt nicht vorkamen oder vorkommen (oder im Fall Somalias erst 20 Monate nach Beginn des verheerenden Bürgerkriegs), schon gar nicht präventiv, vor Beginn eines sich abzeichnenden Dramas.
4. Und Michler stellte fest, dass die Medien die „Schreckensdimensionen unserer Politik“ (ebd., S. 32) verschwiegen. Er hat sich auch später immer wieder zu den von den Industriestaaten verantworteten wichtigsten Faktoren geäußert: Bestehen auf zu hohen Zins- und Tilgungsraten, Waffenexporte, Verantwortung für Preisverfall bei Rohstoffen, inhumane (Haushalts-)Sanierungsaufgaben, etc.

Über Afrika wird also im allgemeinen nur dann berichtet, wenn Katastrophen stattfinden, deren Ausmaße zudem manchmal auch noch größer gemacht werden als sie sind, aber eine humanitäre Katastrophe „apokalyptischen“ Ausmaßes kann lange ganz von der Berichterstattung ausgeschlossen werden. Die Mitverantwortung der Industriestaaten, auch Deutschlands, an solchen von Menschen gemachten Katastrophen wird so wenig aufgezeigt wie afrikanische Bemühungen selbst größten Ausmaßes, sich selber zu helfen.

Diese Feststellungen implizieren nicht den Vorwurf, bestimmte Konflikte würden gezielt verschwiegen. Eher sind die Gründe für Schwerpunkte in der Berichterstattung, außer im „Nachrichtenwert“, bei Produktionsbedingungen und persönlichem Engagement von Journalistinnen und Journalisten zu suchen, was nichts am Problem ändert, dass auf diese Weise andere wichtige Themen unbeachtet bleiben. Dass Zahlen von journalistischer Seite, auch durch einzelne betroffene Regierungen, bewusst übertrieben werden, hat sich, nicht nur in deutschen Medien, seit Michlers Berechnungen wiederholt und wird zunehmend auch in den Medien selber als Problem wahrgenommen (z.B. in Frankreich). Brüne beschreibt aktuell am Beispiel Äthiopien, wie eine relativ begrenzte Hungersnot

wieder durch falsch berechnete Zahlen, unter Einsatz von Bildern aus anderen Regionen und mit präparierten Toten, bewusst größer gemacht wurde.^{13a} Dass europäische Medien teilweise auch von afrikanischer Seite instrumentalisiert werden, und zwar nicht nur von Regierungen, zeigen zudem beispielsweise Flugzeugentführungen, die zum Ziel haben, auf eine Situation im eigenen Land hinzuweisen, gerade auch die eigene Bevölkerung auf diesem Umweg darauf aufmerksam zu machen.

Im Folgenden werden Presse, Radio und Fernsehen getrennt voneinander behandelt. Vorher sei an dieser Stelle die Werbung benannt, die in allen drei Medien stattfindet. Die Entwicklung der Darstellung von Afrikanerinnen und Afrikanern in der Werbung durch die Jahrzehnte ist in Westeuropa, besonders in Frankreich, immer wieder Thema von Untersuchungen gewesen.¹⁴ Für Deutschland existieren bisher keine systematischen Analysen, aber Riepe/Riepe (1992) haben viele eindrucksvolle Beispiele stereotyper und rassistischer Werbung zusammengetragen. Heute ist insgesamt zu beobachten, dass sich Tendenzen der neunziger Jahre fortgesetzt haben: „Schwarze“ sind „in“, und die Anzahl von Produktarten, für die die Werbebranche meint, nicht mit ihnen werben zu können, nimmt weiter ab. Hatte es mit „Kolonialwaren“ angefangen („Mit dieser Seife wird vielleicht sogar der Neger sauber“), waren dann irgendwann Sportlerinnen und Sportler Idole, so kommen „Schwarze“ heute auch in der Werbung für statusträchtige Marken technischer Produkte vor. Das bedeutet nicht, alte Stereotypen wären verschwunden, mit „Weißen“ und „Schwarzen“ würde gleich geworben, aber oft werden die üblichen Stereotypen heute auch nicht mehr bestätigt, sondern gerade ausgehebelt. Dabei ist allerdings „schwarz“ nicht gleich „afrikanisch“, sondern verschiedene Faktoren (Kontext, Aufmachung, etc.) führen dazu, dass damit in der Werbung in Deutschland weiterhin meist afro-amerikanisch assoziiert wird, inzwischen manchmal afro-deutsch. Die Bilder der per se musikalischen und sportlichen Schwarzen sind vermutlich diejenigen, die die Werbung bis heute am häufigsten nutzt.

Zur Frage, wie in Deutschland ansässige Afrikanerinnen und Afrikaner in den Medien dargestellt werden, existieren bisher nur sporadische Äußerungen.¹⁵ Zur Frage, wie über „hate crimes“ gegen Afrikanerinnen und Afrikaner berichtet wird, sieht es ähnlich aus.¹⁶ Beide Themen müssen im Bericht weitgehend ausgespart werden.

Bei der Begutachtung der Medien ist nun zu unterscheiden zwischen Boulevard- und Regionalzeitungen, Hauptsendezeiten im Fernsehen, unterhaltungsorientierten Radioprogrammen einerseits und qualitativ höherwertigen Zeitungen, Fernseh- und Radioprogrammen andererseits. Deshalb wird im Folgenden möglichst präzise angeführt, worum es sich jeweils handelt. Im Vordergrund stehen die eher höherwertigen Produkte, denn sie waren, schon wegen der sonst noch geringeren Präsenz Afrikas, Objekt der meisten bisherigen Analysen.

2.1 Presse

Semere (2000) hat die Berichterstattung der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, der Süddeutschen Zeitung und der tageszeitung über den letzten äthiopisch-eritreischen Krieg untersucht. Insgesamt wurde, beispielsweise im Vergleich zum Kosovo-Krieg und im Anbetracht der Ausmaße des Krieges, wenig berichtet. Nach den Erkenntnissen der Kommunikationswissenschaften u.a. fehlten, aus der Perspektive der Berichterstattenden, die Faktoren „Eindeutigkeit“ (Ursachen), „Bedeutsamkeit“, „Status“ und „Nähe“. Kurz nach dem Ausbruch des Krieges und während seiner Wendungen wurde deutlich mehr als über den sonstigen Verlauf berichtet, was ebenfalls übliche Kriterien für den Nachrichtenwert bestätigt (Faktoren hier: „Überraschung“, „Negativismus“). Hintergrundberichte machten im Verhältnis zu den Meldungen etwa ein Zehntel der Gesamtberichterstattung aus. Sie gaben allerdings meistens nur einen Teil der Ursachen an und häufig wurde nicht über die offiziellen Erklärungen der Kriegsparteien hinausgegangen. Meldungen und Berichte stammten fast immer von Personen, die sich in einer der beiden Hauptstädte aufhielten, wodurch zur Situation des größten Teils der Bevölkerung nicht viel recherchiert werden konnte. Einen wesentlichen Unterschied in der Berichterstattung zwischen den drei Zeitungen konnte die Autorin bezüglich ihrer Untersuchungskategorien (Quantität, Tiefe der Berichterstattung) nicht feststellen.

Die Bedeutung der Berichterstattung liegt für Semere auch darin, dass sie einen Einfluss auf das internationale Engagement in der Konfliktprävention hat. Die Zeit vor dem Beginn des Krieges und die Phasen zwischen seinen Höhepunkten dienten den Kriegsparteien zur Vorbereitung. Genau dann wurde nicht oder wenig berichtet, so dass es der Welt, Semeres Resümee nach, leicht gemacht wurde, nicht zu handeln.

Dilg (1998) hat für den Zeitraum 1988 bis 1994 untersucht, in welchem Umfang und wie die überregionale deutsche Presse (Frankfurter Allgemeine Zeitung, Süddeutsche Zeitung, Frankfurter Rundschau, Die Welt, tageszeitung, Der Spiegel, Focus) über die aktuellen Demokratisierungsbewegungen in Afrika berichtete, und Afrikakorrespondenten befragt. Sie stellt fest, dass die Gesamtzahl der Meldungen und Berichte zu Afrika in dem Untersuchungszeitraum deutlich gestiegen ist. Gleichzeitig hat aber die Anzahl an Hintergrundberichten so deutlich abgenommen, dass am Ende des Untersuchungszeitraums weniger fundiert über Afrika berichtet wurde als sechs Jahre vorher.

Ein weiterer Trend in den deutschen Medien wirkt sich anscheinend zu Ungunsten der Afrika-Berichterstattung auch in der Presse aus, nämlich die Regionalisierung im Sinne einer starken Zunahme der Inlands- im Verhältnis zur Auslands-Berichterstattung. Zu diesem Trend gehört, dass die Agenturen in Deutschland weniger Auslandsmeldungen anbieten. Zwar gibt es ausreichend ausländische Informationsquellen, darunter afrikanische Agenturen und per Internet zugängliche Zeitungen (gerade auch der jeweiligen Opposition vieler Länder). Doch Themen kommen vor allem dann in die Presse, wenn erstens die inländischen Agenturen eine Meldung dazu verfasst haben und zweitens Fernsehbilder gesendet worden sind. Die Fernsehbilder wiederum stammen oft von Personen, die entweder von Hilfsorganisationen engagiert werden oder auf Krisenberichterstattung spezialisiert sind, in beiden Fällen aber häufig kein fundiertes Wissen zu dem Land haben, das sie dokumentieren. Diese äußeren Bedingungen wirken wie Filter bzw. Verstärker auf Tendenzen in der Afrikaberichterstattung.

Die befragten Afrika-Korrespondenten beklagen teilweise umständliche Hürden der örtlichen Behörden, die die Arbeit erschwerten (z.B. bei Visumserteilung, Akkreditierung, Verlangen schriftlicher Verpflichtung zu positiver Berichterstattung). Ihre Erfahrungen mit den Heimatredaktionen zeigen, dass afrikabezogene Themen häufig von anderen Themen (z.B. deutsche Vereinigung, Golfkrieg) verdrängt werden. Die Involvierung bekannter Persönlichkeiten (z.B. Mandela) und die Bestätigung üblicher Stereotypen und Vorurteile zu Afrika erhöhten den Nachrichtenwert eines Themas hingegen deutlich.

Dilgs Untersuchung zufolge haben drei Faktoren den höchsten Nachrichtenwert: Negativismus (ca. 85% der Artikel behandelten negative Sachverhalte) und Auftreten internationaler Organisationen oder westlicher Staaten („Elitenationen“) als Handlungsträger. Daneben scheint der Faktor Reiseziel für Deutsche (z.B. Kenia) und Handelspartner (z.B. Südafrika, Nigeria) eine Rolle zu spielen. Speziell zum Thema Demokratisierung wurde am liebsten über Vorgänge und Institutionen berichtet, die auch in Europa üblich sind (Wahlen, Parteien, Verfassung), wenig hingegen über nicht sehr vertraute Einrichtungen (z.B. Nationalkonferenzen) und auch nicht über die organisierten großen Demonstrationen!

Der Nachrichtenwert Afrikas reicht fast nie, damit es als Aufmacher dient; der Nachrichtenwert von Artikeln zu afrikanischen Demokratisierungsbewegungen hat nach Dilgs Untersuchung nie für einen Aufmacher gereicht. Insgesamt machten Artikel zur Demokratisierung den geringsten Anteil an den Afrika-Artikeln aus. 1991-1993 stieg die Anzahl dazu ganz leicht an, um dann, trotz stark ansteigender Gesamtzahl, schnell wieder völlig abzusinken. Wurde darüber berichtet, dann zu einem hohen Anteil von Korrespondentinnen und Korrespondenten vor Ort, und zwar mit längeren Beiträgen und auch mehr Meinungsbeiträgen als sonst; Agenturmeldungen gab es hier weniger. Gastartikel von Fachleuten zu den Entwicklungen waren selten zu finden. Die Untersuchung von zwei Länderbeispielen, Sambia und das damalige Zaire, ergab große Unterschiede in der Beurteilung der dortigen Ereignisse; Sambia und seine Akteure wurden recht positiv, Zaire negativ bewertet.

Eher quantitative Unterschiede zwischen den Presseorganen konnte Dilg ausmachen (z.B. tageszeitung traditionell viel zu Menschenrechten, Die Welt traditionell mehr zu Wirtschaftsthemen, Süddeutsche Zeitung etwas mehr als die anderen zu den Demokratisierungsbewegungen). Viele qualitative Aspekte, die für den vorliegenden Bericht interessant wären (z.B. Ausgewogenheit der Hintergrundberichterstattung, Terminologie, die sie für unproblematisch hält) hat Dilg, wie auch Semere, nicht untersucht. Es wird jedoch schon bei ihr deutlich, was viele Leserinnen und Leser, die sich intensiv mit Afrika-bezogenen Themen beschäftigen, festgestellt haben, nämlich dass die tageszeitung, die Frankfurter Rundschau und die Süddeutsche Zeitung dazu wichtige Quellen sind. Beispielsweise berichtet in der

tageszeitung regelmäßig Dominic Johnson über aktuelle, aber auch über weniger tagesaktuelle Themen und in seinen Artikeln wird deutlich, dass man nicht immer vor Ort oder an einem Ort in Afrika sein muss, um mit Hilfe eines Netzes von Kontakten in den verschiedenen Ländern, Internet und Telefon wichtige Entwicklungen schnell in Erfahrungen zu bringen. Neben ihm sind immer wieder ausgezeichnete afrikanische Journalisten in der tageszeitung zu lesen.

Afrikanische Journalistinnen und Journalisten in deutschen Zeitungen lesen zu können, kommt ansonsten selten vor. Auf afrikanischer Seite scheint dabei großes Interesse an einer Zusammenarbeit mit europäischen Medien in dem Sinne zu bestehen, dass nicht einfach die deutsche Seite Informationen bekommt und verwertet, sondern beispielsweise wirklich die ugandische Journalistin, ggf. in Zusammenarbeit mit einer deutschen Journalistin, als Gastautorin in einer deutschen Zeitung publizieren kann. Da sich z.Zt. mehrere Institutionen und Personen dafür einsetzen, dass noch bestehende Hürden (z.B. Sprache) verringert werden, könnten hier in den nächsten Jahren wichtige Veränderungen stattfinden.¹⁷

Auch Media Watch hat sich immer wieder mit der Darstellung Afrikas in der Presse beschäftigt und Dokumentationen zu einzelnen Phänomenen zusammengestellt (s. Bibliographie). Dazu gehört beispielsweise ein Band (1997) zur viel kritisierten Berichterstattung im Nachrichtenmagazin Der Spiegel. Der Band „Shell, Nigeria und die Medien“ (1997) führt abschließend zu einem Problem, das besonders die Presse zu betreffen scheint. Es wird deutlich, dass Shell deutschen Journalistinnen und Journalisten Nigeria-Reisen finanziert hat. Die anschließende Berichterstattung war in vielen Fällen parteiisch. Wole Soyinka hat einem der Journalisten vorgeworfen, von Shell „regelrecht gekauft“ worden zu sein. Andere Journalisten haben sich öffentlich kritisch mit den Vorgängen auseinandergesetzt. Und nicht alle Gäste Shells sind zu Shell-freundlichen Ergebnissen gekommen. Shell versuchte dann, z.B. mit rechtlichen Schritten, Druck auf die Kritiker auszuüben.

In Journalistenkreisen in Westeuropa sind andere Fälle gekaufter Berichterstattung im Gespräch, teilweise auch sehr offensichtlich. Das sagt noch nichts über die Problematik von Berichterstattung aus, die aus weniger materiellen Gründen als parteiisch oder zumindest unkritisch bezeichnet werden kann, z.B. weil ein Präsident

die Arbeit des Journalisten überhaupt ermöglicht. Der Fall Shell ist in Europa und anderswo weder einzigartig noch vergleichsweise spektakulär. Dass Mächtige aus Wirtschaft und Politik auch ab und zu auf dem Rechtsweg versuchen, Druck auf kritische Stimmen auszuüben, illustrieren z.Zt. die Prozesse französischer und verschiedener afrikanischer Politiker der „Françafrique“ gegen François-Xavier Verschave. Jean Ziegler hat mehrere Prozesse hinter sich. Colette Braeckman wurde von einem Sohn Mobutus verklagt. Jeder der Prozesse kann, selbst wenn nur ein einziger Formfehler einer oder eines Beklagten nachgewiesen werden kann, der wenig wiegt im Vergleich zu teilweise monströsen Verbrechen der Kläger, den finanziellen Ruin der beklagten Person oder Organisation bedeuten.

Das sind Beispiele, die zeigen, dass der Einfluss der Medien auf die Darstellung Afrikas von einigen Entscheidungsträgern als wichtig eingestuft wird. Sie belegen, dass es für die konkrete Afrika-Politik westeuropäischer Länder eine Bedeutung hat, wie hier über Afrika berichtet wird, und bestärken damit im kritischen Umgang mit der Darstellung Afrikas in den Medien.

2.2 Radio

Aktuelle Untersuchungen zur Darstellung Afrikas im Rundfunk stehen aus. Selbst in den werbefreien Sprachsendern kommt Afrika in verschiedenen Kontexten zwar insgesamt wenig, aber doch in analysierbarem Maße vor (z.B. SWR 2, WDR 5, Deutschlandfunk). Das betrifft nur selten die Nachrichten und viele Sendungen gar nicht, aber es betrifft beispielsweise Sendungen mit internationaler Ausrichtung oder solche mit zum Teil ethischen Fragestellungen (z.B. „Tag für Tag“ im Deutschlandfunk), und vor allem kommen ganze Reihen mit Afrika-bezogenen Themen vor (z.B. auf SWR 2 im Jahre 1998 der brillante Achtteiler „Afrika erzählt“ der Redaktion SWR 2 Wissen). Es könnte sein, dass gerade Multiplikatorinnen und Multiplikatoren diese Sendungen besonders häufig hören, aufzeichnen, in ihrer Arbeit verwerten. Interessant wäre zudem eine Untersuchung der Darstellung Afrikas bei Radio Multikulti, wo Afrikanerinnen und Afrikaner mehr als in anderen Sendern zu Wort kommen; es könnte sein, dass verschiedene Faktoren trotz dieses Umstands zu einem bisher wenig beispielhaften Ergebnis führen.

Koll (2000) stellt fest, dass sich die thematischen Prioritäten im Radio nicht von denen im Fernsehen unterscheiden, wenn es um Afrika geht: Hunger, Konflikte, Elend. Seine Beobachtungen bestätigen jene von Dilg zur Presse, dass die Implikation internationaler Organisationen oder westlicher Staaten, aber auch „weißer“ Personen, jeweils zu mehr Berichten führt. Ziviles Leben hingegen komme kaum vor. Relativ normale und mitunter erfreuliche Entwicklungen einerseits werden nicht begleitet, lange währende Konflikte und schwerste Menschenrechtsverletzungen andererseits mitunter aber auch nicht. Berichte über einzelne Länder lassen sich bei den meisten nur über Jahre zählen, so selten sind sie. Als Kuriosa empfundene Vorgänge (z.B. Nachbildung des Petersdoms in Yamoussoukro/Côte d'Ivoire) führen allerdings schnell dazu, dass berichtet wird. Koll führt, wie Semere und Dilg, weitere Faktoren auf, die sich anscheinend positiv oder negativ auf die Quantität der Berichte zu Afrika-Themen auswirken.

2.3 Fernsehen

Die Sendeplätze und Formate, in denen Afrika, Afrikanerinnen und Afrikaner im deutschen Fernsehen vorkommen, sind trotz der insgesamt geringen Quantität vielfältig. Für den vorliegenden Bericht hat die Autorin vom 1. bis 22.3.2001 alle Programme der über Kabel im Großraum Berlin zu empfangenden Sender mit Hilfe einer relativ detaillierten Fernsehzeitschrift abgesucht und dann die Sendungen, für die ein Afrika-Thema angekündigt war oder aber möglich erschien, angesehen.

Bei den Nachrichten und Nachrichtensendungen konnten nur ARD und ZDF einbezogen werden, also heute (ZDF), Tagesschau (ARD), heute-journal (ZDF) und Tagesthemen (ARD). Der Beginn des Beobachtungszeitraums fiel in die Phase der starken Überflutungen in Mosambik, über die bis zum 5.3. täglich berichtet wurde; dann verschwand das Thema wieder aus den Medien. Während dieser Zeit fand beispielsweise ein Sturm von Milizen auf Bujumbura statt, für Kongo-K. gab es Friedensverhandlungen, die Wahlvorbereitungen in Uganda erweckten international Aufmerksamkeit - ohne dass ARD oder ZDF darüber berichtet hätten. Am Tag der letzten Meldung zum Hochwasser in Mosambik (heute, 5.3.) kamen dann in allen Sendungen Informationen über den Prozess von Pharmaunternehmen, die Medikamente zur Behandlung von AIDS herstellen, gegen die Republik Südafrika.

In der Zeit danach wurde nicht mehr über Afrika berichtet, d.h. nicht über das Flüchtlingsdrama in Guinea, nicht über den Krieg in Kongo-K., nicht über die Wahlen in Benin, nicht über die Wahlen in Uganda, nicht über die Entscheidung, die Fußball-Weltmeisterschaft 2010 in Afrika auszutragen, etc. Zweimal ging es noch um Menschen aus Afrika in Europa. Eine Kurzmeldung gab es am 17.3. (Tagesschau) über den Angriff auf einen jungen „Afrikaner“ in Wuppertal, den ein deutsches Ehepaar aus der Gruppe von Angreifern „herausgezogen“ habe. Ein Bericht am 12.3. (Tagesthemen) behandelte Zwangsprostituierte im heutigen Europa („Sexsklavinnen“), die oft auch Afrikanerinnen seien; eine Afrikanerin äußerte sich anonym (Thema waren Maßnahmen für die Frauen in Belgien).

Die besondere Rolle, die den Agenturen bei der Wahl der Themen zukommt, wurde bereits für die Presse angedeutet. Merz unterstreicht sie auch für das Fernsehen:

Keine Tagesschau ohne dpa-Meldung vorab. Die Agentur adelt gewissermaßen die Tagesschau-Planer; sie können dann sicher sein, dass auch andere Medien auf die Geschichte einsteigen werden. Dieser Zusammenhang wirkt aber auch umgekehrt (...) Dpa kann eine Recherche tatsächlich mehr oder weniger zu einem folgenlosen Ereignis werden lassen, zumindest, was die mediale Präsenz und damit die politische Wirksamkeit angeht.¹⁸

Merz berichtet in diesem Fall von einer Recherche zu einem sehr aktuellen wichtigen Thema für Report, die dpa trotz Vorabmeldung von Report fast nicht verwertet hätte, so dass auch die anderen Medien das Thema beinahe nicht aufgegriffen hätten. Beim Vergleich der vier beobachteten ARD- und ZDF-Sendungen fällt in der Tat auf, dass Afrika-Themen entweder von allen oder gar nicht berichtet werden.

Wie wurden Mosambik und Südafrika nun dargestellt? Zu Mosambik wurde berichtet von 100.000 Flüchtlingen, von flüchtenden Elefanten, von Rosita (während der letzten Flut in einem Baum geboren), von internationalen (und mosambikanischen?) Rettungsaktionen, von deutscher humanitärer Hilfe, die mosambikanische Regierung wurde kritisiert (mangelnde Vorsorge und Beteiligung), viele Menschen weigerten sich, ihre Häuser zu verlassen, Flüchtlinge klagten, sie fühlten sich in den Lagern allein gelassen (Hunger), von südafrikanischen Rettungshubschraubern wurde berichtet und 100 Tote genannt. Hintergründe wurden, wie dies teilweise in der Presse und im Rundfunk geschah, fast nicht erklärt.

Zur Klage der Pharmaunternehmen gab es, neben den Meldungen, einen Bericht (heute). Darin wurden eine europäische Vertreterin von Ärzte ohne Grenzen und eine Pharmavertreterin interviewt, südafrikanische Pharma-Arbeiter am Fließband gezeigt, und der Kommentar hob hervor, dass Südafrika AIDS lange geleugnet bzw. vernachlässigt habe. Beobachtungen zufolge haben die Informationen durch das Ausmaß des Problems, nicht unbedingt durch die Berichterstattung, eher Verständnis für das Verhalten der südafrikanischen Regierung hervorgerufen, die Medikamente selber zu produzieren. Hintergründe, die vielleicht ein noch ungünstigeres Licht auf die Regierung geworfen hätten, waren wiederum besser in Teilen der Presse zu erfahren.

Afrika kann in *Auslandsjournal* (ZDF) und *Weltspiegel* (ARD) vorkommen. Im Untersuchungszeitraum war das der Fall am 11.3. im *Weltspiegel* mit einem Beitrag über die Beerdigung des obersten Voodoo-Priesters in Benin, am 18.3. ebenfalls im *Weltspiegel* mit einem Bericht über einen amerikanischen Unternehmer in der eritreischen Wüste.

Im *Weltspiegel* vom 11.3. kam Afrika auch in der Anmoderation zur Suche der Deutschen nach ungefährlichem Fleisch in BSE-Zeiten vor: „In Afrika essen sie Affenhirn, (...)“. Zu Benin wurde dann vor allem berichtet über den „Geisterkult“, ein deutscher Voodoo-Fotograf äußerte sich, ein Beniner äußerte sich, es war die Rede von „Busch“, „Hexer“, „tanzenden Heuhaufen“, entblößte und betupfte Frauen wurden von oben herab gezeigt, Tieropfer, eine intime Abschieds-Szene. Wie wenig versucht wurde, zu verstehen, wird besonders auffällig beim Vergleich dieser Darstellungsweise mit denen in anderen Berichten des *Weltspiegel*.

Dokumentarfilme über Afrika gab es im Beobachtungszeitraum ebenfalls. Zum einen lief am 15.4. bei der ARD (21.45 Uhr) in der preisgekrönten Reihe „Politische Morde“ die mehrfach verschobene Folge über Patrice Lumumba: „Tod im Kolonialstil“ (Thomas Giefer, 2000). Zum anderen zeigte 3sat am 20.3. (16.15 Uhr) den Film „Sein Herz blieb in Afrika. Der Forscher Heinrich Barth“ (Werner Biermann, 1996). Beide Filme sind in vielerlei Hinsicht vorbildlich, was im Anschluss kurz dargelegt werden soll. Der Film über Lumumba scheint zudem von einem relativ breiten Publikum angesehen und dabei auch inhaltlich angenommen worden zu sein.

Vielleicht ist nun die Tür dafür geöffnet, den wenige Jahre älteren Dokumentarfilm des haitianischen Regisseurs Raoul Peck (und auch seinen ganz neuen Spielfilm zu Lumumba) zu zeigen. Dass Giefer den Mord an Lumumba, einem afrikanischen Politiker, völlig gleichberechtigt in der Reihe der weltweit bedeutsamsten politischen Morde (z.B. Kennedy) behandelt hat, ist angemessen - und trotzdem sonst keine Selbstverständlichkeit.

Auf N3 lief außerdem am 1.3. „Das Fest der Ringer“ (Senegal). Auf 3sat lief am 4.3. die Dokumentation über Jane Elliotts Antirassismus-Trainings „Blauäugig – Blue Eyed“. Auf WDR war am 5.3. die Reportage „Liebe schwarz-weiß“¹⁹ über die Schwierigkeiten eines Ghanaers und einer Deutschen in Deutschland zu sehen. Am 7.3. wiederholte 3sat „Ein Tutsi in Dresden“ über den ruandischen Flüchtling und Autor Thomas Mazimpaka. Der Kinderkanal KiKa zeigte am 10.3. den Zeichentrickfilm „Kiriku“. Wer sich die Beiträge alle angesehen hat, ist dabei nur wenigen Stereotypen begegnet.

Warum sind die beiden eingangs genannten Filme so besonders hervorzuheben? In dem Dokumentarfilm über Lumumba stellen sich seine europäischen Mörder, ehemalige Beamte u.ä., selber bloß. Sie hinterlassen einen Eindruck ungeheurer Bestialität. Der ganze Film erschüttert die europäische Auffassung von der eigenen „Zivilisation“ als positiv zu bewertendem Gegenstück zu vermeintlicher afrikanischer „Barbarei“. (Dass der Autor eingangs den Begriff „Eingeborene“ für die Menschen in Kongo benutzt, passt nicht zum Ton seines Films.) Und er erschüttert das europäische Bild afrikanischer Unfähigkeit, denn die Mörder selber zollen Lumumba, zwischen ihren völligen Entgleisungen, Respekt, z.B.: „Er war ein sehr großer politischer Führer.“ Mit einer Ausnahme, einem Freund von Lumumba, kommen Europäer in dieser Geschichte nur als die vor, die fähig sind, zu zerstören, nicht aber konstruktiv Politik zu machen. Auch die Tochter und der Sohn Lumumbas, die sich äußern, wirken würdevoll und stellen damit einen völligen Kontrast zur Wirkung der Mörder dar. Die deutschen Medien, die damals berichteten, werden in Ausschnitten zitiert und dabei wie von alleine gröbster Manipulation überführt. Es wird nicht verschwiegen, dass die Kolonialherrschaft Millionen Menschen das Leben gekostet hat. Lumumbas Tochter lässt in einer Bemerkung am

Schluss, wenn auch in einem weniger passenden Zusammenhang, den Begriff Holocaust fallen.

Der Dokumentarfilm zu Heinrich Barth war so fesselnd, wie ein respektvoller und nicht reißerischer Bericht über afrikanische Gesellschaften im letzten Jahrhundert und ihren deutschen Besucher nur sein kann, ohne dabei von irgendwem das verherrlichende Bild des Edlen Wilden zu zeichnen. Tolerante Gesellschaften werden als solche erklärt, intolerante auch. Europäische Bedrohung und Zerstörung, zu der Barth klar Stellung bezogen hat, wird vor allem auch aus afrikanischer Perspektive vermittelt, Strategien des Widerstands kommen vor. Es wird deutlich, dass Barth in seinen Gastgesellschaften enge Freundschaften geschlossen hat, die ihn geprägt und von Europa entfernt haben (daher der Titel). Er, der Intellektuelle, hat in Timbuktu Ebenbürtige gefunden, die ihm gestatteten, 1000jährige Handschriften aus ihrer Bibliothek zu lesen. Barth muss jedoch nach seiner Rückkehr nach Europa feststellen, dass nicht wissenschaftliche Berichte über die komplexe Geschichte der bereisten Regionen, von der er erfüllt ist, gefragt sind; die europäischen Wünsche nach Schilderungen afrikanischer Menschenfresser oder Erzählungen von der Rettung Bedürftiger durch europäische Missionare muss und wird er enttäuschen. Heutige afrikanische Historiker äußern sich mehrfach. Die damalige Politik der Scheichs bekommt Konturen. Afrika ist hier weit entfernt von einem geschichtslosen Kontinent, und Europa ist ein völlig anderes als in seinen damaligen und den meisten heutigen Selbstdarstellungen. Biermann zeigt an Barths Beispiel ganz nebenbei noch heute relevante konkrete Voraussetzungen für einen Dialog zwischen Europa und Afrika.

Nicht nur in Dokumentar-, sondern auch in Spielfilmen kann Afrika vorkommen, oder, besser gesagt, europäische und amerikanische Produktionen spielen manchmal in afrikanischer Kulisse. Von den alten, offen rassistischen Streifen über „Out of Africa“ bis zu neuen Produktionen (z.B. 17.3. ARD: Der letzte Held von Afrika²⁰, 1993) haben sie in Europa und Afrika immer wieder Proteste hervorgerufen. Gesendet wird alles und ohne jede Begleitung durch ein Rahmenprogramm, wie es bei antisemitischen Filmen nicht mehr denkbar wäre (Vgl. Schreckenber 1993)

Ausnahmefilme wie „Die Beduinen von Paris“ (F, 1988), in denen auch Afrikanerinnen und Afrikaner als handelnde Persönlichkeiten vorkommen und Identifikationsmöglichkeiten bieten, werden ebenfalls gezeigt (z.B. 18.3. auf BR). Gerade ARD, ZDF und arte brachten in den neunziger Jahren afrikanische Spielfilme im späteren Abendprogramm. Daten konnten dazu nicht erhoben werden, denn dies wäre über einen längeren Zeitraum nötig gewesen (vermutlich auch für 3sat und WDR lohnend), doch scheinen diese Sendeplätze inzwischen vor allem bei ARD und ZDF anders verplant zu sein.

Afrikanische Fußballspieler und Mannschaften kommen im deutschen Fernsehen ebenfalls vor. Die Kommentare europäischer Reporter zu den Spielen afrikanischer Mannschaften während der Fußballweltmeisterschaft 1990 haben überall in Europa Empörung bei dem Publikum afrikanischer Herkunft ausgelöst. Nicht nur in Deutschland waren offen rassistische Töne (z.B. unter Nutzung von „Zehn kleine Negerlein“), vor allem aber viel Paternalismus im Spiel, wenn die afrikanischen Fußballer begutachtet wurden. Kameruns Goldmedaille bei den Olympischen Spielen 2000 im Fußball hat im deutschen Fernsehen hingegen gar nicht stattgefunden. Analysen, ob sich, wenn berichtet wird, seit 1990 etwas verändert hat, und wie die afrikanischen Spieler hiesiger Mannschaften dargestellt werden, wie das Fernsehen mit dem Thema Rassismus im Fußball umgeht, könnten im Hinblick auf die Zusammensetzung dieses Publikums besonderen Sinn machen.

Auf Natur- und Reisemagazine kann hier so wenig wie bei den anderen Medien eingegangen werden. Es könnte sein, dass Reisemagazine besonders viele Stereotypen verbreiten, vor allem als Produktionen privater Sender, sie naturgemäß aber zumindest nicht jenes des Elendkontinents verstärken. Im Beobachtungszeitraum widmete arte eine Folge seines (nicht touristisch ausgerichteten) Reisemagazins „Voyages, voyages“ Benin (22.3.). Auch bei Serge Moati stand hier „der diskrete Zauber des Voodoo“ im Mittelpunkt. Die Anmoderation bereite auf einen Film vor, dessen Herangehensweise dem des Weltspiegel-Beitrags ähnelte: „(...) ins Herz Afrikas, wo sich Voodoo und Christentum, Trance, zweites Gesicht und Glaubensriten wunderbarlich vermischen.“ Der Begriff „wunderlich“ macht gleich die europäische Beobachtungs- und Bewertungsperspektive klar. Dass

Benin in Westafrika ist, sollte das Bild von Afrikas dunklem Herzen (Conrad) nicht stören.

Im Beobachtungszeitraum, aber auch lange Zeit vorher hat es auf ARD und ZDF keinen Afrika-Schwerpunkt mehr gegeben. In den neunziger Jahren war so ein Schwerpunkt die ZDF-Reihe „Afrika – die Zukunft ist schwarz“ (Sommer 1994). Einen der Beiträge („Weißer Mann, komm wieder“) hat das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung mit dem Journalistenpreis Entwicklungspolitik ausgezeichnet. Media Watch kam zu dem Urteil, der Film verherrliche die Kolonialzeit und verstärke rassistische Vorurteile (1996), und die ganze Reihe löste bei vielen Personen, die sich mit Afrika beschäftigen, negative Reaktionen aus. Mösch (ebd.) hat drei der fünf Sendungen mit folgenden Ergebnissen besprochen: Es gibt keinen fundierten Beitrag zu den wirklichen wirtschaftlichen Schwierigkeiten und ihren Ursachen, über Afrikanerinnen und Afrikaner wird respektlos berichtet (Tenor: sie brauchen und fordern Hilfe, sind korrupt, wild, primitiv, können nicht mit Geld umgehen, verstehen nichts von Politik), afrikanische Lösungsstrategien gehen in den Negativdarstellungen unter, Maßstab ist Europa (jedenfalls so, wie es sich sieht), O-Töne von Afrikanerinnen und Afrikanern kommen kaum vor. Die Diskussion zwischen den Verantwortlichen für die Beiträge und den Verantwortlichen für die Kritik daran war, der Dokumentation von Media Watch nach zu urteilen, nicht sehr konstruktiv. Eines ist sicher: Afrika braucht zwar Platz in deutschen Medien, aber Platz ist keine Garantie für weniger stereotype Darstellungen.

Schlussfolgerungen:

Der Untersuchungszeitraum war wegen der geringen Quantität, in der Afrika in der Regel innerhalb von 3 Wochen im deutschen Fernsehen vorkommt, zu kurz für weit gehende Aussagen und dennoch lang genug für die folgenden Hinweise:

Erst einmal ist zu unterscheiden zwischen tagesaktuellen und nicht tagesaktuellen Sendungen. Für die tagesaktuellen Themen konnte bestätigt werden, dass Afrika kaum vorkommt und wenn, dann mit wenig Hintergrundinformationen. Dabei konnten weder quantitativ noch qualitativ Unterschiede zwischen ARD und ZDF ausgemacht

werden. Einen starken Einfluss auf die Wahl der Themen scheinen bei beiden gleichermaßen die Presseagenturen zu haben. Anhand der Bedeutung für das betreffende afrikanische Land oder für Deutschland werden die Meldungen sicher nicht ausgewählt. In den wenigen im Untersuchungszeitraum gesendeten Beiträgen fiel inhaltlich auf, dass, obwohl es um Mosambik und Südafrika ging, als Informanten fast ausschließlich europäische Personen gezeigt wurden und dass das Schicksal von Tieren auch in kürzesten Berichten über für Menschen verheerende Situationen Platz zu haben scheint. Sollten sich diese Eindrücke über einen längeren Zeitraum erhärten, würden sie wiederum die Ergebnisse zahlreicher bisheriger Untersuchungen der deutschen Afrika-Darstellung bestätigen.

Nicht tagesaktuelle Themen zu Afrika kommen am ehesten auf ARD, ZDF, den Dritten Programmen, arte und 3sat vor, hauptsächlich im Nachmittags- und späteren bis späten Abendprogramm. Das Phänomen Rassismus gehört zu den Themen, denen immer wieder erhellende Beiträge gewidmet werden. Ansonsten scheinen es historische Themen zu sein, die besonders gewissenhaft recherchiert werden. Die positiv bewerteten langen Beiträge zeichneten sich auch dadurch aus, dass sie spannend waren, ohne zu exotisieren, und afrikanische Perspektiven darin eine wichtige Rolle spielten. Auffallend waren andererseits zwei sehr ähnlich exotisierende kürzere Beiträge über Voodoo in Benin. Die Kritik über Dokumentarfilme, die in der Vergangenheit gezeigt wurden, deutet ebenfalls darauf hin, dass es erhebliche Qualitätsunterschiede gibt, die eng zusammenhängen mit den einzelnen verantwortlichen Personen. Was afrikanische und afro-zentrierte Spielfilme betrifft, so scheinen wir uns z.Zt. in einer Phase zu befinden, die diese wieder relativ wenig beachtet. Spielfilme mit afrikanischer Kulisse und vielen Stereotypen werden vermutlich in der seit Jahren üblichen Anzahl gesendet.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die breite Bevölkerung, die nicht Nachmittags- und späte Abendprogramme durchforstet, nicht auf BBC, CNN oder TV5 ausweicht, fast nichts über Afrika erfährt, weder Aktuelles noch zu anderen Themen. Dann wiegen Eindrücke um so schwerer, die entstehen, wenn in Shows mit höchsten Einschaltquoten Spielgewinne rasch für einen guten Zweck in Afrika gespendet werden.

3. Afrika in ausgewählten Schulbüchern

Afrika, Afrikanerinnen und Afrikaner kommen vor allem in Schulbüchern der Fächer Erdkunde, Geschichte, Politik/Sozialkunde, Englisch, Französisch, Religion/Ethik, Biologie und Musik vor. Auf Initiative von Lehrkräften können sie beispielsweise auch in Mathematik, Sport oder übergreifenden Projekten eine Rolle spielen. Als einer der fünf Kontinente hatte Afrika schon immer einen Platz im Erdkunde-Unterricht. Quantitativ macht sich dieser Umstand bis heute bemerkbar im Vergleich zu den anderen Fächern. Qualitativ wirken sich die Traditionen, wie zu sehen sein wird, weniger positiv aus. Afrikas Platz in Geschichts-Unterricht und -Schulbuch ergab sich weniger zwangsläufig. Auch das wirkte sich auf die, in diesem Fall, geringere Quantität aus. Entsprechend beschäftigten sich Schulbuchuntersuchungen zur Afrikadarstellung am häufigsten mit Erdkundebüchern. Seit wieder seltener analysiert wird, hat es gar keine systematische Analyse der deutschen Geschichts-Schulbücher zum Thema mehr gegeben, so dass für diesen Bericht neue Daten erhoben wurden. Für die anderen Fächer, zu denen Analysen fehlen, war das in diesem Rahmen nicht möglich.

Einige Biologie-Schulbücher hat sich Reichart-Burikukiye (s. 1.2) angesehen. Demnach nehmen selbst die aktuellen Werke, die die Rassenideologie zum Teil ausdrücklich kritisch beurteilen und als unsinnig erklären, sogenannte Rassen noch immer als Fakt an und verbreiten die Basis für die Ideologie weiterhin. Die Bevölkerung Afrikas wird, wie auch für die Erdkundebücher noch zu sehen ist, auf wissenschaftlich unhaltbare und zudem sinnlose Weise nach äußeren Merkmalen auf- und eingeteilt. Diese ersten Ergebnisse verlangen nach einer baldigen umfassenden Untersuchung gerade der aktuellen Biologie-Schulbücher.

3.1 Erdkunde

Die beiden neuesten Arbeiten zur Darstellung Afrikas in deutschen Erdkundebüchern stammen von Guggeis (1992), die bis ans Ende der achtziger Jahre geht, und von Reichart-Burikukiye (noch nicht veröffentlichter Artikel, s. 1.2). Guggeis stellte fest, dass die Darstellung der afrikanischen Bevölkerungsgruppen, die im Mittelpunkt ihrer Analyse stehen, weiterhin durch das alte Rassenkonzept bestimmt ist. „Rassische“

Merkmale werden hervorgehoben und die Idee von „Mischvölkern“ vs. „rassisch reinen Völkern“ aufrechterhalten. Sogar das rassistische Prinzip, einen Kausalzusammenhang zwischen physischen und psychischen bzw. kulturellen Merkmalen zu konstruieren, hat sich in einigen Büchern gehalten. Wissenschaftlich schon lange vor dem Erscheinen der analysierten Schulbücher unhaltbar gewordene Aufteilungen und Zuordnungen werden unternommen, Kulturstufen behauptet, dies alles mit der alten rassistischen Terminologie (z.B. Neger, Eingeborene, Hottentotten, Buschmänner). Das äußere Erscheinende der Menschen in Afrika, auch Schmuck und Kleidung, prägen die Afrika-Darstellungen in diesen Schulbüchern für Erdkunde, Aspekte, die zudem irrelevant für das Fach sind.

Nicht repräsentative Gesellschaften werden zum Zweck der Exotisierung Afrikas weit überproportional häufig und auf wissenschaftlich fragwürdige bis unhaltbare Weise behandelt (z.B. gelingt nur wenigen Schulbüchern annähernd die geographische Zuordnung der viel beachteten sogenannten „Pygmäen“). Entsprechend fällt die Beurteilung des Bildmaterials aus: „Die Auswahl der Photos ist als Aneinanderreihung pittoresker Inhalte zu kennzeichnen“ (S. 67). Es entsteht auch der Eindruck, dass die Darstellungen das aus eigener Sicht Fremde Afrikas hervorheben sollen. Da dieses Fremde als bizarr dargestellt wird, erhalten eigene Werte und Lebensweise automatisch eine Aufwertung. Eine Annäherung wird vermutlich unmöglich gemacht, da die Darstellungen vorhandene Unkenntnis und Fremdheitsgefühle eher noch verstärken werden. Zudem kommen Fehler vor (z.B. das gleiche Photo an einer Stelle zur Veranschaulichung eines Massai, an anderer Stelle eines Yoruba), die zeigen, wie willkürlich Photos und Bildunterschriften eingesetzt werden. Üblich sind Photos mit nichts tuenden, malerisch aussehenden Afrikanern, die zu bloßen Anschauungsobjekten degradiert werden (S. 114). Die Vorstellung des passiven, faulen Afrikaners wird hier bestätigt.

Es erstaunt dann kaum, dass die meisten Bücher nach Hervorhebung des Exotischen nicht mehr viel erklären zu den aufgeführten Gesellschaften. Auch Bewertungen werden nicht erklärt. Dazu passen die Reiseprospekte, die in manchen Büchern unreflektiert als scheinbar seriöse Informationsquelle abgedruckt werden und damit eine Aufwertung ihrer Glaubwürdigkeit erfahren.

Guggeis' Urteil fällt damit wenig besser aus als das zwei Jahrzehnte älterer Analysen. Wie verhält es sich mit den aktuellen Schulbüchern für Erdkunde? Die vielen fundierten Analysen scheinen, nach Reichart-Burikukiyes erstem Überblick, nicht geholfen zu haben, damit sich eine Darstellungsweise durchsetzt, die Afrika nicht mehr diskriminiert und exotisiert. Die weiterhin häufig als „Pygmäen“ und „Buschmänner“ bezeichneten Gesellschaften sind auch weiterhin deutlich überrepräsentiert. Körperliche Merkmale von Afrikanerinnen und Afrikanern spielen bis heute eine zentrale Rolle in den Erdkundebüchern; es wird suggeriert, dass sie für die Beschäftigung mit Afrika wichtig seien. Die Menschen treten als Anschauungsobjekte auf. Sie sind auf den Photos oft fast nackt und geschmückt, damit aus europäischer Perspektive primitiv. Es werden passive Posen gezeigt, die aber die Blicke auf einen leistungsfähig wirkenden Körper lenken. Einteilungen, die jeder wissenschaftlichen Grundlage entbehren, setzen sich durch Texte und Bilder (z.B. „Der Bantu“, „Der Sudaner“) fort. In kolonialer Tradition werden ethnische Grenzen produziert. Zwei weitere Komponenten sind auch in den Geographiebüchern angekommen und setzen sich zusätzlich zu den alten durch: Afrika als der Kontinent der „ethnischen Konflikte“ bzw. Kriege und Europa als Helfer. Diese ersten Ergebnisse zu den neunziger Jahren müssten nun wissenschaftlich überprüft werden.

3.2 Geschichte

Der für diesen Bericht notwendig gewordene Einblick in die aktuellen deutschen Geschichts-Schulbücher ermöglicht erste Aussagen über Darstellungsstrukturen in den neuesten Werken.²¹ Diese werden noch für viele Jahre den Geschichtsunterricht in Deutschland prägen, weil es sich z.Zt. um eine ganze Welle von Erstauflagen handelt. Deshalb werden einzelne Werke in diesem Abschnitt relativ ausführlich besprochen. In einem ersten Schritt werden die Gesamtergebnisse zusammengefasst, in einem zweiten werden die Bände vorgestellt, die einen quantitativ signifikanten Teil zu Afrika aufweisen. Die Schlussfolgerungen zu diesem Teil dienen dazu, die Bandbreite bei den Grundprinzipien der untersuchten Werke zusammenzufassen und damit auch konkret solche Prinzipien hervorzuheben, die Ausgangspunkt für zukünftige Darstellungen Afrikas in Schulbüchern für Geschichte sein könnten.

Die Reihen²² wurden auf Kapitel zu Afrika durchgesehen, um diese dann im Hinblick auf die Kategorien der Grundfrage nach der Verständigung genauer zu untersuchen. Mit einer Ausnahme von 1996 sind alle exemplarisch behandelten Bücher von 1998 bis 2000 erschienen (alles Erstaufgaben).²³

Afrika kommt fast ausschließlich im Zusammenhang mit vier Themenbereichen vor: Vorgeschichte und Steinzeit, Ägypten der Pharaonen, Imperialismus („Entdeckungen“, Dreieckshandel, Kolonisation), „Dritte Welt“ (Probleme). Zum ersten Komplex kommt Afrika als Standort der „Wiege der Menschheit“ vor. Beim zweiten wird nur in Ausnahmen ein Zusammenhang mit Geschichte und Kulturen des heutigen Afrika überhaupt angedeutet. Beide Komplexe wurden deshalb nicht inhaltlich untersucht. Der dritte und der vierte Komplex sind in Büchern von der 9. bis zur 13. Klasse zu finden, so dass die folgenden Ausführungen diese Klassenstufen betreffen.

Die wenigen Passagen, die sich mit den selbstbestimmten Epochen Afrikas beschäftigen, dienen in Form knapper Rückblicke fast immer der Einleitung von Kapiteln, die Imperialismus oder sogenannter Dritter Welt gewidmet sind. Wenn vorkoloniale Geschichte vorkommt, dann auch nicht im Zusammenhang mit den Entwicklungen desselben Zeitraums in Europa und üblicherweise ebenso wenig zu einem übergeordneten Phänomen wie Migrationsbewegungen, Städtebildung oder Königreiche, sondern alte afrikanische Königreiche beispielsweise werden in den Bänden behandelt, die, wenn es um Europa geht, schon bei den letzten beiden Jahrhunderten, teilweise in der heutigen Zeit angekommen sind. Afrikas Geschichte per se hat damit in deutschen Schulbüchern für Geschichte keine Bedeutung. Es muss bei den Lernenden weiterhin ein verheerender Eindruck entstehen bzw. verstärkt werden, wenn nur der rote Faden Europa (Kolonialismus bzw. Neokolonialismus) Afrika eine Bedeutung zu verschaffen scheint; da ist es nicht nötig, weiterhin explizit zu formulieren, Afrika habe keine Geschichte, denn die heute zu leicht zu widerlegende koloniale Rechtfertigungslüge bleibt weitgehend erhalten.

Das Prinzip des roten Fadens Europa heißt nicht, dass Afrika immer dann auch wirklich vorkäme, wenn seine Geschichte mit der Europas verwoben war.

Afrikanische Kriegsgefangene und Deutsche afrikanischer Herkunft, die in Gefangenen- bzw. Konzentrationslagern umkamen, gehören auch in den Schulbüchern zu den Vergessenen.²⁴ Und selbst wenn Kapitelüberschriften Afrika anführen, kommt es vor, dass nur ein kleiner Teil so eines Kapitels mit Afrika zu tun hat. Mehrfach behandeln Kapitel mit Überschriften wie „Dekolonisation in Afrika“ kaum konkret Afrika und zu einem großen Teil Indien, oder unter dem Titel „Afrikanische Großreiche“ werden Namen solcher Reiche aufgezählt, viel über Europa geschrieben und abschließend eine kurze Passage mit ein paar konkreten Informationen zu Benin im heutigen Nigeria abgedruckt.

Wenn einmal nicht Europa der rote Faden ist, treten schnell Fehler auf (dazu im Laufe der Analyse mehr), und es wird deutlich, dass zu Afrika nicht oft so ernsthaft recherchiert wurde wie zu Europa. Mehr als zu anderen Themen werden zu Afrika (für dieselbe Klassenstufe) die üblichen Texte der Schulbuch-Autorinnen und -Autoren von Quellen abgelöst. Das könnte ein weiterer Hinweis auf fachliche Unsicherheit sein.

Die zahlreichen Primärtexte stammen für den Themenkomplex Imperialismus oft von Historikerinnen und Historikern (selten renommierte Namen), für den Komplex „Dritte Welt“ häufig von Personen aus Journalismus und zum Teil „Entwicklungszusammenarbeit“, dann weniger häufig aus wissenschaftlichen Untersuchungen. Zu zeitgeschichtlichen Themen spielen also die Medien eine wichtige Rolle, die bereits Gegenstand des ersten Teils dieses Berichts waren. Natürlich unterliegen die Texte, die dann als Quellen abgedruckt werden, eigenen Auswahlverfahren, aber die Auswahl wird, meistens mehr, manchmal weniger, durch die Darstellungstendenzen der Medien geprägt. Dazu gehört auch, dass es meistens nur darum geht, welche Probleme es gibt, und nur selten darum, wie Afrikanerinnen und Afrikaner Probleme lösen oder zu lösen versuchen oder wie sie überhaupt Politik und Leben gestalten.

Insgesamt fällt auf, dass viele Autorinnen und Autoren die abwertenden Termini, deren Geschichte und heutige Konnotationen in fast allen Analysen der europäischen Afrika-Darstellung hinreichend behandelt worden sind, weiterhin unkritisch verwenden (z.B. Eingeborenenstämme, Stammesfehden).

Die sechs im Folgenden vorzustellenden Bände der wichtigsten Lehrwerke beginnen mit den im Hinblick auf die Grundfragen des vorliegenden Berichts unerfreulichsten Afrika-Darstellungen und bewegen sich dann hin zu einem besonders positiven Beispiel.

In „Geschichte kennen und verstehen“ (1996/1999) werden negative Auswirkungen der Kolonisation knapp behandelt, vor allem die Zerstörung der alten Wirtschaftssysteme und Folgen für die Natur (S. 104 – 108). Nicht ganz so klar formuliert, aber sehr präsent, ist die Kolonisation als ein Vorgang, der gleichzeitig und letztendlich positiv zu bewerten sei. Diese Darstellungsweise geschieht auf den insgesamt vier Seiten z.B. mit der, noch dazu recht unvermittelt gestellten, Arbeitsaufgabe: „Überlege, inwieweit die Übernahme von Werten, der Arbeitshaltung und der Lebensweise der Kolonialherren einen Fortschritt darstellte!“ (S. 105) Die Frage lautet nicht „ob“, sondern „inwieweit“. Die kolonialen Formen der Modernisierung und speziell die Sklavenarbeit (Zwangsarbeit) werden hier als Fortschritt vermittelt, der auf den besseren europäischen Einstellungen beruhe („Arbeitshaltung“). Europa hat das Bild des faulen Afrikaners in dem Moment entworfen, in dem es beschloss, ihn zu versklaven, und dafür nach einer Rechtfertigung suchte. Vor allem im Hinblick auf die afrikanischen Männer lebt dieses europäische Bild bis heute fort und wird hier implizit bestätigt.

Zwar wurden nach diesem Schulbuch „traditionelle Sitten“, „Bräuche“ und „Glaubenvorstellungen“ zerstört, doch andererseits „leisteten die christlichen Missionare zum Teil Beachtliches“, denn sie „bauten Krankenhäuser und Sozialstationen, gaben den Kindern und Erwachsenen Schulunterricht und bildeten sie in handwerklichen und sozialen Berufen aus (Maurer, Tischler, Krankenschwestern, Geburtshelferinnen)“ (S. 107). Es entsteht der Eindruck, die Afrikanerinnen und Afrikaner hätten vor der Ankunft selbstloser Missionare keine Häuser, keine Möbel, keine Heiler und keine Geburtsbetreuung gehabt. Da nichts darüber vermittelt wird, was war, entsteht der Eindruck, dass es höchste Zeit war für die Ankunft der Europäer.

Wenige Zeilen weiter vermischt der Autor „als brutal empfundene Bräuche“, die verboten wurden, und „Medizinmänner und Häuptlinge“, die „ihres Amtes enthoben“

wurden, miteinander, um dann zu dem Schluss zu kommen: „Man tat dies in humaner Absicht, für die Eingeborenen ging damit aber die Geborgenheit einer Lebensweise in den überlieferten Wertvorstellungen und Traditionen verloren“ (S. 107). Bücher der fünfziger Jahre und noch früher lauteten nicht anders. Die vorher zum Teil geschilderten Zerstörungen erscheinen wie Ausrutscher oder eine Folge afrikanischer Unfähigkeit, die Wohltaten zu nutzen. Dass auch die kulturelle Entwurzelung Teil der Kolonisationsstrategie war, und nicht etwa im Gegensatz zu ihr stand, daraus machten sogar die damaligen Akteure oft kein Hehl in ihren Berichten, die auch heute leicht nachzulesen wären und in gut zugänglichen Arbeiten vielfach zitiert wurden. Die afrikanischen Gesellschaften werden vor allem mit den Begriffen „Geborgenheit“ und „überliefert“ als statisch dargestellt; Fortschritt konnte nach diesem Denkmuster nur von Europa kommen.

In der Zusammenfassung heißt es: „(...) andererseits bedeutete der Kontakt zur europäisch-westlichen Zivilisation teilweise einen Gewinn an (...) Humanität (...)“ (S. 107). So weit geht keines der anderen Schulbücher. Es war zur Zeit der ersten Veröffentlichung dieses Buches noch nicht ganz bekannt, wie viele Menschen allein durch die Kolonisation Kongos das Leben verloren haben, aber es war genug bekannt, damit zu verlangen ist, dass Verbrechen gegen die Menschlichkeit bzw. Menschheit auch dann wahrgenommen und an entsprechender Stelle eines Schulbuches vermittelt werden, wenn sie durch Europäer an Afrikanern verübt wurden.

Das untersuchte Kapitel in „Wir machen Geschichte“ (1998) heißt „Die Entstehung der Dritten Welt: Afrika – der vergessene Kontinent?“ (S. 168 – 185). Da Afrika sich nicht vergessen kann, ist die Perspektive gleich klar. Positiv fällt auf, dass vorkoloniale afrikanische Geschichte hier, sogar auf relativ breitem Raum, vorkommt. Dennoch wird sie gleichzeitig als überschaubar dargestellt, denn in einer Arbeitsaufgabe heißt es: „1. Fasst die afrikanische Geschichte kurz zusammen“ (S. 183). Vorher wurde auf die vergleichsweise schwierige Quellenlage zur Geschichte Afrikas hingewiesen (S. 178); diese ändert aber nichts daran, dass auch das heute Bekannte so umfangreich und komplex ist, dass die Frage so keinen Sinn macht. Und es folgt: „4. Schreibt eine kurze afrikanische Geschichte aus der Sicht eines Afrikaners.“ Dahinter steht wohlmeinend die im Prinzip Verständnis fördernde

Methode, zum Perspektivwechsel anzuregen. Nur muss der überhaupt möglich sein (Umfang der Frage) bzw. wenn er möglich ist, auch ermöglicht werden (durch Informationen über die Personen, in die man sich versetzen soll).

Es erstaunt der direkte Übergang zur nachkolonialen Zeit. Paternalistisch fällt dann der letzte Teil aus. Da geht es unter der Überschrift „Wie können wir uns engagieren?“ (S. 184f) zuerst doch kurz um den Kolonialismus, aus dem eine „historisch-moralische Verpflichtung“ abgeleitet wird. Es folgen handlungsorientierte Aufgaben sowie Quellen, die konkretes Engagement einer Schule und einer Familie für die „Dritten Welt“ bzw. für „Afrika“ vorführen. Am deutlichsten wird die Problematik der Herangehensweise bei der Betrachtung der Arbeitsaufgabe „(...) um dann der Frage nachzugehen, wie denn auch in der Schule Verantwortung für diesen Kontinent übernommen werden kann.“ Kinder und Jugendliche in einer Schule in Deutschland sollen Verantwortung übernehmen für einen Kontinent. Das wichtige Prinzip der Handlungsorientierung entgleitet hier.

Die untersuchten Passagen in „Das waren Zeiten 3“ (1998) beschäftigen sich mit der Kolonialzeit (S. 103 – 109). Sie bauen aufeinander auf (zeitlich und vom Allgemeinen zum Konkreten) und geben eine stimmige Einführung in die Kolonisation. Problematisch sind einzelne, aber recht weit reichende Aussagen. So heißt es unter der Überschrift „Kulturen werden zerstört“:

Sprache und Religion der Kolonialherren trugen langfristig zur Befreiung von der Kolonialherrschaft bei. Das Englische ermöglichte es den Völkern oft erst, in `einer Sprache´ miteinander zu sprechen und gemeinsame Interessen zu formulieren. Die Inhalte der christlichen Botschaft regten dazu an, die Kolonialverhältnisse zu kritisieren. (S. 106)

Es wird nicht erklärt, dass und wie Gesellschaften mit verschiedenen Muttersprachen vorher miteinander kommunizierten. Informationen über afrikanische Religionen kommen auch nicht vor. Es wird aber implizit vorausgesetzt, dass die Sprachenvielfalt und die afrikanischen Religionen ein Hindernis für Freiheit bzw. Befreiung darstellten, Befreiung von denen, die europäische Sprachen und Kirchen als Machtinstrumentarien mitgebracht hatten.

Dazu passt, dass schon vorher zur Berliner Kongo-Konferenz angeführt wird, die Teilnehmer hätten dort „den noch bestehenden Sklavenhandel der Afrikaner“ verurteilt (S. 103). Die Aussage führt in dieser Form und ohne Hintergrundinformationen zu falschen Eindrücken und Schlussfolgerungen. Zum einen handelte es sich bei der Praxis, beispielsweise Kriegsgefangene als Haus- oder Feldsklaven in die eigene Gesellschaft zu bringen und bald zu integrieren, trotz aller Härten um nichts, was mit dem transsaharischen oder gar dem transatlantischen Sklavenhandel zu vergleichen wäre. Zum anderen ist es allenfalls die Ausnahme gewesen, wenn zu Zeiten der kolonialen Zwangsarbeit auch einmal aus humanitären Gründen Menschen freigekauft worden sind. Traditionell dient das Argument der Haussklaverei, häufig neben reißerischen Darstellungen über das schwere Los der afrikanischen Frau, als Rechtfertigung für die Unterwerfung des afrikanischen Mannes. Mit der Kraft eines halben Satzes wird, wie in der vorher zitierten Passage, das Bild des europäischen Befreiers bestätigt. Es entkräftet die teilweise (selbst-)kritischen Passagen.

Das letzte Wort hat, und hier wird die pro-koloniale Tendenz noch deutlicher, ein Text von 1976, der die Kritik an der Kolonisation aufgreift, um sie dann mit den üblichen Argumenten zu entkräften. Im Mittelpunkt stehen vermeintliche Modernisierung und Befriedung, „d.h. die Verhinderung intertribaler Kriege“ (S. 109). Die nötigen Informationen, beide Argumente konkret zu widerlegen, erhalten die Schülerinnen und Schüler nicht, auch nicht in dem Text Aimé Césaires, der direkt davor mit kraftvollen Bildern das Elend der Kolonisierten zeichnet. So kann vermutet werden, dass die folgende Aufgabe, die Bedeutung der Kolonialzeit für die Betroffenen zu beurteilen, in den meisten Fällen zu einer Relativierung des Unrechts führen wird.

Mehrere Bücher beschäftigen sich mit dem Völkermord der Deutschen an den Herero. Dieses Buch geht als einziges zumindest kurz auf die häufigen Vergewaltigungen von Frauen und Mädchen durch Deutsche ein, die einer der Gründe und Auslöser für die Revolte der Herero gewesen sind (S. 108). Allerdings wird in Frage gestellt, dass die einzelnen Schritte auf dem Weg zum Völkermord geplant gewesen sind. Der verantwortliche General von Trotha wird nämlich mit Worten zitiert, die vermuten lassen, das Ziel habe lediglich darin bestanden, sich gegen Angreifer zu verteidigen. Die Worte, mit denen von Trotha den Genozid offen

angekündigt hat, werden nicht zitiert. Es muss nicht unterstellt werden, dass hier böswillig Informationen unterschlagen werden, aber es ist zu erwarten, dass auch Kapitel zu Afrika auf seriösen Recherchen beruhen. Dazu gehört, sich nach anerkannten Historikerinnen und Historikern zu erkundigen und bei ihnen nachzulesen, wie einzelne Ereignisse zu bewerten sind. Bei Basil Davidson²⁵ beispielsweise sind besser gesicherte Einschätzungen zu erwarten als bei einem unbekanntem Autor, der hier aus seinem Text „Der `Völkermord´ an den Herero...“ zitiert wird, erschienen 1988 in einer geschichtsdidaktischen Zeitschrift. Auch der Tod dieser ca. 75.000 Frauen, Männer und Kinder (Herero und Nama) war ein geplantes Verbrechen und keine Verkettung unglücklicher Umstände, wie das Buch suggeriert; es war ein Genozid, der zudem, und das wird nicht gesagt, straffrei geblieben ist.

Der zweite Band der Geschichtskurse für die Sekundarstufe II, „Das Zeitalter der Industrialisierung und die Utopie der bürgerlichen Gesellschaft“ (1999, S. 197 – 208) behandelt Imperialismus/Kolonisation Afrikas hauptsächlich anhand des exemplarischen Beispiels Deutschland - Kamerun. Mit Wirz und Stoecker werden hier bekannte Historiker zu Kamerun zitiert. Die „Hausklaverei“ wird auch als solche bezeichnet (vgl. vorheriges Buch). Da Quelle auf Quelle zu unterschiedlichen Themen folgt, wird eventuell etwas zu viel auf die Kompetenz der Lehrkraft gebaut, die Texte einzuordnen, miteinander in einen Zusammenhang zu setzen und ihre Interpretation anzuleiten. Die Jugendlichen erfahren hier jedoch eine Einführung in die deutsche Kolonialpolitik, die präzise Umstände in einem konkreten afrikanischen Land vermittelt, wie sie sie vermutlich noch nicht einmal erahnten. Ein kleiner Ausschnitt des Kontinents, der üblicherweise undifferenziert wahrgenommen wird, rückt näher und wird unterscheidbar. Auch die Beschwerde der Duala von 1905 an den Reichstag (entgegen der Formulierung in dem zum Teil zitierten Text vom Schulbuchautor als „Bittschrift“ bezeichnet, S. 204) trägt dazu bei und zeigt den Widerstand derer, die sonst nur als Kolonisierte wahrgenommen werden. Noch mehr wäre die Annäherung vorbereitet worden, wenn nicht nur die agierenden Deutschen, sondern auch die agierenden Kameruner (z.B. bei dem genannten Vorgang) namentlich genannt worden wären.

Zur Zeit nach dem damaligen deutschen Gouverneur von Puttkamer heißt es dann in einem der wenigen kurzen Autorentexte: „(...) die spätere Verwaltung verhielt sich

vorsichtiger und arbeitete besser. Das Gesundheitswesen und das Schulsystem, das überwiegend von den Kirchen – besonders verdienstvoll die Basler Missionsgesellschaft – unterhalten wurde, entwickelten sich positiv“ (S. 205). Offen bleibt, wie es zu dieser Einschätzung kommt, auf welchen Fakten die positive Bewertung beruht, was sich geändert haben soll und warum. War also auch von Puttkamer nur ein Versehen und auch die deutsche Kolonisation Kameruns eigentlich ein Zeichen besonderer „Humanität“?

Das Kapitel schließt mit einem langen Ausschnitt (S. 206 – 208) aus Joseph Conrads „Das Herz der Finsternis“. Der Autor wird als großer Schriftsteller bezeichnet, sein Text bleibt unkommentiert. Da das Buch heute äußerst kritisch gesehen wird, hätte diese Kritik ihren Niederschlag finden und bei der historischen Einordnung von Conrads Perspektive helfen müssen.

Das Geschichtsbuch „Von den Kolonien zur `Dritten Welt´. Wege und Probleme der Entkolonisierung“ (1999) wendet sich ebenfalls an die Sekundarstufe II/Kollegstufe. Der spezifische Titel lässt vermuten, dass es, mehr als die vorher besprochenen Bücher, als Arbeitsbuch gedacht ist, das nicht komplett durchgenommen wird. Afrika steht in mehreren Abschnitten des Teils „4. Probleme der Dritten Welt“ (S. 136 – 140, S. 144 – 159) im Mittelpunkt. Auch hier wird ein Land exemplarisch besprochen, nämlich Ghana. Zwei Texte, einer nach der ghanaischen Soziologin Vicky Okine, beschäftigen sich mit der Bedeutung der Entwicklungen speziell für die Frauen in Ghana. Deutlich mehr als in den anderen Büchern sind wichtige afrikanische Stimmen zu hören (z.B. Sankara, Rawlings, Kabou).

Dem Kolonialismus wird hier nichts Positives mehr abgewonnen. Allerdings werden seine Folgen auch nicht sehr deutlich. Und die nach- oder neokolonialen Ursachen für die geschilderten heutigen Probleme fehlen oft. Beispielsweise wird im Zusammenhang mit der Verschuldungskrise nicht klar, wie es zu den Schulden gekommen ist. Vom Ansatz her wird Afrika hier nicht mehr als unmündig oder nur als Opfer vermittelt, aber die exogenen Faktoren für Probleme weitgehend wegzulassen und fast nur die endogenen zu behandeln, entwirft ein unrealistisches Bild, das zudem das Zusammenwirken der Faktoren außer Acht lässt. Ein Beispiel ist Nkrumah, der so geschildert wird, als wäre er nur an sich selber gescheitert. Viele

Menschen ehren ihn bis heute, weil genug über die Umstände seines Sturzes bekannt ist, um zu einem etwas anderen Bild zu kommen.

Insgesamt bleiben die wirtschaftlichen Probleme und ihre Folgen weitgehend abstrakt. Jeder einzelne Text zählt eine Fülle von Themen und Problemen auf. Perspektiven für Wege aus der geschilderten Misere scheinen selten durch, Erfolge scheint es kaum zu geben. Aber die Schülerinnen und Schüler werden in den Aufgaben immer wieder aufgefordert, Lösungen für die komplexen Situationen vorzuschlagen – ohne dass in den Quellen die wesentlichen Elemente zur Verfügung gestellt würden. Es könnte sein, dass hier am Ende einfach das Bild des hoffnungslosen Problemkontinents verstärkt wird und von der Fülle der konkreten, aber selten vertieften Informationen gar nichts übrig bleibt.

Am positivsten fiel „Entdecken und Verstehen 9“ (2000) auf. Nach der Lektüre eines kurzen Textes aus dem Band 8 (2000) desselben Werkes erstaunt das. Da heißt es im einleitenden Text zur Geschichte der Menschen- und Bürgerrechte, gedruckt auf einem zweiseitigen Photo von Flüchtlingen:

Ein Flüchtlingslager in Zaire im April 1995. Tausende Angehörige des Stammes der Hutu sind aus Burundi und Ruanda hierher geflohen, um sich vor den Bluttaten der Tutsi in Sicherheit zu bringen. Doch auch viele Tutsi fliehen vor gewalttätigen Übergriffen der Hutu. (...)

Die Geschichte der Menschenrechte beginnt in der Französischen Revolution... (S. 142f)

Es fällt schwer, diese Mischung aus Verdrehung und Ignoranz sachlich zu analysieren. 1995 von ruandischen Tutsi zu sprechen, bedeutet erst einmal, von den Überlebenden eines organisierten Genozids zu sprechen, der innerhalb von nicht einmal drei Monaten eine Million Menschen das Leben gekostet hat. Kein Wort wird davon erwähnt! Die Verwendung des Begriffs „Stamm“ ist, mehr noch als in anderen Fällen, falsch und verschleiert nach altem Muster die Motive. Das Thema kommt in den anderen Büchern überhaupt nur als Begriff vor, allerdings auch nicht als Genozid, sondern als „ethnische Massaker“ oder „Krieg“. Frankreich, das den Völkermördern bis zum Schluss Waffen geliefert hat und ihnen dann in der „Opération Turquoise“ zur Flucht verhalf, als Wiege der Menschenrechte ausgerechnet in diesem Zusammenhang hervorzuheben, klingt wie bittere Ironie, ohne es zu sein.

Der gelungene Band 9 des Werkes, der nun besprochen werden soll, wurde von denselben beiden Herausgebern verantwortet. Thema ist erst einmal die Kolonisation. Die „Werkstatt Geschichte“ behandelt im Anschluss heutige Beispiele von Rassismus als Folge des Kolonialismus. Das Buch leistet diesen wichtigen Schritt zum Verständnis von Rassismus als einziges. In dem ersten Teil zu Kolonialismus wird der Begriff Rassismus auch definiert. Rassistische Termini (z.B. Kaffern, Hottentotten) werden ebenfalls aufgegriffen und so erklärt, dass deutlich wird, warum sie keine wertneutralen Begriffe sind. Es ist schade, dass „Eingeborene“ und „Stämme“ auch von diesem Buch als vermeintlich normale Begriffe mehrfach eingesetzt werden, selbst wenn sie so benutzt sind, dass sie hier eher positiv konnotiert erscheinen. Die Werkstatt Geschichte greift mit „Mohrenköpfen“, „Sarotti-Mohr“ und Rassismus gegen Afrikaner im heutigen Fußball in Deutschland Beispiele aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler auf. Diese werden aber auch aufgefordert, selber Informationen zu sammeln und zu überlegen, wie sie sich engagieren können. Hier macht die Handlungsorientierung Sinn, weil eigenes Verhalten und eigene Umwelt kritisch reflektiert und, z.B. in Unterstützung bestehender regionaler Initiativen, verändert werden sollen.

Zur Kolonisation wird eine klare kritische Position bezogen. Die Interessen der deutschen Kolonisatoren werden deutlich und nicht beschönigt. Koloniale Überheblichkeit und Arroganz werden vorgeführt und auch als solche bezeichnet (S. 11). Betrug und Brutalität der Kolonisatoren in Afrika werden deutlich, wenn es beispielsweise heißt: „Raub, Mord und Vergewaltigung durch die deutschen `Schutztruppen´ waren an der Tagesordnung und wurden kaum bestraft.“ (S. 14) Der Völkermord an den Herero wird schon in der Überschrift des entsprechenden Abschnitts als ein solcher bezeichnet. In Autorentext, Quellen und Zusatzinformationen entsteht kein Zweifel darüber, dass das Ziel des Mordens darin bestand, die Herero auszulöschen.

Die Abfolge der letzten beiden Texte im untersuchten Kapitel von „Das waren Zeiten 3“ (s.o.) legte abschließend den bereits vorher vermittelten Eindruck nahe, dass Afrikas Probleme fast nur auf endogene Faktoren zurückzuführen wären. Hier wird andersherum erst eben diese Argumentationsweise aufgegriffen, um dann mit demselben Text von Césaire und dem folgenden Autorentext die exogenen Faktoren

aufzuzählen. Die letzte Aufgabe lautet, die folgenden beiden Meinungen zu diskutieren: „a) `Entwicklungshilfe ist kein Geschenk, sondern eine Wiedergutmachung für altes Unrecht.` b) `Würden die Rohstoffe anständig bezahlt, bräuchte man keine Entwicklungshilfe.““ Hier sollen nicht deutsche Kinder und Jugendliche Afrika „helfen“, sondern sie sollen letztlich den Begriff „Hilfe“ hinterfragen. Das Buch liefert nicht alle nötigen Elemente für die Diskussion, aber der Ansatz kommt in keinem anderen Geschichtsbuch vor. Insgesamt werden immer wieder, teils direkt, teils unauffällig, in Europa und auch Deutschland vorherrschende Vorurteile aufgegriffen und entkräftet oder umgedreht. Das Buch macht Hoffnung!

Schlussfolgerungen:

Die vier Voraussetzungen für Verständigung, wie sie in der Einleitung des vorliegenden Berichts formuliert sind, finden sich in den Afrika-Darstellungen der untersuchten Geschichtsbücher teilweise gar nicht, oft in Ansätzen, in einem Fall recht weit gehend erfüllt. Im Folgenden stehen die jeweils besonders negativen und positiven Befunde zum Vergleich einander gegenüber.

Die Selbstreflexion als Voraussetzung für Verständigung wird da nicht erfüllt, wo unreflektiert europäische Maßstäbe angelegt werden. In diesen Fällen finden sich auch koloniale, zum Teil rassistische, zumindest aber stark vorurteilsgeprägte Bilder reproduziert. Negative Folgen europäischen Handelns für Afrika erscheinen dann als allenfalls bedauernswert, nicht aber als wesentlicher Teil des Gesamtproblems. Es erstaunt nicht, dass in solchen Büchern häufig paternalistisch und geradezu großenwahnsinnig gefragt wird, wie die Schülerinnen und Schüler Afrika helfen können, statt zu fragen, wie eigenes Handeln verändert werden kann, damit es keine negativen Folgen für Afrika mehr hat.

Wo Selbstreflexion geübt wird, werden Schülerinnen und Schüler dazu angeregt, die eigene Geschichte und den eigenen Alltag kritisch zu betrachten. Dazu gehört auch, koloniale Bilder zu hinterfragen und Alltagsrassismus zu erkennen. Es kann ein Gefühl für die konkrete eigene Verantwortung in der eigenen (sozialen) Umwelt entstehen, die gleichzeitig Umwelt ist für Afrikanerinnen und Afrikaner in Europa und Afrika. Geschehenes Unrecht als solches klar zu benennen und nicht zu

beschönigen ist Teil der eigenen Verantwortung im Umgang mit der Geschichte und der Gegenwart.

Respekt gegenüber Afrika kann nicht durch Bücher entstehen, die, vereinfacht formuliert, afrikanisches Denken und Handeln als unwichtig und sogar hinderlich für „Entwicklung“ abtun. Typisch für solche Bücher ist, dass sie aus einer überheblichen und nicht reflektierten europäischen Perspektive aufzählen, was Afrika alles fehle.

Im positiven Fall einer respektvollen Darstellungsweise wird, wieder vereinfacht gesagt, afrikanisches Denken und Handeln dargestellt und nach den jeweiligen (Hinter-)Gründen gefragt. Dazu gehört eine Art Bescheidenheit in der eigenen Position. Nicht eigene Maßstäbe werden angelegt, sondern es ist der Versuch, die Logik anderer Denkweisen, die als grundsätzlich gleichwertig im Verhältnis zur eigenen betrachtet werden, zu verstehen. Solche Darstellungen sollten differenziert auch verschiedene Facetten aufzeigen, was allerdings noch wenig geschieht.

Es versteht sich, dass fundierte Informationen über Afrika und auch über die gemeinsame Geschichte mit Europa wichtig sind. Im negativen Fall ziehen Autorinnen und Autoren der Schulbücher beliebige oder den eigenen, nicht überprüften Vorstellungen entsprechende Quellen heran. Im positiven Fall handelt es sich um möglichst aktuelle Publikationen ausgewiesener Fachleute zum konkreten Thema, dabei im besten Fall um einen hohen Anteil afrikanischer Autorinnen und Autoren.

Empathie als Voraussetzung für Verständigung hängt mit den behandelten Punkten jeweils eng zusammen. Sie kann auf vielfältige Weise gefördert werden, ist aber nur zu erreichen, wenn tatsächlich mehrere Faktoren gegeben sind. Die Fähigkeit und die Bereitschaft, sich in andere Menschen hineinzusetzen, braucht zumindest Selbstreflexion, Respekt und Information.

3.3 Französisch

In den achtziger Jahren ist mit 22 Heften bzw. Büchern eine Fülle von Unterrichtsmaterialien für den Französisch-Unterricht in Deutschland entstanden, die

sich ganz oder in einem signifikanten Teil mit Afrika beschäftigen. Ihre umfassende Analyse von 1994 (Poenicke 1995) zeigt qualitativ eine ähnliche Bandbreite, wie sie sich bei den aktuellen Geschichtsbüchern abzeichnet, wiederum mit gemeinsamen Konstanten, die die Mehrzahl der Werke aufweisen. Drei Werke auf der einen Seite hoben sich im Hinblick auf die Frage nach Verständigung in allen Kategorien deutlich positiv von den anderen ab. Eines stellte sich auf der anderen Seite als offen rassistisch heraus. Ein Einblick in die Bücher aus der ersten Hälfte der neunziger Jahre deutete, nach Abschluss der Analyse, keine wesentlichen Veränderungen in der Gesamtstruktur des Korpus an.

Anders als in England, wo im Fach Französisch zu Afrika Sachtexte (Themenschwerpunkt: Elend der „Dritten Welt“ mit Afrika als Beispiel) im Vordergrund stehen, die in Deutschland eher in Politik/Sozialkunde, teilweise in Geschichte zu finden wären, und als in Frankreich, wo fast ausschließlich Literatur behandelt wird, ist in deutschen Oberstufenmaterialien für Französisch eine Mischung aus Sach- und literarischen Texten zu finden. In zwei Fällen wurden Romane jüngerer afrikanischer Autoren für den Unterricht annotiert und kommentiert. Die Zusammenfassung der Ergebnisse folgt nun den Themen der deutschen Bücher.

Zur Geschichte Afrikas ist auch hier selten etwas zu erfahren, und wenn, dann wenig über die selbstbestimmten Phasen. Aktiver und passiver Widerstand während der Kolonialzeit kommen ebenfalls kaum vor. Die Kolonisation wird in einem Buch klar positiv, in einem klar negativ bewertet und in allen anderen neutral, wie ein normaler Vorgang dargestellt. Die Motive der Kolonisatoren werden nicht thematisiert, weder kritisch noch unkritisch. Aktuelle politische Themen bleiben, im Gegensatz zu sozialen Themen, weitgehend ausgeklammert. Europa als einzige Rettung Afrikas kommt nur in einem Buch vor.

Die Themen sind weit gestreut. Dieser Unterschied zu den Geographie- und Geschichtsbüchern dürfte mit den wenig konkreten Lehrplanvorgaben zusammenhängen. Alltagsleben findet, ebenfalls anders als in den beiden vorher besprochenen Fächern, in den untersuchten Französisch-Büchern einen breiten Raum und dürfte oft sehr ansprechend auf die Schülerinnen und Schüler wirken. Es ist immer wieder der Versuch zu sehen, Identifikationsmöglichkeiten herzustellen,

auch wenn die Bücher paradoxerweise gleichzeitig systematisch die Unterschiede zwischen Afrika und Europa hervorheben, fast nie aber Gemeinsamkeiten wirklich deutlich werden lassen. Einzelne „Traditionen“, die eben als „anders“ dargestellt werden, erfahren häufig eine Verallgemeinerung für ganz Afrika.

Die Problematik der Terminologie wird nur selten thematisiert. Üblich ist hingegen, dass die alten abwertenden Termini auch hier als für Afrika normal eingeführt und benutzt werden (z.B. Neger, Stämme, Eingeborene, primitiv). Ein Buch benutzt durchgehend auch für Afrika wertneutrale Begriffe, und zwar problemlos dieselben wie für Europa.

Das Thema Migration wird immer als „Immigration“ behandelt, und dies ausschließlich in Richtung von Afrika nach Europa. Die Schilderungen der afrikanischen Migrierten sind dann teilweise ausgesprochen verständnisvoll, oft aber gleichzeitig sehr paternalistisch. Afrikanerinnen und Afrikaner werden als Opfer von Rassismus oder Entfremdung gezeichnet; wie sie ihr Leben in Europa aktiv gestalten, wird kaum vermittelt. Nur ein Buch wendet sich explizit gegen eine weitere „Einwanderung“.

Die Gelegenheit, im Zusammenhang mit dem Thema Afrikanerinnen und Afrikaner in Europa, oder an anderer Stelle, die Phänomene Vorurteile, Rassismus und Ethnozentrismus mehr als oberflächlich zu behandeln, wird fast nie genutzt. Es gibt Tendenzen, zu sensibilisieren, doch zum Verständnis reichen die Erläuterungen nicht, im Gegenteil, denn häufig wird beispielsweise Rassismus so erklärt, als wäre er angeboren. Deshalb wird keines der Bücher hier mehr erreichen, als einzelne Vorurteile zu verändern.

Die für das Fach spezifischen Themen Literatur und Sprachen in Afrika sollen abschließend betrachtet werden. Literarische Texte werden fast immer für sich behandelt. Nur selten sind sie in einen Kontext gebettet, den sie illustrieren und durch den sie besser erschlossen werden. Zu den Sprachen zeigt sich noch eine ganz andere Problematik, denn Darstellungen über afrikanische Sprachen werden in Europa traditionell dazu genutzt, Afrika abzuwerten. Die Unterschiede zwischen den negativ und den positiv bewerteten Büchern werden hier besonders deutlich:

Diskriminieren die einen die afrikanischen Sprachen (auch die Pidgin- und Kreolsprachen) auf aggressive und wissenschaftlich unhaltbare Weise, so gehen die positiv bewerteten Bücher an die Sprachen objektiver heran und beziehen vor allem afrikanische Perspektiven ein.

Exotismus - im Sinne einer nicht erklärten Hervorhebung nicht repräsentativer Phänomene - ist in den Französischbüchern zu Afrika wenig präsent. Das Motiv des Edlen Wilden konnte gar nicht ausgemacht werden. Üblich sind verschiedene Formen eurozentrischer Darstellungsweisen. Das Bild, das insgesamt gemalt wird, ist das eines hauptsächlich fremd erscheinenden Afrika mit mehr oder weniger schweren Mängeln und Problemen. Offener Rassismus ist nicht üblich. Einzelne Werke, die Vorbildfunktion für dieses und für andere Fächer haben könnten, sind bereits auszumachen. Es fällt auf, dass dabei Quantität und Qualität in keinem signifikanten Zusammenhang miteinander stehen; zwar ist das umfangreichste Buch gleichzeitig das beste, aber andere Beispiele zeigen, wie auch ganze Dossiers zu Afrika misslingen und sehr kurze Kapitel vorzüglich gelingen können. Afrika braucht Platz, aber auch auf wenig Platz können Haken verankert werden, die, im Gegensatz zu zwanzig Seiten verwirrenden Elends, mancher Schülerin und manchem Schüler viel Lust auf Mehr machen werden.

3.4 Musik

Zu den Musikbüchern hat Sollinger (1994, 1995) gearbeitet. Diese Bücher räumen afrikanischer Musik insgesamt wenig Platz ein. Am häufigsten kommt Afrika im Zusammenhang mit den afrikanischen Wurzeln des Jazz vor, teilweise auch im Zusammenhang mit anderen Musikrichtungen im amerikanischen Raum (Spiritual, Blues, Reggae, Soul). Sollinger konzentriert sich auf die Werke für die Sekundarstufe I und zieht alle Bücher seit 1970 heran. Dabei hebt sich ein Werk von 1976 hervor, das wie kein anderes systematisch auch Aspekte afrikanischer Musik behandelt; leider wird es nicht mehr verlegt. In manchen Büchern kommt Afrika unter Rubriken wie „Musik fremder Kulturen“ vor, wobei exklusiv Afrika gewidmete längere Kapitel selten sind. Afrikanische Lieder kommen in den Liedkapiteln wenig vor. Rassistisches Liedgut wird in manchen Büchern angeprangert (anders als in außerschulischen

Sammlungen für kleinere Kinder, die die „10 kleinen Negerlein“ Sollinger zufolge teilweise noch immer benutzen).

Die Autorin erhebt in ihrer qualitativen Analyse nicht den Anspruch, Darstellungstendenzen repräsentativ zu erheben, sondern sie konzentriert sich auf die „Mechanismen der Abwertung und Ausgrenzung“:

1. Anlegen eigener Wertmaßstäbe: Wenn Photos zu afrikanischer Musik Situationen zeigen, die aus europäischer Perspektive besonders fremd erscheinen, sie aber ohne Erklärung bleiben, legen die Schülerinnen und Schüler automatisch europäische Wertmaßstäbe an. Das wird meistens zur Abwertung, manchmal zu vordergründiger Aufwertung („weil da mehr los ist“) führen, wie die Autorin bei einer Befragung feststellt.
2. Umdeuten fremder Leistungen in eigene: „Wenn weiße Menschen im Fotomaterial quantitativ überlegen und qualitativ attraktiver präsentiert sind, wird schwarze Kunstmusik (...) als weiße vereinnahmt“ (S. 66). Gemeint sind beispielsweise Fotos zum Jazz, die auffallend oft so gewählt werden, dass die euro-amerikanischen Musiker und Musikerinnen systematisch raumfüllender sind und seriöser aussehen (Körperhaltung, Perspektive) als die afro-amerikanischen.
3. Bestätigung gängiger Vorurteile: Es sind vor allem wieder die Photos in den Musikbüchern, die so gewählt sind, dass die übliche Zuordnung weiß = intellektuell und empfindsam vs. schwarz = emotional und oberflächlich bestätigt wird.
4. Reduzierung: Damit ist vor allem die Reduzierung „Schwarzer“ auf Opfer der Sklaverei gemeint.
5. Abwertender Sprachgebrauch: Abgesehen von abwertenden Termini wie „Neger“ handelt es sich vor allem um Ungenauigkeiten („Trommel in Ostafrika“) und Verkindlichung. Fruchtbar ist auch der Vergleich der Jazz-Definitionen; wieder ist es das kontrastive Vorgehen, das die Unterschiede zwischen Gleichbehandlung

und mehr oder minder subtiler Ab- vs. Aufwertung des Fremden und des Eigenen verdeutlicht.

6. Fremde Kulturen als Belustigung: Es fallen Karikaturen zu außereuropäischen Musiktraditionen auf. Zwar kommen sie auch zu Europa vor, aber sie machen dann oft einen viel geringeren Anteil an der umfangreichen Darstellung aus und hinterlassen daher insgesamt einen völlig anderen Eindruck als z.B. der Schlangenbeschwörer auf dem Teppich, der neben nur sehr wenig Text zu arabischer Musik zu sehen ist.
7. Bevorzugung der eigenen Kultur: Von eher unattraktiven berühmten europäischen Komponisten werden meist die Bilder ausgesucht, auf denen sie noch am attraktivsten dargestellt sind. Dieses Prinzip wird bei afrikanischen Musikern seltener angewandt.
8. Die fremde Kultur als Gegenbeispiel der eigenen: Damit verbunden ist oft die Abwertung der fremden Kultur, z.B. wenn als typisch für außereuropäische Kulturen besonders wenig Anspruchsvolles präsentiert wird.

Sollinger hat die Bilder, die bei den beschriebenen Mechanismen eine zentrale Rolle spielen, nicht systematisch wissenschaftlich analysiert, aber sie druckt zahlreiche Beispiele ab und schon die erste Betrachtung dieser Bilder zeigt, wie gut sie trifft.

Exkurs: Zusätzliche Unterrichtsmaterialien und Schulprojekte

Afrika kommt in der Schule nicht nur durch Schulbücher vor. Daneben gibt es andere Materialien, vom Text bis zur Themenkiste, die direkt für Unterricht und Projekte benutzt werden können, auch Lehrermaterialien, die beispielsweise vorschlagen, wie eine Projektwoche ablaufen kann. Oft wird „Afrika“ bzw. ein afrikabezogenes Thema exemplarisch für „Globalisierung“, „Dritte Welt“, „Eine Welt“ u.ä. thematisiert, so beispielsweise in dem über dreihundert Seiten starken Band „Eine Welt in der Schule“ von Rudolf Schmitt (Hg.) von 1997; auch damit sie nicht in Vergessenheit geraten, wurden dort Materialien und Projektvorschläge zusammengetragen (und aktualisiert), die vorher in Fachzeitschriften erschienen sind. Neben Sammlungen und Artikeln in (fachdidaktischen, schulspezifischen oder themenzentrierten)

Zeitschriften gibt es themenzentrierte Zusatzmaterialien, die manchmal auch die Schulbuchverlage herausgeben. Wenn Afrika in ihrem Mittelpunkt steht, drehen sie sich beispielsweise um Imperialismus, „Entwicklung“, Umwelt, Frauen.²⁶ Auch schulfremde Organisationen (aus Entwicklungszusammenarbeit, Nothilfe, Anti-Rassismus-Arbeit, Interkulturelle Arbeit, kirchliche Einrichtungen u.ä.) erstellen Materialien und bieten, teilweise mit eigenen Referierenden, Projekte und Fortbildungen an. In Kooperation mit Organisationen oder öffentlichen Einrichtungen (z.B. DED, Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen) oder aus gänzlich eigener Initiative gehen Afrikanerinnen und Afrikaner in Schulen, um dort mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten (z.B. einzelne Schulstunden mit Fragen/Gesprächen, Trommel- und Kochkurse).²⁷ Oft berichtet die lokale Presse darüber, so auch über Schulprojekte und Schüleraustausch/Schulpartnerschaften, zu denen außerdem in den jeweiligen Schulzeitungen zu lesen ist.

Die Fülle von Quellen zeigt bereits, dass es nicht an Ideen und Vorschlägen mangelt. Sie beruhen auf unterschiedlichen Prinzipien und Konzepten, die teilweise miteinander kombiniert werden: Information, Begegnung, Erleben, (Selbst-)Reflexion etc. Es ist bisher nicht analysiert worden, wie Afrika in den verschiedenen Materialien, Artikeln, Projekten dargestellt wird, schon gar nicht, ob und ggf. mit welchem Ergebnis welche Gruppen und Individuen unter dem Einfluss welcher Herangehensweise ihr Wissen, ihre Einstellungen und ihre Kompetenzen zu Afrika verändern. Die nachzulesenden Feedbacks von Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften fallen oft positiv bis euphorisch aus, was allerdings nichts über die Frage aussagt, ob das eher damit zusammenhängt, dass Vorurteile auf angenehme Weise bestätigt wurden, oder damit, dass neue Horizonte eröffnet wurden, oder damit, dass Abwechslung und (eigen-)gruppendynamische Prozesse einfach toll waren. Die zugrunde liegenden didaktischen Prinzipien zu analysieren und mit den Erkenntnissen aus Vorurteils- und Rassismusforschung u.ä. einerseits, mit dem Wissen über die üblichen Afrika-Bilder andererseits abzugleichen, wäre eine lohnende Aufgabe. Ansatzweise ist dies zum Thema Schüleraustausch geschehen, mit dem vielleicht deprimierenden Ergebnis, dass Begegnung alleine auch bestehende Vorurteile verstärken kann.

Eine Schwierigkeit bei Projekten besteht darin, dass die Lehrkräfte ihre eigenen Einstellungen zu Afrika häufig selber nicht reflektieren konnten:

Dies führt etwa dazu, dass durch gut gemeinte Aktionen, wie dem an Projekttagen beliebten Trommeln, Tanzen und Erzählen aus Afrika, Klischees über die musikalischen und fröhlichen Afrikaner oft eher bestätigt werden. Diese als positiv verstandenen Bilder sind aber meist Projektionen, die viel mit einer zivilisationskritischen Beurteilung der deutschen Gesellschaft zu tun haben, aber recht wenig mit Afrika. (Bräunlein 1999, S. 197)

Interessant ist die Parallele zu Entwicklungen in der deutschen Trivialliteratur, die Bräunlein untersucht hat. Dort werden Vorurteile inzwischen häufig - gut gemeint und explizit - beklagt, doch die afrikanischen Figuren werden wie früher dargestellt (z.B. untergeordnet, dumm).

Zwei exemplarische Beispiele für zusätzliche Materialien und Projekte sollen konkrete Eindrücke von Problemen und Chancen geben. Zum einen handelt es sich um ein Arbeitsheft für den Politik-Unterricht, nämlich Dietrich Knapps „Briefe aus Afrika: ein Entwicklungshelfer erzählt“ (1998). Im Vorwort des Herausgebers heißt es: „Afrika `aus erster Hand´ erleben – Welch eine Chance für den entwicklungspolitischen Unterricht.“ Wenn ein deutscher Entwicklungshelfer die „erste Hand“ ist, wird gleich deutlich, in welchem Umfang hier mit afrikanischen Perspektiven zu rechnen ist. Auch die politischen Verhältnisse vor Ort, also ein entscheidender Faktor für „Entwicklung“, spielen keine Rolle. Da der Bericht spannend ist, wird er vielleicht Interesse für den Beruf seines Autors wecken. Was Afrika betrifft, so bestätigt er alleine durch das zugrunde liegende Konzept die übliche Auffassung afrikanischer Hilfsbedürftigkeit und europäischer Humanität.

Das andere Beispiel ist die Arbeit des kongolesischen Lehrers und Wissenschaftlers Dr. rer. pol. Jean Jérôme Chico-Kaleu Muyemba in brandenburgischen Schulen. In seinem Bericht schildert er die Vorgehensweise. So setzt er zum Auflockern oft Musik und Tanz ein. Die Themen, zu denen die Kinder und Jugendlichen dann Fragen stellen, bestimmen sie weitgehend selber. Die Reaktionen lassen vermuten, dass Muyemba insofern große Erfolge hat, als er beim überwiegenden Teil der Schülerinnen und Schüler Berührungängste mit Afrikanern abzubauen hilft. Es gelingt bei den Kindern, die, vereinfacht formuliert, nicht auf ihre Vorurteile

angewiesen sind. Diejenigen, die das sind, werden teilweise sogar ausfallend und Muyemba stellt fest, dass er an sie nicht herankommt. Natürlich sind die Übergänge fließend, und es gibt Grenzfälle, bei denen sogar zuerst abwehrende Jugendliche sich zu verändern scheinen.

Im Hinblick auf die Darstellung Afrikas in Muyembas Schilderungen fällt auf, dass er seine persönlichen Erfahrungen oft so ausdrückt, als würden Menschen in Afrika allgemein leben wie er damals in Zaire. Er gibt derartigen Formulierungen in den an ihn gestellten Fragen nach, obwohl er durchaus sagt, dass Afrika nicht nur ein Land ist. Die Methoden zum Beginn führen sicher tatsächlich zu einer Auflockerung, aber auch sie bestätigen in dieser Form, ohne Hintergrundinformationen, gängige europäische Vorurteile („Rhythmus im Blut“ u.ä.).

Der Drahtseilakt bei zusätzlichen Materialien und Projekten ist letztlich ein ähnlicher wie bei den Schulbüchern: Einerseits gilt es, die Gleichwertigkeit der Menschen und Gesellschaften Afrikas und Europas schon dadurch auszudrücken, dass sie inhaltlich (z.B. Terminologie, Differenzierung) und methodisch-didaktisch (z.B. wie beide, die Ewondo und die Bayern, kochen oder gar nicht) möglichst gleich behandelt werden. Andererseits muss ein auch emotional tiefer Graben überbrückt werden (z.B. durch Reflexion der eigenen Einstellungen gegenüber Afrika) und die Materialien und Projekte müssen Afrika selber gerecht werden (Unterschiede sollen also auch nicht verschwiegen, sondern erklärt werden). Noch mehr als bei der Arbeit mit Schulbüchern hängt hierbei von den Lehrkräften ab, ob die alten Bilder verstärkt werden oder ob die Balance versucht wird und auch gelingt.

Eine Gruppe von Afrikanern in Flensburg hat in den Archiven zur „Rolle Schleswig-Holsteins im transatlantischen Dreieckshandel“ (Skavenhandel) geforscht und 1999 eine Ausstellung unter diesem Titel in der Flensburger Stadtbücherei gezeigt, die so erfolgreich war, dass die Gruppe (Afrika AG) daraus eine Wanderausstellung gemacht hat. Das Angebot richtet sich vor allem an Schulen und wird als betreute Ausstellung durchgeführt, d.h. interessierten Klassen werden Führungen mit anschließender Diskussion geboten. Die Gruppe versteht ihre Arbeit als Beitrag zur Information über diesen Teil der Geschichte, aber auch zum interkulturellen Dialog

und zum Abbau von historisch bedingten und tief sitzenden Vorurteilen. Hier zeichnet sich eine wertvolle Perspektive für zukünftige Schulprojekte ab.

4. Resümee

Die Ergebnisse der neueren Untersuchungen zur Darstellung Afrikas in Medien und Schulbüchern in Deutschland, die der vorliegende Bericht rezipiert und ergänzt, können in drei Kategorien eingeordnet werden.

Erstens wirken sich allgemein übliche Herangehensweisen besonders auf die Darstellung Afrikas negativ aus. Für die Medien gehören dazu beispielsweise ein hoher Anteil an Inlands- im Vergleich zur Auslandsthemen und die Orientierung an den Nachrichtenagenturen bei der Auswahl tagesaktueller Themen. Ungünstige Tendenzen haben sich in den letzten Jahren teilweise noch verstärkt und wirken sich besonders auf Quantität und Qualität bei der Afrika-Berichterstattung aus. In den Schulbüchern haben sich beispielsweise Multiperspektivität und kulturelle Selbstreflexion noch lange nicht durchgesetzt, beides Prinzipien, die für das Unterrichtsthema Afrika besonders wichtig wären.

Zweitens werden speziell zu Afrika höchst problematische traditionelle Darstellungsmuster ungebrochen fortgesetzt, die im Hinblick auf den Wunsch nach einer besseren europäisch-afrikanischen Verständigung kontraproduktiv erscheinen. Diese Muster haben sich in den letzten Jahrzehnten teilweise kaum verändert, auch da nicht, wo sie in Medien- und Schulbuchanalysen systematisch untersucht und kritisiert worden sind. Schulbücher zu Fächern, die Afrika, Afrikanerinnen und Afrikaner schon zu Kolonialzeiten berücksichtigt haben (z.B. Biologie, Erdkunde), schneiden besonders schlecht ab.

Drittens sind in fast jedem analysierten Medium und Korpus Beispiele zu finden, die mögliche Wege aufzeigen und als Vorbilder dienen können. Beispielsweise räumen sie Afrika Platz ein, berücksichtigen afrikanische Perspektiven und hinterfragen die üblichen Erklärungsmuster.

Da Analysen und Kritik nicht annähernd im erhofften Maße zu Veränderungen geführt haben, erscheint es wenig sinnvoll, mit den Ergebnissen der neueren Analysen noch einen Forderungskatalog zusammenzustellen, der von den Verantwortlichen für Medien und Schulbücher mit Missachtung gestraft wird. Was ist zu tun?

Drei Schritte ergeben sich:

1. Organisationen, Institutionen und Personen, die dazu beitragen möchten, die Darstellung und die Bilder Afrikas in Europa und Deutschland zu verändern, brauchen klare Vorstellungen von den Zielen, die sie damit verbinden, von den Kriterien, die sie bei der Bewertung von Afrika-Darstellungen anlegen, und von den Mitteln, die sie zu investieren bereit sind. Der erste Schritt besteht in der Klärung dieser Fragen.
2. Dass die jeweils gewünschten Prinzipien für die Darstellung Afrikas in einzelnen Fällen durchaus umgesetzt werden, spricht dafür, diese Beispiele zu finden, zu fördern und gleichzeitig systematisch zu sammeln. So können gelungene Beiträge an mehr Menschen herangetragen und gleichzeitig als Vorbilder für neue Beiträge genutzt werden.
3. Damit darüber hinaus Quantität und Qualität zukünftiger Afrikadarstellungen verbessert werden können, ist es notwendig, dass Personen und Institutionen aus der Praxis (z.B. aus Medien, Verlagen, Schule) und aus der Wissenschaft (z.B. Afrikawissenschaften, Vorurteilsforschung, Internationale Schulbucharbeit) kooperieren, die dies vorher nicht oder nur wenig getan haben. Kooperationsformen können eher sporadisch und produktorientiert geschehen oder institutionalisiert stattfinden und, abhängig von den zur Verfügung stehenden Mitteln, initiiert und unterstützt werden.

Die Palette an Möglichkeiten konkreter und gezielter Maßnahmen, wie sie unter 2. charakterisiert werden, ist breit. Besonders gelungene Medien-Beiträge zu sammeln und ihre weitere Verbreitung zu fördern, kann beispielsweise heißen, dass mit den Rundfunk- und Fernseh-Redaktionen kooperiert wird, um die Ausstrahlung solcher

Beiträge zu wiederholen, dann möglichst zu publikumsstarken Sendezeiten. An Afrika interessierte Zeitschriften können Presseartikel nachdrucken, es wäre aber auch eine Zusammenstellung in Buchform denkbar. Bei den Schulmaterialien können die besonders positiv bewerteten Kapitel, Bücher und Projekte z.B. systematisch über Gastbeiträge in den entsprechenden Fachzeitschriften hervorgehoben werden. Eine sinnvolle Verbindung zwischen Medien und Schule würde sich anbieten, indem gute Medienbeiträge vor allem zu historischen Themen (afrikanische und afrikanisch-europäische Geschichte) und zum Thema Rassismus von Lehrkräften, Schulen, Einrichtungen der Lehrerfortbildung und Landesbildstellen gesammelt werden. Dazu wären wiederum Hinweise auf diese Beiträge, d.h. begründete Empfehlungen, in den Fachzeitschriften eine wirksame Anregung.

Damit diese Maßnahmen nicht Gefahr laufen, aktionistisch letztlich vorwiegend auf die Quantität ausgerichtet zu werden, sondern anhand klarer Kriterien nur solche Beiträge fördern, die die Kriterien erfüllen, ist es nötig, dass diese Arbeit zentral von einer Fachgruppe oder –person geleistet wird. Als Vorbild kann in Deutschland z.B. die „Aktion Guck mal über'n Tellerrand“ dienen, die im Bereich Kinder- und Jugendliteratur wirksam tätig ist.

Der vorliegende Bericht hat auch gezeigt, welche Analysen von Afrika-Darstellungen z.Zt. dringend notwendig wären. Bei den Medien handelt es sich um grundlegende Arbeiten zu Rundfunk und Boulevardpresse. Auch die Darstellung im Bereich Fußball könnte als Analysethema wichtig sein. Bei den Schulbüchern müssten unbedingt die aktuellen Biologiebücher untersucht werden und Analysen zu Ethik- und Religionsbüchern stehen aus. In Kooperation mit Universitäten, Medienstudiengängen, Pädagogischen Hochschulen, Fortbildungseinrichtungen für Lehrkräfte etc. kann angeregt werden, dass Magister-, Diplom und 1. und 2. Staatsexamens-Arbeiten Aspekte der Afrika-Darstellung untersuchen. Damit diese Arbeiten ertragreich sind, sollten sie wiederum von der o.g. Fachgruppe oder –person mit betreut werden. Dringend nötig sind auch Lehrplananalysen und die wissenschaftliche Evaluation von Schulprojekten.

Für die Schulmaterialien würde sich die Kooperation mit dem Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (Braunschweig) anbieten, für Medien und

Schulbücher die Zusammenarbeit mit der Deutschen UNESCO-Kommission. Bei beiden wäre denkbar, dass sie die Fachgruppe oder –person auch darin unterstützen, Analysen von Afrika-Darstellungen in deutschen Medien und Schulbüchern bei afrikanischen Fachleuten anzuregen oder in Auftrag zu geben.

Bei den Schulmaterialien wäre zudem sinnvoll, neue Dossiers zu einigen besonders sensiblen und grundlegenden Themen anzuregen, in Auftrag zu geben, die inhaltliche Kooperation anzubieten (z.B. Genozid in Ruanda, Religionen in Afrika). Solche von Schulbuchverlagen herausgegebenen Hefte haben sich bereits für mehrere Fächer und Klassenstufen etabliert. Das könnte genutzt werden, um Grundlagen zu schaffen, für die in den Schulbüchern nicht genug Platz ist.

Mehr Beiträge afrikanischer Journalistinnen und Journalisten in deutschen Medien unterzubringen und afrikanische Fachleute auch als Autorinnen und Autoren für Schulmaterialien zu Afrika zu gewinnen, das ist in jedem Fall ein Schritt, der heute ansteht.

5. Anhang

5.1 Anmerkungen

¹ Bettina Gaus (2000) bringt den Grund dafür schon in dem Titel ihres Artikels „Kritik an Kriegsberichterstattung an sich ist eine Verhöhnung der Opfer“ auf den Punkt, wobei die Betonung auf „an sich“ liegt. Allerdings ist Kriegsberichterstattung zu Afrika meistens als das Prinzip kritisiert worden, zu Afrika nur über Kriege zu berichten und dies zudem undifferenziert.

² Wesentliche ältere und internationale Forschungsergebnisse zu Schulbüchern und Medien, die Ergebnisse zu anderen Bereichen und wesentliche Grundlagen sind beispielsweise bei Poenicke (1995) für den damaligen Stand nachzulesen.

³ Die prägnanteste Analyse hat dazu vermutlich von Borries (1986) geliefert. Mit seiner Analyse der europäischen Berichte durch die Jahrzehnte und Jahrhunderte, deren Darstellungsweisen er die jeweiligen europäischen Interessen gegenüberstellt, zeigt er konkret, mit welchen Zielen und welchen Strategien das Image Afrikas in Europa zerstört wurde. Besonders fruchtbar ist auch der Vergleich zu den Amerika- und Asien-Darstellungen.

⁴ Wichtig sind in diesem Zusammenhang beispielsweise die Arbeiten von Riesz (2000) zur französischen Kolonialliteratur.

⁵ Entstehen zu der Erwachsenenliteratur, die einen Bezug zu Afrika aufweist, immer wieder verstreut Analysen (z.B. Bräunlein 1999 zur deutschen Trivalliteratur u.a.), so beschäftigt sich mit der Kinder- und Jugendliteratur, neben einzelnen Autorinnen und Autoren, seit vielen Jahren in Deutschland besonders die Initiative „Guck mal über'n Tellerrand“. Sie setzt sich gleichzeitig dafür ein, dass Kinder und Jugendliche vor allem vermehrt die Gelegenheit bekommen, Bücher afrikanischer Autorinnen und Autoren zu lesen.

⁶ Mehrfach behandelt wurde „Tintin au Congo“ von 1930, das auch in Deutschland als Teil der Reihe „Tim und Struppi“ des Belgiers Hergé bis heute immer wieder neu aufgelegt wird. Der Band ist besonders rassistisch und lässt vor dem Hintergrund des heutigen Wissensstands über die systematische Vernichtungspolitik des belgischen Königs während seiner Kolonialzeit in Kongo erschauern (nach Hochschild bis 1908 etwa 10 Millionen Tote).

⁷ Siehe Poenicke (2000). Der Artikel ist die gekürzte Fassung einer Analyse aktueller deutscher Afrika-Reiseführer. Eine Arbeitsgruppe der Initiative Pro Afrika e.V. hat die Studie im Auftrag der Deutschen UNESCO-Kommission (Bonn) durchgeführt, bei der auch die ungekürzte Fassung erhältlich ist.

⁸ Christiane Reichart-Burikukiye hat gemeinsam mit anderen Studierenden der Afrikawissenschaften an der Berliner Humboldt-Universität einige aktuelle Schulbücher für Geographie, Geschichte und Biologie untersucht und vor allem ca. 100 Fragebögen, 100 Aufsätze und dreißig Collagen von Berliner Schülerinnen und Schülern zwischen 13 und 20 Jahren zum Thema Afrika ausgewertet. Die Ergebnisse liegen z.Zt. in einem ersten Manuskript vor. Der fertige Text soll Ende des Jahres (2001) in den Berliner Blättern erscheinen.

⁹ Der Autor hat geschriebene und gemalte Antworten von ca. 1500 Schülerinnen und Schülern aus 20 Städten der alten Bundesländer auf Fragen nach Afrika ausgewertet. Es handelte sich um die Klassen 5 - 10 an Haupt-, Real-, Gesamtschulen und Gymnasien.

¹⁰ Kathrin Houda hat den Teil über afrikanische und europäische Frauen in der Wahrnehmung der Berliner Jugendlichen geschrieben, der auch noch unveröffentlicht ist (s. Reichart-Burikukiye).

¹¹ Der Autor hat Mitte der neunziger Jahre 28 Studierenden der Universität Wien Werbephotos mit Afrikanerinnen und Afrikanern vorgelegt und sie um Interpretation gebeten.

¹² Zusammenfassung bei Poenicke (1995).

¹³ Siehe Michler 1991, S. 10 – 37, und 1995, S. 41 – 45.

^{13a} Der Artikel von Stefan Brüne erscheint unter dem Titel „Gab es in Äthiopien eine Hungersnot? Zur Afrikaberichterstattung in deutschen Medien“ voraussichtlich Ende 2001 in NORD-SÜD aktuell.

¹⁴ Vgl. Poenicke 1995, S. 86 – 94.

¹⁵ Zum relevanten Aspekt der allgemeinen Kriminalisierung von Migrierten in Medien liegen mehrere Untersuchungen vor (z.B. Gabriele Cleve u.a.: Berichterstattung über Straftaten von Migranten in den Printmedien und das Dilemma des Journalisten. Ergebnisse einer Diskursanalyse. Aus: Jäger, Kref, Uske (Hg.): Kassensturz. Duisburg: DISS, 1999, S. 129 – 157).

¹⁶ Meistens ist es die Forderung, mehr über Bedrohungen und Überfälle zu berichten. Laurence McFalls hat das Thema mit Bezug auf die USA behandelt und Vorschläge entwickelt, die auch für Deutschland wichtig erscheinen. Die simple Steigerung der Quantität könnte demnach für die potentiellen Opfer sogar ausgesprochen gefährlich sein. Sein Artikel „Thema Hass“ ist nachzulesen bei message (2000) 4, im Internet unter www.message-online.com/arch4_00/04mcfalls.htm.

¹⁷ Erhard Brunn, der für den DED in dieser Richtung gearbeitet hat, hat die bisherigen Schritte in einem Artikel (1999) dargelegt und für den vorliegenden Bericht weitere aktuelle Informationen zur Verfügung gestellt. Demnach funktioniert die Kooperation am besten, wenn auch die Chefredakteure und Besitzer von Medien auf afrikanischer Seite sie unterstützen. Auf deutscher Seite haben beispielsweise die Konrad-Adenauer-Stiftung, die Friedrich-Ebert-Stiftung, die Heinz-Kühn-Stiftung, das Bundespresseamt sehr positiv auf den Ansatz reagiert. Dritte-Welt-JournalistInnen-Netz, Heinrich-Böll-Stiftung, ABP/Fachstelle Eine Welt planen bereits konkret. Charles Gnaleko (AUPA), Konrad Melchers (epd u.a.) setzen sich seit Jahren für die „Afrikanisierung“ deutscher Medien ein.

¹⁸ Der Artikel „Ein fast folgenloses Ereignis“ ist bei message (1999) 2, im Internet unter www.message-online.com/arch0299/92merz.htm nachzulesen.

¹⁹ www.liebeschwarzweiss.de

²⁰ Von TV Spielfilm als „ein Fest der Stereotypen“ bezeichnet.

²¹ Im Rahmen dieses Berichts war es nicht möglich, eine Untersuchung nach den üblichen Regeln und mit den üblichen Methoden der Schulbuchanalyse durchzuführen. Der hier vollzogene Schritt gehört zu den Vorarbeiten, die zur wissenschaftlichen Analyse notwendig sind. Es handelt sich um eine erste qualifizierte Lektüre des Gesamtmaterials, die relativ pragmatisch geschieht. Für die wissenschaftliche Analyse wäre es auch nötig, den Korpus genauer zu definieren, also beispielsweise die Ausgaben für verschiedene Bundesländer und Schularten zu unterscheiden. Hier wurden die Ausgaben gewählt, deren Afrika-Kapitel jeweils die umfangreicheren zu sein schienen; diese schnelle Lösung macht Sinn, weil das jeweilige Grundkonzept und die zentralen Afrika-Texte und -Bilder der verschiedenen Ausgaben meistens dieselben sind.

²² Die Bücher werden in der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung (Braunschweig) zentral gesammelt.

²³ Thomas Berger-von der Heide, Hans-Gert Oomen (Hg.): Entdecken und Verstehen, 9. Cornelsen, 2000 (Sachsen-Anhalt). Asmut Brückmann: Von den Kolonien zur „Dritten Welt“. Wege und Probleme der Entkolonisierung. Klett, 1999 (Kursmaterialien Geschichte, Sek. II/Kollegstufe). Dieter Brückner (Hg.): Das waren Zeiten, 3. C.C. Buchner, 1998 (Gymnasium/Gesamtschule Sek. 1). Hans-Georg Fink u.a. (erarbeitet von): Geschichte kennen und verstehen, B 9. Oldenbourg, 1999 (unveränderter Nachdruck von 1996; 9. Klasse). Ernst Hinrichs, Bernd Müller, Jutta Stehling (Hg.): Wir machen Geschichte, Band 4. Diesterweg, 1998. Herbert Prokasky: Das Zeitalter der Industrialisierung und die

Utopie der bürgerlichen Gesellschaft. Geschichtskurse für die Sekundarstufe II, Band 2. Schöningh, 1999.

²⁴ Dr. Peter Martin vom Hamburger Institut für Sozialforschung beispielsweise forscht seit mehreren Jahren zu dem Thema (z.B. „...auf jeden Fall zu erschießen“. Schwarze Kriegsgefangene in den Lagern der Nazis. In: *Mittelweg* 36 (1999) 5, S. 76 – 91) und plant z.Zt. weitere Arbeiten dazu. Bastian Breiter schrieb speziell über das Beispiel des im KZ Sachsenhausen ermordeten ehemaligen Kolonialbeamten Mohammed Husen (Sprachlehrer und Nazi-Untertan. In: *tageszeitung* (2001) 28.2., S. 16.). Sehr bekannt sind inzwischen die Schilderungen in dem von Katharine Oguntoye, May Opitz und Dagmar Schultz erstmals 1986 herausgegebenen Buch: *Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*. Berlin: Orlanda, 1992.

²⁵ Zu dieser Frage: *Africa in History. Themes and Outlines. Revised and expanded edition*. New York: Collier, 1991, 298f.

²⁶ Auch das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, das daneben einige der Fachzeitschriften führt, sammelt solche zusätzlichen Unterrichtsmaterialien (s. thematische Auswahllisten von Unterrichtsmaterialien, z.B. Nr. 27 „Von der Dritten Welt zur `Einen Welt““ von Juni 2000 mit einem Kapitel zu Afrika).

²⁷ Zwei dokumentierte Beispiele: Jean Jérôme Chico-Kaleu Muyemba: *Ein Schwarzafrikaner in brandenburgischen Schulen* (1995, zu beziehen beim RAA Potsdam, Lotte-Pulewka-Str. 4, 14473 Potsdam), und Interview von Jutta Bangel mit Greg Mewanu und Frighden Wasserthal: *Afrikaner zum Anfassen* (in DED-Brief 1998, 3, S. 35 – 38).

5.2 Bibliographie

Verzeichnet sind die Bücher, Artikel und Dokumentationen der letzten ca. 10 Jahre, die sich ganz oder zum Teil mit der Darstellung Afrikas in deutschen Medien und Schulbüchern beschäftigen. Die Titel thematisch angrenzender Arbeiten, welche der erste Teil des Berichts rezipiert, sind ebenfalls aufgeführt. Wichtige ältere und internationale Untersuchungen, die wegen des Umfangs nicht verzeichnet sind, werden von Dilg (1998) für die Medien und von Poenicke (1995) für die Schulbücher, andere Kontexte und wesentliche Grundlagen verzeichnet und besprochen.

BELINGA BELINGA Jean-Félix: „Essen Sie Fisch?“. In: *Stadtrevue* (1993) 6, S. 42 – 44.

BLACHE Joëlle (Hg.): *Was fällt Dir ein zu Afrika? Das Afrikabild bei Kindern und Jugendlichen*. Ausstellungskatalog. Hamburg: LIT, 1995.

BORRIES Bodo von: *Kolonialgeschichte und Weltwirtschaftssystem: Europa und Übersee zwischen Entdeckungs- und Industriezeitalter 1492 – 1830*. Düsseldorf: Schwann, 1986. (1992 überarbeitet und neu aufgelegt).

BRÄUNLEIN Peter G.: „Mit Trägern und Askari, Heia Safari!“ Das Afrikabild in der deutschen Unterhaltungsliteratur. Aus: Jäger, Kreft, Uske (Hg.): *Kassensturz. Politische Hypothesen der Berliner Republik*. Duisburg: DISS, 1999, S. 189 – 199.

BRUNN Erhard: Schwieriger Anfang. Prominente ostafrikanische Journalisten besuchten Deutschland, um Möglichkeiten der publizistischen Zusammenarbeit zu prüfen. In: *epd* (1999) 17 (gemailt ohne Seitenangabe, zu erhalten über archiv@epd.de).

DILG Ute: *Der Demokratisierungsprozess in Schwarzafrika im Spiegel der überregionalen deutschen Presse*. Dipl. Eichstätt, 1998 (unveröffentlicht).

FRANZKE Michael: „Aber die Agenturen haben nichts gemeldet...“ Als Korrespondent in Afrika. In: *Medium* (1996) 2, S. 37 – 41.

GAUS Bettina: Kritik an Kriegsberichterstattung an sich ist eine Verhöhnung der Opfer (Dokumentation des gesprochenen Beitrags). Aus: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): *Medien im Konflikt – Mittäter oder Mediatoren? Internationale Konferenz Berlin, 11. Mai 2000*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, 2000, S. 57 – 63.

GEMEINSCHAFTSWERK DER EVANGELISCHEN PUBLIZISTIK (Hg.): *Der Skalpjäger hat Fieber. Wie Medien ihre Süd-Bilder machen*. Reihe *epd - Dritte Welt-Information* (Arbeitsblätter für Unterricht, Diskussion und Aktion) (1994) 18/19.

GUGGEIS Karin: *Der Mohr hat seine Schuldigkeit noch nicht getan. Afrikanische Bevölkerungsgruppen in aktuellen deutschen Erdkundeschulbüchern*. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik, 1992.

KOLL Hans-Georg: *Katastrophen und Kalaschnikoffs. Hörfunk-Berichte aus Afrika: Das Zivile bleibt weitgehend außen vor*. In: *Funk Korrespondenz* (2000) 26, S. 5 – 9.

- LEYSEN Luc: Wenn die ARD-Weisen über afrikanische Aids-Waisen entscheiden...Vom Kampf ums Überleben in Uganda und um Sendeplätze im deutschen Fernsehen. In: Süddeutsche Zeitung (1991) 4.2., S. 29.
- MÄCHLER Stefan: Interkulturelle Anerkennung im Geschichtsunterricht. Diskussionsanstöße. In: schweizer schule (1998) 1, S. 3 – 15.
- MEDIA WATCH in der Heinrich Böll Stiftung (Hg.): Rassismus und Medien begreifen – Kritisches Fernsehen lernen. Dokumentation einer Veranstaltung von MEDIA WATCH am 28. Oktober 1995 in Leipzig. (Zusammengestellt von Matthias Thiele.) Berlin: 1996.
- : „Weißer Mann, komm wieder“. Wege zur Rettung Schwarzafrikas oder Aufruf zum modernen Kolonialismus? Eine Dokumentation über die Auseinandersetzung mit dem prämierten Film. (Zusammengestellt und gestaltet von Nannette Greiff.) Berlin: 1996.
- : Das Afrika-Bild im SPIEGEL und anderen Medien. Die entwürdigende, einseitige Berichterstattung über Mißstände, Elend, Krieg in Afrika. (Zusammengestellt von Saba Amanuel 1995, aktualisiert von Andrea Franz.) Köln: 1997.
- : Das Fremdenbild in Missionszeitschriften. (Zusammengestellt und gestaltet von Ute Bender.) Köln: 1997.
- : Fernsehserie: „Klinik unter Palmen“. Raus aus dem Medien-Ghetto – rein in die Seifenoper? Entwicklungspolitik auf neuen Wegen. (Zusammengestellt von Karen Heitkamp.) Köln: 1997.
- : Shell, Nigeria und die Medien. Dokumentation über die Versuche des Shell-Konzerns, die öffentliche Meinung zu seinen Gunsten zu manipulieren. (Zusammengestellt und gestaltet von Peter Emorinken-Donatus, Karl Rössel.) Berlin: 1997.
- MICHLER Walter: Weißbuch Afrika. (1. Aufl.: 1988) Bonn: J.H.W. Dietz, 1991.
- : Afrika – Wege in die Zukunft; ein Kontinent zwischen Bürgerkriegen und Demokratisierung. Unkel/Rhein: Horlemann, 1995.
- MÖSCH Thomas: Das ZDF auf der Suche nach Afrika. In: Media Watch (Hg.): „Weißer Mann, komm wieder“. Berlin: 1996, S. 53 – 56.
- PICHLHÖFER Harald: Typisch Afrika. Über die Interpretation von Afrikabildern. Eine semiotische Studie. Wien: Sonderzahl, 1999.
- POENICKE Anke: Die Darstellung Afrikas in europäischen Schulbüchern für Französisch am Beispiel Englands, Frankreichs und Deutschlands. Diss. Hamburg, 1994. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 1995.
- : L’Afrique présentée par l’Europe. Aus: Franzbach, Ulferts (Hg.): Togo, Kamerun und Angola im euro-afrikanischen Dialog. Bremer Beiträge zur Afro-Romania, Bd. 1. Bremen: Universitätsbuchhandlung, 1996, S. 65 – 84.
- : Vorbereitung für Verständigung? Deutsche Reiseführer zu Ländern Afrikas auf dem Prüfstand. In: ZEP (2000) 2, S. 33 – 38.
- RIEPE Gerd und Regina: Du schwarz – ich weiss: Bilder und Texte gegen den alltäglichen Rassismus. Wuppertal: Peter Hammer, 1992.
- RIESZ János: Koloniale Mythen – Afrikanische Antworten. (1. Aufl.: 1993) Frankfurt/M.: IKO, 2000 (2., verb. und erw. Auflage).
- ROSEN Axel: Zurückgedrängtes Potential an blutiger Gewalt. Die Darstellung der politischen Gewalt in Südafrika in den deutschen Printmedien. In: Publizistik & Kunst (1993) 2, S. 9 – 13.
- SCHEUNPFLUG Annette: Entwicklungsbezogene Bildungsarbeit in der Schule im Spiegel von Lehrplänen und Schulbüchern – Errungenschaften und Defizite. Aus: Scheunpflug, Tremml (Hg.): Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Ein Handbuch. Hamburg, Tübingen: Schöppe & Schwarzenbart, 1993, S. 309 – 331.
- SCHMIDT-WULFFEN Wulf: Jugendliche und „Dritte Welt“: Bewußtsein, Wissen und Interessen. In: ZEP (1997) 4, S. 10 – 15.
- SCHMOLL Anka: Hoffnungsloser Kontinent? Afrika in der aktuellen Berichterstattung des Fernsehens. In: Medium (1996) 2, S. 33 –37.
- SCHRECKENBERG Ernst: Weiße Jäger – Rote Sonne. In: Stadtrevue (1993) 6, S. 117 – 118.
- SEMERE Kokob: Der aktuelle äthiopisch-eritreische Krieg in der deutschen Presse. Eine Analyse der Berichterstattung der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, Süddeutschen Zeitung und tageszeitung. Dipl. Dortmund, 2000 (unveröffentlicht).
- SOLLINGER Irmgard: „Da laß’ dich nicht ruhig nieder!“ Rassismus und Eurozentrismus in Musikbüchern der Sekundarstufe I. Frankfurt/M.: IKO, 1994.
- : Der Neger trifft auf die europäische Musikkultur. Afrikanische Menschen und ihre Musik in Musiklehrbüchern der Sekundarstufe 1 und 2. In: Internationale Schulbuchforschung (1995) 17, S. 187 – 200.
- TRÖGER Sabine: Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern. Saarbrücken: Breitenbach, 1993.

Die Autorin

Dr. Anke Poenicke, Erziehungswissenschaftlerin, ehemalige Vorsitzende der *Initiative Pro Afrika e.V.*, zur Zeit freie Autorin.