

# Narrative und Repräsentationen von Afrika in aktuellen österreichischen Schulbüchern

Sina Aping, Gudrun Klein, Astou Maraszto, Christa Markom,  
Maida Schuller, Anna Steinbauer-Holzer\*

## Abstract

In diesem Artikel setzen wir uns mit den anhaltenden Repräsentationen des afrikanischen Kontinents und seiner Bevölkerungen in österreichischen Schulbüchern auseinander. Anhand von Fallbeispielen aus Schulbüchern (erschieden zwischen 2019 und 2021), die derzeit für die Unterrichtsfächer „Geographie und Wirtschaftskunde“ sowie „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ an österreichischen Schulen Verwendung finden, werden vorherrschende afrikabezogene Narrative herausgearbeitet. Die präsentierten exemplarischen Feinanalysen von Textabschnitten beschäftigen sich mit der Darstellung afrikanischer Menschen im Kontext von Entwicklungszusammenarbeit, der verkürzten und simplifizierten Darstellung globaler Interdependenzen, lückenhaften geschichtlichen Darstellungen hinsichtlich des afrikanischen Kontinents und dem Fokus auf Problemdiskurse, der eine Haltung des Afropessimismus signalisiert und befördert. Die Autorinnen zeigen auf, dass im untersuchten didaktischen Material, trotz jahrzehntelanger kritischer wissenschaftlicher und zivilgesellschaftlicher Auseinandersetzung mit dieser Thematik, weiterhin ein einseitiges, essentialisierendes und pessimistisches Afrikabild reproduziert wird.

---

\* Die hier genannten Autorinnen sind Teil vom Team Advancing Equality Within The Austrian School System (AEWTASS) – im Speziellen der Gruppe: (Re)fecting Realities. Wir bedanken uns bei allen weiteren Kolleg\*innen vom Team AEWTASS für zahlreiche Diskussionen und wesentliche Inputs. (<https://www.aewtass.org>). Corresponding Author: Christa Markom

Open access funding provided by University of Vienna

© 2022 The Author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited, a link to the license is provided, and it is indicated which changes were made.

## Einleitung

Dieser Beitrag geht mit der Linse postkolonialer kritischer Pädagogik davon aus, dass es aufgrund von komplexen Verstrickungen der Vergangenheit mit der Gegenwart in heutigen Bildungsinstitutionen in Europa (Castro Varela 2020; Torres 2012) wichtig ist, bei Schüler\*innen ein hybrides und multiples Geschichtsbewusstsein zu erzeugen, um transnationale und kosmopolitische Haltungen zu fördern (Üllen/ Markom 2016). Dazu brauchen Schulbücher transdisziplinäre und kompetenzorientierte Darstellungen von Themenbereichen, die Schüler\*innen dabei unterstützen, u.a. Ungleichheit global und historisch konstruiert zu betrachten und zu kontextualisieren. Dies ist notwendig, damit statt polarisierter Debatten ein diskursiver Ort geteilter Erinnerungen und kollektiver Beteiligung entstehen kann (Meyer-Hamme 2009; Motte/ Ohliger 2004).

Die vorliegende Publikation geht also von der Prämisse aus, dass ungekennzeichnete bzw. unreflektierte (post)koloniale Darstellungen von Schwarzen<sup>1</sup> Menschen die Reproduktion von Vorurteilen und rassistischen Denkweisen (Arndt 2015: 10) fördern. Die Auswirkungen des Kolonialismus bestehen in Form von Kolonialität fort (Mignolo 2007; Quijano 2007): als eine Manifestation von Macht, die durch den modernen Kolonialismus hervorgebracht wurde und wird und sich nicht auf eine formale Machtbeziehung zwischen zwei Ländern oder Gruppen beschränkt, sondern die Bereiche Wissen und Autorität umfasst und ein hierarchisches System auf der Grundlage verschiedener konstruierter Gruppen von Menschen reproduziert. Der peruanische Soziologe Aníbal Quijano (2000) spricht von der „Kolonialität der Macht“, die sich auf die Verwestlichung des Bewusstseins der Subalternen bezieht und zur Auslöschung außereuropäischer Geschichte, Epistemologien und Axiologie führt.

Eine postkoloniale Haltung zum Schulbuch macht implizite und explizite dominante Wissensordnungen und Eurozentrismen erkennbar und hinterfragbar (Morton 2007). Ein Stereotype beinhaltendes Schulbuch erzeugt bzw. perpetuiert Vorstellungen über bestimmte Gruppen, Nationen oder Kontinente und kann so dazu beitragen, dass Vorurteile und Homogenisierungen bei Kindern und Jugendlichen und in weiterer Folge in der Gesellschaft gefördert

---

<sup>1</sup> In den vorliegenden Schulbüchern findet der Begriff „Schwarz“ ausschließlich mit dem als homogen konstruierten ‚S.‘[Schwarzafrika, Anm.] Verwendung. Machnik äußert sich zu diesen Begrifflichkeiten kritisch und weist ebenfalls auf begriffliche Unschärfen hin: „Auf den Begriff ‚S.‘ sollte verzichtet werden. Auch der oft alternativ verwendete Begriff ‚subsaharisches‘ Afrika ist keine wirkliche Alternative. Auch wenn hier der rassistheoretische Ansatz nicht mehr explizit zum Ausdruck kommt, wird trotzdem auch suggeriert, dass Afrika südlich der Sahara ein homogener Raum ist“ (Machnik 2004: 205). Eine Verwendung des Begriffs „Schwarz“ als eine politische Kategorie oder gar als ermächtigende (Selbst-)Bezeichnung findet in den herangezogenen Schulbüchern nicht statt.

werden (Damigella/ Licciardello 2014: 210). Die in Bezug auf Afrika bis heute vorherrschenden, historisch tradierten Bilder – beispielsweise eines armen, gewalttätigen und von Unterernährung geplagten Afrika – fördern die Vorstellung eines als homogenes Ganzes betrachteten Kontinents und öffnen damit einer rassistischen Lesart Tür und Tor. Dies hat wiederum reale Auswirkungen auf Schwarze<sup>2</sup> Menschen und deren Wahrnehmung auch in Österreich, beispielsweise im öffentlichen Raum oder in Medien (Marmer et al. 2015, Marmer 2015, 2017).

In diesem Sinne wenden wir uns der kritischen Analyse von (österreichischen) Schulbüchern<sup>3</sup> zu, in denen der jüngeren Forschung zufolge ein Afrikabild dominiert, das den Kontinent auf ein von Krankheiten und sozialen Problemen dominiertes Katastrophengebiet reduziert (Hummer 2014: 117). Neben vorherrschenden Problemdiskursen über Afrika und homogenisierenden Darstellungen (Weinhäupl/ Markom: 2011) soll hier auch das Konzept des „Afropessimismus“ (Arndt 2015: 10; Gordon et al. 2017) genannt werden, das eben diese verkürzte, stigmatisierende und pessimistische Sichtweise auf den afrikanischen Kontinent und seine Bewohner\*innen mit einer tristen Aussichtslosigkeit bezeichnet. Zwar wird in einigen Schulbüchern thematisiert, dass Ursachen für sogenannte „Unterentwicklung“ mancher Länder breit gefächert seien, allerdings wird die koloniale Verantwortung in Hinblick auf Auswirkungen auf die Gegenwart nur selten direkt benannt (Markom/ Weinhäupl 2007; Weinhäupl/ Markom 2011; Marmer et al. 2015, Marmer 2015, 2017).

Ein weiteres Konzept, das den Autorinnen für ihre Analyse dient, ist das der *single stories*. Es beschreibt den Prozess, bei dem eine Geschichte zur einzigen Geschichte wird, die eben nur dieses eine Narrativ über ein Land oder gar einen Kontinent verbreitet. Dadurch werden einseitige und oftmals missverständliche Bilder und Vorstellungen konstruiert und transportiert. Das Problem dieser

---

<sup>2</sup> Hier und im Folgenden wird die Zuschreibung „Schwarz“ groß geschrieben, um zu verdeutlichen, dass es dabei nicht um eine vermeintlich phänotypische Kategorisierung geht, sondern um soziale, politische und rassistische Konstrukte mit Implikationen in Hinblick auf Privilegierung und Diskriminierung. Der Begriff kann mit Blick auf seine Aneignung und Umdeutung durch die rassisierten (zum Begriff Rassialisierung/Rassisierung siehe Öztürk 2014) Subjekte auch als ermächtigende (Selbst-)Bezeichnung verstanden werden und soll mit seiner Großschreibung zu einer Irritation führen (Unterweger 2016: 20). Aber auch „weiß“ ist keine natürliche, sondern eine zu hinterfragende und zu markierende Kategorie; sie wird daher klein und kursiv gekennzeichnet.

<sup>3</sup> Schulbücher werden in Österreich häufig als „geheimer Lehrplan“ bezeichnet, weil überdurchschnittlich viele Lehrer\*innen danach unterrichten. Im Rahmen des Projektes Migrationen im Schulbuch wurde eine Online-Umfrage gemacht, bei der 2.299 LehrerInnen mitgemacht haben. Die Erhebung ergab unter anderem, dass Schulbücher in Österreich nach wie vor das wichtigste Unterrichtsmittel sind: 82% der Lehrkräfte gaben an, dass sie Schulbücher im Unterricht oft bzw. sehr oft verwenden, und 87% gaben an, dass sie Schulbücher oft bzw. sehr oft verwenden, um ihren Unterricht vorzubereiten (Üllen/Markom 2016).

„einzelnen Geschichten“ ist laut Chimamanda Ngozi Adichie (2019) nicht (nur), dass sie unwahr, sondern vor allem, dass sie unvollständig sind und sowohl Vielfalt als auch Unterschiedlichkeit afrikanischer Lebenswelten ignorieren. Einseitige Geschichten und Darstellungsweisen, die sich in eine größere Erzählung von Machtungleichheit und Stereotypisierungen einfügen, ziehen eine weitere Verengung der Perspektiven auf Afrika nach sich.

Die vorliegende Publikation ist Teil einer größer angelegten Studie von AEW-TASS (siehe Fußnote 1), in der 24 derzeit in Österreich häufig verwendete Schulbücher (Geographie und Wirtschaftskunde & Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung) wegen ihrer Darstellung Afrikas analysiert werden. Dafür wurde eine Methodentriangulation aus verschiedenen, einander ergänzenden Analyseverfahren angewandt, wobei der erste Schritt jeweils eine Kontextanalyse darstellt. Der zweite Schritt umfasst die Feinanalysen vor allem der Texte, aber auch der Bilder. Dafür wurde mit drei methodischen Zugängen trianguliert: der Kritischen Diskursanalyse nach Siegfried Jäger (2004), der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1996, 1997) und der Text- und Kontextanalyse nach Arndt und Hornscheidt (2004). Nicht analysiert werden konnte, mit welchen Quellen die Schulbuchautor\*innen gearbeitet haben, da diese in Schulbüchern nicht ausgewiesen werden müssen, sofern nicht Theoriekonzepte oder wörtliche Zitate angeführt sind. Ausgehend von diesen methodischen, aber auch theoretischen Ansätzen haben wir weiterführende, spezifisch afrikabezogene Fragen entwickelt,<sup>4</sup> um diese an das jeweilige Schulbuch zu stellen.

Die Autorinnen vertreten hierbei eine anti-diskriminatorische Position, in der sie wie Markom (2007), Marmer et al. (2015), Marmer (2015) und Ogette (2019)<sup>5</sup> davon ausgehen, dass Rassismus und Othering, welche durch Lehrmaterialien weitergetragen werden, soziale Ungleichheit in der Gesellschaft kontinuierlich verstärken können. Lehrbücher spielen eine maßgebliche Rolle im Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen, da sie den Wissensstand abbilden, den eine Gesellschaft nachfolgenden Generationen mitgeben möchte (Steinbauer 2017: 12). Lehrbücher bergen laut Eckhardt Fuchs, dem Leiter des Leibniz-Institutes für Bildungsmedien am Georg-Eckert-Institut, ein großes Potenzial:

---

<sup>4</sup> Beispielsweise die Fragen, ob die Rolle europäischer Akteur\*innen relativiert oder thematisiert wird bzw. ob hierarchische Strukturen und Machtbeziehungen benannt werden. Außerdem wurde bei den Analysefragen ein Schwerpunkt auf die Darstellung von Armut, „Entwicklung“ und Homogenisierungen bzw. Naturalisierungen Afrikas gelegt.

<sup>5</sup> Die Afrikanistin Ogette argumentiert in ihrem rassismuskritischen Handbuch *exit RACISM*, dass Rassismus das Fundament bzw. der Boden des sogenannten weißseins ist. Die Autorin stellt fest, dass Menschen „rassistisch sozialisiert“ werden und hebt dabei die Rolle von Kinder- bzw. Schulbüchern hervor (Ogette 2019: 53).

„Sowohl bezogen auf Wissensinhalte als auch Werteorientierungen dokumentieren sie, was jeder, der eine öffentliche Schule eines bestimmten Jahrgangs besucht, erfahren, lernen und können sollte – erarbeitet, ausgewählt und genehmigt nach Maßgabe besten fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Wissens und bildungspolitischen Gewissens“ (Fuchs 2014: 5).

Durch die Ausgrenzung von marginalisierten Gruppen wird deren Teilnahme am Alltag der Mehrheitsgesellschaft erschwert und ihr Handlungsradius eingeschränkt (Gümüşay 2020: 34). Durch das Verfahren der Schulbuchanalyse kann ein Erkennen, Benennen und letztlich ein Dekonstruieren dieser Darstellungsweise(n) von Individuen – oder eben eines Kontinents und dessen Gesamtbevölkerung – vollzogen und anschaulich gemacht werden.

Das Weitertragen von Rassismen und Othering in Schulbüchern oder Lehrplänen ist kein ausschließlich österreichisches Phänomen. In den USA werden Schulbücher und Curricula schon seit längerem (Woodson 2000) hinsichtlich ihres ausgrenzenden Charakters und ihrer verzerrten Darstellung der afrikanischen und afrikanisch-amerikanischen Geschichte untersucht (Swartz 1992); in Österreich gibt es seit den 1970er Jahren ebenfalls einschlägige Untersuchungen. Wissenschaftler\*innen haben den Ausschluss der Geschichte(n) minorisierter Gruppen zur Aufrechterhaltung hegemonialer Macht- und Wirtschaftsbeziehungen vielfach dokumentiert (Apple 1979; Bourdieu/ Passeron 1990). Lehrpläne spiegeln an vielen Stellen die Ideologien der dominanten Gruppe wider, aber auch die an dem Curriculum orientierten Schulbücher selbst stellen dar, wo und wie Menschen sich positionieren (dürfen) und welche Rolle sie im Rahmen einer Gemeinschaft spielen sollen (Weiner 2016).

Schulbücher in europäischen Ländern beschäftigen sich mit Afrika häufig nur im Zusammenhang mit europäischer „Zivilisation“, Dominanz und globalen Machtverhältnissen (Frijhoff 2010; Marino 2011; Myers 2001; Sefa Dei 2010; Weiner 2016). Forschungsarbeiten wie die der Soziologin und Anthropologin Melissa Weiner (2016) in den Niederlanden machen deutlich, dass Darstellungen der Geschichte Afrikas vor der Ankunft der Europäer\*innen in Schulbüchern oft nicht vorhanden sind und Afrika von Schulbuchautor\*innen als Ort der „Entdeckung“ konstruiert wird (Marmer et al. 2010; Wilson 1995). Sie thematisieren selten Sklaverei, gewaltsame Eroberung, neokoloniale Ausbeutung oder Widerstandsbewegungen und halten stattdessen den Mythos aufrecht, dass die Europäer\*innen den so genannten „Barbaren“ die Zivilisation brachten und weiterhin bringen (Marmer et al. 2010; van Dijk 1993). Im Rahmen ihrer Forschung zu Rassismus in deutschen Schulbüchern stellt die Literaturwissenschaftlerin Modupe Laja (2015: 270) außerdem fest, dass Schwarzen

Schüler\*innen im Schulbuch „nur ein beschränktes Repertoire an zumeist minderwertigen Rollen und Identifikationsmöglichkeiten“ zur Verfügung steht.

Aus diesen Gründen beschäftigen wir uns in Folge mit mehreren konkreten Beispielen aus aktuellen Schulbüchern und zeigen auf, auf welche Weise sie simplifizierte und reduktionistische Diskurse über Afrika und seine Bevölkerung konstruieren und reproduzieren.

### **Afropessimistische Darstellungen im Schulbuch**

Der Begriff „Afropessimismus“ geht aus der Zusammensetzung „Afro-Pessimismus“ hervor, wobei das Auslassen des Bindestrichs insofern relevant ist, als es eine Mehrdeutigkeit verhindert und daraus die Eigenständigkeit des Begriffs hervorgeht: die Zweideutigkeit von pessimistischen Menschen afrikanischer Abstammung und von theoretischem Pessimismus, der die Haltung gegenüber Afrika meint. Afropessimismus postuliert weiße Handlungsfähigkeit gegenüber Schwarzer Unfähigkeit (Gordon et al. 2017). Die Notwendigkeit, diesem Phänomen einen Namen zu geben, ergibt sich daraus, dass es eine spezifische, sehr häufig anzutreffende Narration ist, um den Kontinent Afrika und dessen Bevölkerung darzustellen:

„Die Medien sind voll von dieser böartigen Objektivierung. Sie wird auch gestützt von all jenen, die die Unzulänglichkeit Afrikas zu erklären trachten. Sie beharren auf der Meinung, dass man, je mehr Kontakt man mit Afrika hat, umso besser versteht, warum sein ‚Human Development Index‘ so gering ist. Umso logischer erscheint dann auch die Rückständigkeit, die den Kontinent und seine Völker plagt.“ (Enwezor 2019)

Es geht bei dem Konzept des Afropessimismus demnach nicht nur darum, den Fokus auf Probleme und negativ konnotierte Darstellungen wie im „Problemdiskurs“ zu benennen. Beim Afropessimismus wird dieser Aspekt erweitert um die gänzliche Unmöglichkeit einer Veränderung – der räumlichen, negativ besetzten Homogenisierung wird eine statische Komponente hinzugefügt, die keine Veränderung zum Positiven zulässt.

Im Folgenden wird ein Abschnitt aus dem Schulbuch überall Geographie 2 der 6. Schulstufe (Auer et. al. 2018) in Bezug auf afropessimistische Denkweisen analysiert. Das zweite Kapitel des untersuchten Buches widmet sich dem Thema „Städte aus aller Welt“. Unter den Überschriften „Alte gewachsene Städte“ sowie „Junge Städte – schnelles Wachstum“ stellen die Autor\*innen nebst europäischen Altstädten wie „Stockholm – ein Inselchen auf Pfählen“ auch

die Großstädte Sydney, Rio de Janeiro, Detroit, London, Peking und Nairobi dar. Im Gegensatz zu den mit weitgehend positiven Begriffen beschriebenen Beispielen von Städten in der EU (Auer et al. 2018: 36-38) werden die außereuropäischen Großstädte eher negativ portraitiert: „Detroit – eine Stadt in der Krise“, „Peking – Smog liegt über der Stadt“, „Nairobi – Armut und Angst regieren eine Stadt“. Im Folgenden wird näher auf den Text über Nairobi eingegangen.

„Nairobi wurde für jene Bewohnerinnen und Bewohner Kenias, die ursprünglich aus Europa und Indien kamen, geplant und errichtet. Die Stadt wurde schnell zu einem Handelszentrum. Auch viele Afrikanerinnen und Afrikaner zogen nach Nairobi. Sie siedelten sich am Rand der wachsenden Stadt an, wo sich Slums bildeten. Heute leben über 60 Prozent der Einwohnerinnen und Einwohner Nairobis in einem der mehr als 200 Slums. Die meisten Menschen in den Slums sind arbeitslos und müssen mit weniger als einem Euro pro Tag auskommen. Auch viele Jugendliche finden keine Arbeit. Manche von ihnen schließen sich bewaffneten Banden an.“ (Auer et al. 2018: 54)

Mit der Unterüberschrift „Kampf ums Überleben in den Slums“ (Auer et al. 2018: 54) beginnen die Schulbuchautor\*innen die Beschreibung der kenianischen Hauptstadt. Bereits die beiden Überschriften zeichnen ein einseitiges und pessimistisches Bild. Die erste halbe Seite gibt zwar einen kurzen Einblick in die Stadtplanung, der Fokus liegt jedoch auf der Existenz von Slums und der Armut ihrer Bewohner\*innen. Hohe Jugendarbeitslosigkeit führe dazu, dass sich Jugendliche bewaffneten Banden anschließen. Der Anschluss an gewalttätige Banden wird in diesem Abschnitt implizit als logische Konsequenz von Jugendarbeitslosigkeit dargestellt, welche zwar ein weltweites Problem darstellt, allerdings nur im afrikanischen Kontext überhaupt erwähnt wird. Dadurch wird die Gewalt der als „Schwarz und wild“ konstruierten Menschen in den Vordergrund gerückt.

Es folgt die Überschrift „Raub und Diebstahl stehen auf der Tagesordnung“ (Auer et al. 2018: 54). Die Worte „stehen auf der Tagesordnung“ lassen kaum Raum für andere Aspekte des Alltags. Mit der gewählten Sprache wird somit nicht nur der Fokus auf Gewalt gerichtet, sondern ihr auch eine gewisse Endgültigkeit eingeschrieben. Zudem wird im zugehörigen Absatz das Bild des afrikanischen Drogendealers (Sauer 2007: 189)<sup>6</sup> weiter tradiert: „Schießereien, Angriffe auf Polizistinnen und Polizisten, Erpressung

---

<sup>6</sup> Es handelt sich bei diesen Begriffen um politische Konstruktionen und Instrumentalisierungen (Sauer 2007; Unterweger 2016).

von Schutzgeld, Korruption und Drogenhandel gehören zum Alltag. Die Polizei ist dagegen machtlos.“ (Auer et al. 2018: 54) Es stellt sich die Frage, von wessen Alltag die Rede ist. Die im Buch gewählte Formulierung impliziert, dass die gesamte Bevölkerung gemeint sei. Die Darstellung der Polizei als machtlos und ohnmächtig gegenüber vermeintlich gefährlichen afrikanischen Jugendlichen und Erwachsenen erzeugt Angst bzw. verstärkt diese. Für eine österreichische Leser\*innenschaft etwa spielt diese Angst dem Verständnis für Übergriffe der Polizei gegenüber Schwarzen – wie beispielsweise im Zuge der Operation Spring (Sauer 2007: 189) – in die Hände, da die vermeintliche Ohnmacht von Polizist\*innen zu einem Verständnis für brutale „Verteidigungsmaßnahmen“ der machtlosen Beamt\*innen gegenüber Schwarzen Männern führt.

Wie die Sozialanthropologinnen Weinhäupl und Markom (2011: 21) bereits festgestellt haben, fällt beim Thema „Afrika in Schulbüchern“ die Verwendung besonders drastischer Sprachbilder und Redewendungen auf. Häufig verwenden Schulbuchautor\*innen Phrasen wie „Teufelskreis Armut“, „ein wütender Krieg“, „Länder, die bereits ausgeblutet sind“ oder „blutige Gefechte“. Die Verbindung von Afrika mit Gewalt und Grausamkeit kann bereits jahrhundertlang existierende Klischees und Vorstellungen von „grausamen“ und „aggressiven“ Afrikaner\*innen verstärken. Metaphern und Redewendungen lassen viel Raum für Interpretationen und Verallgemeinerungen. Manche davon lassen Texte interessanter erscheinen, trotzdem sollten sie nur mit Vorsicht eingesetzt werden und speziell bei sensiblen Themen sollte darauf verzichtet werden, um dem einseitigen, negativen Bild des Kontinents entgegenzuwirken (Weinhäupl/Markom 2011: 21).

Auch auf der folgenden Seite des Schulbuchs befinden sich durchwegs negative Darstellungen der Menschen und ihrer Lebenssituationen in Nairobi. Auf die Überschrift „Amanis Leben im Armenviertel Kibera“ folgt der Absatz:

„Die 13-jährige Amani lebt mit ihren Eltern und sechs Geschwistern im Stadtteil Kibera. Er ist mit bis zu einer Million Einwohnerinnen und Einwohnern der größte und ärmste Slum Afrikas. Wie alle Menschen in Kibera ist Amanis Familie sehr arm. Ihre Hütte besteht aus Holz und Wellblech und ist nur sechs Quadratmeter groß. Schulen oder Arbeitsplätze gibt es kaum.“ (Auer et al. 2018: 55)

Diese Passage generalisiert die Armut der Menschen aus Kibera. Auer et al. sprechen nicht nur von einem schlechten ökonomischen Status, sondern davon, dass „alle Menschen“ im „Armenviertel“ sehr „arm“ seien, ohne sie weiter zu



beschreiben. Eine solche Beschreibung nimmt jeglichen Raum dafür, irgendetwas anderes zu sein als arm, und verweist nicht auf den Kontext, welcher der tatsächlich bestehenden Armut zugrunde liegt. Das Aufzeigen der kolonialen Vergangenheit sowie der aktuellen politischen Lage würde dazu beitragen, Menschen nicht als rein selbstverschuldet arm und hilflos darzustellen (Steinbauer 2017). Bildung und das Schulsystem in Nairobi werden auf der gesamten Doppelseite nicht erwähnt, sondern nur in Bezug auf die nicht vorhandenen Schulen im „Armenviertel“ Kibera.

Eine solche Essentialisierung von Gewalt und Armut begünstigt das Fortbestehen von single stories (Adichie 2019). Solche Geschichten schaffen Stereotype, wenn keine pädagogisch relevanten Gegennarrative präsentiert werden. Ein differenzierter Zugang würde es den Schüler\*innen in Österreich ermöglichen, zum Beispiel auch über die Initiativen der kenianischen Regierung zur Verbesserung der Schulbildung in Slums wie Kibera und außerhalb der Armenviertel zu erfahren. Ein Blick auf die vielen unterschiedlichen Schulen, Universitäten und Forschungseinrichtungen in Nairobi könnte im Kontext von Bildung ein differenzierteres Bild dieser vielfältigen Stadt aufzeigen. Der Architekt und Sozialanthropologe Anders Ese und die Historikerin Kristin Ese heben in ihrem Beitrag zur Geschichte Nairobis positive Einflüsse afrikanischer Menschen auf die Entfaltung und Diversität der Stadt hervor (Ese/ Ese 2020).

Im Schulbuch heißt es weiter:

„Das Gebiet, in dem Amani wohnt, wird von zwei Banden beherrscht. Sie verlangen Schutzgeld und sogar 'Miete' für die Hütte von Amanis Familie. Wenn die Banden ihr Geld nicht bekommen, kam es schon einmal vor, dass ein Familienmitglied getötet wurde. Vor einiger Zeit kam es zu Kämpfen zwischen mehreren verfeindeten Banden. Dabei wurden hunderte Häuser niedergebrannt. Amanis Kusine verlor damals ihr Leben. Viele Menschen in Kibera sterben schon sehr jung durch Mord oder Krankheit.“ (Auer et al. 2018: 55)

Solche Beschreibungen können durchaus zutreffend sein. Allerdings ist es unwahrscheinlich, dass es die einzige story ist, welche sich dort abspielt. Der Problematik einer einseitigen Sicht auf den Kontinent und damit auch auf seine Diaspora sollten vor allem Geschichts- und Geographiebücher entgegenwirken, anstatt ein einseitiges Bild des afrikanischen Kontinents aufrechtzuerhalten. Es geht nicht darum, ein idealisiertes Bild zu zeichnen, sondern ein differenziertes. In Hinblick auf Kibera wäre es etwa durchaus möglich, neben den fraglos

existierenden sozialen und politischen Problemen auch die zahlreichen Eigeninitiativen der Bewohner\*innen und positive Veränderungen aufzuzeigen.

Die auf frühkindliche Bildung spezialisierte Toni Sturdivant (2022) postuliert, dass Kinder starke Vorbilder brauchen, an welche sie anknüpfen können und mit denen sie sich identifizieren wollen, um zu einem positiven Selbstbild zu gelangen. Sie sieht es als Aufgabe der Pädagog\*innen, auch für Schwarze Kinder eine sichere Lernumgebung zu schaffen und dadurch ihr Selbstbild positiv zu beeinflussen: "Children are constantly developing their ideas about race, and schools serve as just one context for racial learning. I believe adults who care about the way Black children see themselves should create more empowering learning environments for Black children." (Sturdivant 2021) Das Fehlen positiver Darstellungen in Schulbüchern trägt dazu bei, dass Schwarze Kinder und Jugendliche sich darin einerseits nicht repräsentiert fühlen und andererseits ein weniger positives Bild von Schwarzen Menschen (und somit von sich selbst) entwickeln.

Die dargestellte Hilflosigkeit im analysierten Abschnitt braucht als Gegenspieler eine helfende Hand. Im zitierten Beispiel stellen Hilfsorganisationen die einzigen Hoffnungsträger für Amani dar: „Auch wenn Amanis Leben im Slum sehr hart und gefährlich ist, geben ihr manche Programme von Hilfsorganisationen neue Hoffnung.“ (Auer et. al. 2018: 55) Diese Organisationen haben meist ihren Ursprung in Ländern des Globalen Nordens. Dem dazugehörigen Phänomen widmet sich der nächste Abschnitt.

### **White Saviorism in der Entwicklungszusammenarbeit**

Das Kapitel 6 im Schulbuch GEOprofi 4 für Geographie und Wirtschaftskunde in der 12. Schulstufe heißt „Entwicklungsländer“ (Mayrhofer et al. 2020: 82).<sup>7</sup> Die Autor\*innen erläutern u.a. die Begriffe „Less Developed Countries“ und „Least Developed Countries“, umreißen kurz das Thema Flucht, stellen österreichische „Entwicklungszusammenarbeit“ vor und erläutern schließlich die Rolle Kenias als möglichen „Hoffnungsträger in Afrika.“<sup>8</sup> Dieser Abschnitt nutzt das Konzept des White Saviourism, um aufzuzeigen, wie hier die Reproduktion einer Gesinnung weißer Menschen betrieben wird, die benachteiligten nicht-weißen Menschen helfen wollen, dabei jedoch Enthusiasmus und Sentimentalität über die Wirksamkeit ihrer „Hilfe“ stellen (Cole 2012; Jefferess 2021: 423).

---

<sup>7</sup> Das Buch wurde von Gerhard Mayrhofer, Robert Posch und Isabell Reiter geschrieben und vom Verlag VERITAS herausgegeben.

<sup>8</sup> Es drängt sich die Frage auf: Wessen Hoffnung und Hoffnung worauf?

Das Buch als Ganzes betrachtet, fällt auf, dass afrikanische Länder das erste Mal im Kontext von Flucht im Kapitel 2 über Europa als Einwanderungskontinent erwähnt werden. Im Kapitel 5 hingegen, in dem die Autor\*innen über außereuropäische Weltwirtschaftszentren schreiben, wird kein afrikanisches Land erwähnt, sondern erst wieder im Kapitel 6 zu „Entwicklungsländern“. Wenn wir aber nur im Zusammenhang mit Flucht und Armut über Afrika sprechen, konstruieren wir den gesamten Kontinent als Gegenstück zum „wohlhabenden Europa“ und Afrika und seine Bewohner\*innen somit als „die Anderen“. Das vermittelt ein Bild von einem Kontinent, auf dem das Leben derart von Leid und Entbehrungen geprägt ist, dass es womöglich gar nicht lebenswert ist (Marmer 2013: 28). Durch das Weglassen alternativer Erzählungen verfestigen sich Vorstellungen von Armut und „Unterentwicklung“, beziehungsweise die implizierte Notwendigkeit, sich zu „entwickeln“, zu einem simplifizierten Charakteristikum von Unterlegenheit für Afrika. Hierarchisierung entsteht, indem Wohlstand implizit mit einer „höheren Entwicklungsstufe“ gleichgesetzt wird.

Das Unterkapitel 6.3 „Hilfe zur Selbsthilfe“ behandelt österreichische „Entwicklungszusammenarbeit“ mit einem Schwerpunkt auf Fairtrade-Produkten. Auf der Buchseite ist ein Foto abgebildet, auf dem Schwarze Männer und Kinder in einer ländlichen Gegend zu sehen sind, die sich darüber zu freuen scheinen, einen Brunnen zu bauen. Im gesamten Schulbuch sind zur Illustration Afrikas überwiegend Fotos zu sehen, die ländliche Gegenden darstellen. Selbst im Unterkapitel 6.4 „Kenia – ein Hoffnungsträger in Afrika?“ werden auf einer gesamten Buchseite, auf der das Land beschrieben wird, weder die Hauptstadt noch andere Städte erwähnt. Urbanität in Afrika entzieht sich somit der Vorstellung der Lesenden. Es entsteht der Eindruck, als seien afrikanische Städte nicht existent oder zumindest nicht erwähnenswert. Das Darstellen Afrikas als ländlich im Gegensatz zum urbanen Europa in Schulbüchern wird seit den späten 1970er Jahren kritisiert (Marmer et al. 2015: 114). Es hat zur Folge, dass Gegensätze wie Europa – Afrika, reich – arm, urban – ländlich, entwickelt – unterentwickelt, weiß – Schwarz reproduziert und verfestigt werden. Die Bildunterschrift des Fotos, „Hilfe zur Selbsthilfe statt Geldspenden“, und die glücklich wirkenden Menschen darauf suggerieren, dass Österreich das exakt richtige Rezept gefunden haben könnte, um Menschen in ärmeren Regionen der Welt zu helfen.

Auf der restlichen Buchseite werden unter der Überschrift „Fairer Handel als Mittel der Entwicklungszusammenarbeit“ das Konzept und die Ziele von fairem Handel und das Fairtrade-Gütesiegel präsentiert:

„Fairer Handel hat zum Ziel, dass die Produzentinnen und Produzenten in Entwicklungsländern für ihre Produkte ‘gerecht’ entlohnt werden: Sie erhalten den Fairtrade-Mindestpreis. Das heißt, wenn der Weltmarktpreis über dem Fairtrade-Preis liegt, muss den Produzentinnen und Produzenten der höhere Preis ausbezahlt werden.“ (Mayrhofer et al. 2020: 82)

Im übrigen Text zum Thema werden der Kampf gegen menschenunwürdige Arbeitsbedingungen, das Verbot von Kinderarbeit, Umweltschutz und die Hilfe zur Selbsthilfe als wichtige Prinzipien von Fairtrade angesprochen. Die Seite endet mit folgendem Absatz:

„Auch du selbst kannst bereits etwas zur Entwicklungszusammenarbeit beitragen. Du könntest zum Beispiel beim Einkaufen deine Eltern bitten, fair gehandelte Produkte zu wählen. Denk daran, jeder noch so kleine Beitrag hilft.“ (Mayrhofer et al. 2020: 82)

Dieser Abschnitt suggeriert einerseits, dass jeder Mensch, der in Österreich lebt und in österreichischen Geschäften einkaufen geht, per se in der Lage ist, Menschen in ärmeren Ländern zu helfen, und andererseits, dass Europäer\*innen eine Lösung für ein Problem haben, dass von den Menschen vor Ort nicht lösbar sei. Anstatt Schüler\*innen zu ermächtigen, globale Zusammenhänge zu erkennen, werden ihnen reduktionistische globale Gliederungsmodelle (Industrie-/Entwicklungsland, Globaler Norden/Globaler Süden, Westen/die Anderen, weiße Menschen/Schwarze Menschen und BIPoC) präsentiert, anhand derer sie die Überzeugung lernen, das Schicksal armer Menschen könne mit dem Kauf von Fairtrade-Produkten signifikant verändert werden, ohne globale Abhängigkeiten antasten zu müssen.

Seit sich der Autor Teju Cole (2012) über Missstände in der Entwicklungszusammenarbeit geäußert hat, wird die Figur des white saviours zunehmend als Kritik an bestimmten Formen der humanitären Hilfe herangezogen. Das Problem hinsichtlich des white saviourism besteht in erster Linie darin, dass weiße Menschen, die an Hilfsaktionen beteiligt sind, komplexe historische und geopolitische Machtstrukturen ausblenden, die zu globaler Ungleichheit führen:

“The problem with the white saviour mentality is not just that it only attends to ‘hungry mouths’ or ‘child soldiers’ but that attention to the spectacle of the sufferer elides the complex structures that produce their

suffering, including IMF-imposed structural adjustment programmes that were 'economically devastating' for many African countries, problems of governance and infrastructure, [...]" (Jefferess 2021: 423).

Fairtrade und, in weiterem Sinne, Entwicklungszusammenarbeit werden im Buch als logische Handlungen gegen Armut präsentiert. Fairer Handel ist allerdings ein komplexes Projekt, bei dem es nicht nur Gewinner\*innen gibt. Die Ökonominnen Vagneron und Roquigny (2011) zeigen auf, dass sich Ungleichheiten durch die Privilegierung einiger Gruppen von Produzent\*innen gegenüber anderen verstärken können. Durch die Zunahme an Hierarchien, welche oftmals mit der Beschränkung der Vorteile des fairen Handels auf eine kleine Gruppe von Menschen einhergehen, wird die Privilegierung bestimmter Gruppen weiter vorangetrieben. Das Thema Fairtrade ist somit ein Beispiel, anhand dessen Schüler\*innen eigentlich die Komplexität, Möglichkeiten, aber auch Kritik an Entwicklungszusammenarbeit (Kothari 2006) exemplarisch vermittelt werden könnten. Der Text suggeriert stattdessen, dass Schüler\*innen fast mühelos („jeder noch so kleine Beitrag zählt“) das Schicksal von vielen Menschen positiv beeinflussen können, was wiederum das Narrativ vom white saviour stärkt. Ein Bild wird gezeichnet, in dem sich die Menschen im „entwickelten“ Österreich/Europa bemächtigt fühlen, den Menschen, beispielsweise im „nicht-entwickelten“ Afrika, zu helfen. Cole (2012) hebt die Art und Weise hervor, wie white saviourism zu einem Mittel wird, um ein emotionales Bedürfnis weißer Menschen zu befriedigen, und wie es sich auf Sentimentalität stützt, indem es oftmals Enthusiasmus über Effizienz und fachliches Wissen stellt.

Das einseitige Bild Afrikas, dessen Fokus auf dem ländlichen Raum und auf Armut liegt, finden wir auch in der folgenden Diskussion über die Darstellung der Kel Tamasheq in einem Buch für „Geographie und Wirtschaftskunde“.

### **Fehlende Differenzierung**

„Die Tuareg sind ein sehr bekanntes Hirtenvolk am Rande der Sahara mit eigener Schrift und Sprache. Früher waren sie Nomadinnen und Nomaden, heute ziehen nur mehr wenige mit ihren Tieren umher. (...) Die meisten Tuareg sind in Städte außerhalb der Wüste gezogen und arbeiten in verschiedenen Berufen. (...) Die nomadischen Tuareg leben in Zelten aus Tierhäuten. Sie tragen weite, dunkle und luftige Baumwollkleidung, die sie vor der Hitze am Tag und der Kühle der Nacht schützt. Die Tuareg ernähren sich von Hirse (Getreideart mit kleinen runden Körnern), Tee,

Milch, Käse, Jogurt und Datteln. (...) Der getrocknete Mist der Tiere dient als Brennmaterial.“ (Grath et al. 2019: 74)

Dieses Zitat stammt aus dem 2019 in erster Auflage veröffentlichten Schulbuch Abenteuer GW1 (Grath et al. 2019), das für das Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ für die fünfte Schulstufe approbiert ist. Die folgende Analyse bezieht sich auf Seite 74 dieses Schulbuches.<sup>9</sup> Hier stellen die Autor\*innen die Bevölkerungsgruppe der Tuareg bzw. der Kel Tamasheq<sup>10</sup> vor und beschreiben verschiedene Aspekte des nomadischen Lebens sowie Schwierigkeiten und Unterschiede zwischen früheren und heutigen Lebensweisen. Anschließend an den Textabschnitt wird das Siedlungsgebiet dieser Bevölkerungsgruppe auf einer Karte verortet und es werden drei Arbeitsaufgaben angeführt. Die präsentierte Bevölkerungsgruppe wird im analysierten Textabschnitt als „die Tuareg“, „Hirtenvolk“, „Nomadinnen und Nomaden“ und „die nomadischen Tuareg“ bezeichnet, was als eine erste Differenzierung interpretiert werden kann, in dem Sinn, dass diese Bevölkerungsgruppe nicht als eine homogene Einheit zu sehen ist. Die Eigenbezeichnungen Kel Tamasheq (Lecocq 2010: 2; Shoup 2011: 295), Kel Tagulmust („veiled people“, Shoup 2011: 295) oder Imushagh/ Imuhagh<sup>11</sup> (Minahan 2016: 418) werden nicht genannt.

Im analysierten Textabschnitt soll mithilfe einer Gegenüberstellung gezeigt werden, wie die Bevölkerungsgruppe der Kel Tamasheq „früher“ lebte und wie sich der Alltag gegenwärtig gestaltet. Themen sind u.a. das Vorhandensein einer eigenen Schrift und Sprache, das Siedlungsgebiet dieser Bevölkerungsgruppe sowie Schwierigkeiten aufgrund der heutigen Staatsgrenzen, der kleineren Weidegebiete für die Tierherden und der Lastautos, die die Karawanen verdrängen. Über den Alltag dieser Bevölkerungsgruppe schreiben Grath et al. (2019), dass Dromedare als Lasttiere und Ziegen wegen ihrer Milch gehalten werden und dass der Mist der Tiere als Brennmaterial verwendet wird. Der nomadische Teil der Bevölkerungsgruppe wohnt in Zelten aus Tierhäuten und nutzt Teppiche, um mehr Gemütlichkeit in den Zelten zu schaffen. Die Autor\*innen berichten auch über die Kleidung und Essgewohnheiten.

---

<sup>9</sup> Dieser Abschnitt ist im Buch dem Großkapitel „In den Subtropen“ und dem Unterkapitel „In der Wüste“ zugeordnet.

<sup>10</sup> Im Folgenden wird das Endonym „Kel Tamasheq“ verwendet, das in den Afrikawissenschaften (Lecocq 2010) und der Sozialanthropologie (Shoup 2011) üblich ist. Kel Tamasheq wird übersetzt als „das Volk, das Tamasheq spricht“ (Lecocq 2010: 2).

<sup>11</sup> Laut Lecocq (2010: 2) ist der Begriff Imushagh die maskuline Pluralform von Kel Tamasheq, u.a. bei Minahan (2016: 418) werden Imushagh und Imuhagh aber als alleinstehende Eigenbezeichnungen angeführt. Die Schreibweise variiert je nach Siedlungsgebiet.

Politische Entscheidungen, die in der jüngeren Vergangenheit die Lebenswelt der Kel Tamasheq beeinflusst haben, finden in folgendem Satz Erwähnung: „Die heutigen Staatsgrenzen haben durch Grenzkontrollen ihren Lebensraum [den der Kel Tamasheq] deutlich eingegrenzt“ (Grath et al. 2019: 74). Die Reaktionen der Mitglieder der Kel Tamasheq auf die veränderten Staatsgrenzen und die Verkleinerung der Weidegebiete, wie beispielsweise Widerstände, u.a. im Jahr 2012, werden jedoch nicht behandelt. Die Beziehungen zwischen malischer Zentralregierung und den Kel Tamasheq ist seit langem spannungsreich, nicht nur aufgrund ihrer Forderung nach einem autonomen Gebiet, sondern auch weil die Kel Tamasheq in ihrer nomadischen Lebensweise und in ihren Traditionen durch die Regierungen von Mali, Niger, Algerien, Libyen und Burkina Faso, auf deren Territorien ihr Siedlungsgebiet liegt, eingeschränkt werden (Kaufmann 2012). Eine andere Form des Widerstands ist in der Musik verschiedener zeitgenössischer Kel Tamasheq-Bands zu finden, die in ihren Liedtexten dazu aufrufen, anstatt mit Waffen mit Musik zu kämpfen, die Kultur der Bevölkerungsgruppe der Kel Tamasheq zu bewahren sowie die traditionellen Siedlungsgebiete in der Sahara zu schützen bzw. wieder zurückzugewinnen (Bates 2019: 146ff.).

Bereits zu Beginn des analysierten Textabschnittes steht, dass heute nur mehr wenige Mitglieder der Kel Tamasheq als Nomad\*innen leben: „Die meisten Tuareg sind in Städte außerhalb der Wüste gezogen und arbeiten in verschiedenen Berufen“ (Grath et al. 2019: 74). Obwohl dies offenbar einen Großteil der beschriebenen Bevölkerungsgruppe betrifft, erfolgt keine genauere Erklärung der veränderten Lebensweise; die angeführten Inhalte legen den Fokus auf die Nomad\*innen, ihre landwirtschaftlichen Tätigkeiten und ländliche Lebensweise. Eine Differenzierung erfolgt nur dahingehend, dass eine sesshafte Lebensweise erwähnt wird, eine genauere Beschreibung bleibt jedoch aus. Neben dem Schwerpunkt auf einen – laut den Autor\*innen – kleinen Teil der Bevölkerungsgruppe werden Aspekte hervorgehoben, die auf die Leser\*innen exotisierend und möglicherweise befremdlich wirken, wie beispielsweise das Wohnen in Zelten aus Tierhäuten oder das Verwenden von Mist als Brennmaterial. Diese Betonung von exotisierenden<sup>12</sup> Unterschieden führt zu Othering, einer konstruierten Unterscheidung zwischen „uns“ und „den Anderen“. Positiv her-

---

<sup>12</sup> Exotismus und Rassismus beruhen teilweise auf den gleichen Mechanismen: „Die Anderen“ werden homogenisiert, wobei im Exotismus meist eine scharfe Grenze zwischen „Moderne“ und „Vormoderne“ gezogen wird – die sogenannten „Naturvölker“ werden dabei auf einer „früheren Entwicklungsstufe“ angesiedelt. In beiden Fällen werden einer Gruppe Eigenschaften zugeschrieben, wobei im Fall von Rassismus diese Zuschreibungen klar negativ sind – im Fall von Exotismus erscheinen sie teilweise positiv oder idealisierend, schlagen aber leicht in rassistische Vorurteile um (Markom/Weinhäupl 2007).

vorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass stereotype Zuschreibungen, wie „faul“, „in Anarchie lebend“ und „wilde Kämpfer“, wie sie Lecocq noch bei seinen Analysen feststellte, nicht zu finden sind (Lecocq 2010: 87ff.). Das Fehlen von differenzierter Darstellung lässt ein unvollständiges und einseitiges Bild der dargestellten Bevölkerungsgruppen entstehen. Um solchen single stories (Adichie 2009) entgegenzuwirken, ist die Präsentation verschiedener Perspektiven notwendig: Welche Bevölkerungsgruppen wohnen sonst noch in den besprochenen Klimazonen? Welche unterschiedlichen Lebensweisen sind dort anzutreffen? In diesem Zusammenhang ist auch die genaue Beschreibung eines „typischen Tagesablaufs“ eines kleinen Teils der Bevölkerung wenig sinnvoll.

Dass der Schwerpunkt bei den beschriebenen Bevölkerungsgruppen in Abenteuer GW1 auf der ländlichen Bevölkerung liegt, ist zum Teil dem GW-Lehrplan zuzuschreiben: Obwohl in der fünften Schulstufe ein Fokus auf das ländliche Leben nicht explizit gefordert wird, ergibt sich dieser Schwerpunkt durch den Lehrplanpunkt „Leben in Ballungsräumen“ in der sechsten Schulstufe. Diese Trennung von Land- und Stadtleben ist jedoch an sich problematisch, da sie den Eindruck entstehen lässt, es gäbe in den beschriebenen Regionen keine Ballungsräume oder das Stadtleben wäre verglichen mit dem Anteil der ländlichen Bevölkerung unbedeutend. Durch den neuen GW-Lehrplan, der ab dem Schuljahr 2023/2024 gültig sein soll (ORF.at 2021), könnte sich diese Problematik durch das Behandeln verschiedener Lebensräume in derselben Schulstufe auflösen.<sup>13</sup>

## **Die Nichtbeachtung globaler Zusammenhänge**

„Welche Umstände haben dazu geführt, dass es den Menschen in Staaten wie Niger, Mali, Burkina Faso oder dem Tschad so schlecht geht? Zum einen handelt es sich dabei um ein Erbe der jahrhundertlang andauernden europäischen Fremdherrschaft (Kolonialismus), während der es zu einer wirtschaftlichen Ausplünderung dieser Staaten sowie zu Völkermord und Menschenraub kam. Bis 1866 haben Europäer mehr als zwölf Millionen Afrikanerinnen und Afrikaner versklavt und in ihre Besitzungen jenseits des Atlantiks verschleppt. Die Staaten in der Sahelzone leiden zudem unter extremer Trockenheit und liegen fern der Zentren des Welthandels. Darüber hinaus verschärft sich die Lage auch durch das enorme Bevölkerungswachstum. In keiner Region der Erde sind die Geburtenraten höher als in der Sahelzone, [...]. Mehr Menschen benötigen auch

---

<sup>13</sup> Achter Lehrplanentwurf vom 23.11.2021.  
([https://www.eduacademy.at/gwb/pluginfile.php/54655/mod\\_resource/content/8/gw\\_Lehrplan\\_achteversion\\_24Nov2021\\_layoutiert.pdf](https://www.eduacademy.at/gwb/pluginfile.php/54655/mod_resource/content/8/gw_Lehrplan_achteversion_24Nov2021_layoutiert.pdf), 04.05.2022)



größere Viehherden als Lebensgrundlage, die wachsende Zahl an Nutztieren führt jedoch zu einer Überweidung des ohnehin schon kargen Bodens.“ (Mayrhofer et al. 2020: 78)

Der zitierte Text stammt aus dem Schulbuch GEOprofi 4 für Geographie und Wirtschaftskunde in der 8. Schulstufe (Mayrhofer et al. 2020) und wurde dem Unterkapitel 6.1. „Less and Least Developed Countries“ entnommen. Er folgt einer kurzen Erklärung des Begriffs „Least Developed Countries“ und dem Verweis, dass sich die meisten dieser Länder „in Afrika, vor allem am Südrand der Sahara, in der sogenannten Sahelzone“ befänden.<sup>14</sup>

Die Autor\*innen unternehmen in diesem Absatz den Versuch, eine Erklärung für die prekäre Situation einiger afrikanischer Länder bereitzustellen. Zwar wird kurz das schwere Erbe des Kolonialismus erwähnt, jedoch ohne nachvollziehbare und konkrete Erklärungen, wie koloniale Machtverhältnisse bis heute nachwirken, globale, wirtschaftliche und politische Abhängigkeiten prägen und sich so auf die ökonomischen und sozialen Strukturen afrikanischer Staaten auswirken (Quintero/ Garbe 2013: 10f.; Grosfoguel 2011: 9-18; Hall 2002: 226).

Anschließend werden extreme Trockenheit, rasantes Bevölkerungswachstum und damit einhergehende Überweidung der Sahelzone als Gründe für Armut und „Unterentwicklung“ präsentiert. Die hohe Fertilitätsrate in der Sahelzone wird als einziger Beschleunigungsfaktor für die Überweidung des kargen Bodens angeführt. Dabei wird der erhebliche, ursächliche Zusammenhang zwischen der Klimakrise – bzw. der Rolle der Länder des Globalen Nordens, die im Vergleich zu jenen des Globalen Südens ein Vielfaches an Emissionen emittieren – und der extremen Trockenheit, wie der Desertifikation der Sahelzone, nicht angesprochen. Tatsächlich trägt der afrikanische Kontinent aufgrund seiner geringen Industrialisierung am wenigsten zur prognostizierten, vom Menschen verursachten globalen Erwärmung bei, leidet jedoch massiv in Form von akutem Wassermangel, Sturm- und Flutkatastrophen, ansteigendem Meeresspiegel, Desertifikation und dem Rückgang der Nahrungsmittelproduktion darunter (Low 2005: 335; Canadell et al. 2009: 463). Zu den größten „Klimasündern“ gehören einige der Staaten, die oft als „besonders entwickelt“ dargestellt werden, wie die USA und Japan, sowie die Volksrepublik China, die für ihre rasante Industrialisierung gefeiert wird (Müller 2008: 392.). Hinzu kommt, dass Teile Nordafrikas, die Sahelzone und Regionen des südlichen Afrika bereits zwischen 1970 und 2004 einen Temperaturanstieg von

---

<sup>14</sup> Erst am Ende der Seite, nach einem Absatz über „Less Developed Countries“, findet sich die Anmerkung, dass die Einteilung von Ländern in „Entwicklungskategorien“ umstritten und problematisch ist.

2°C erfahren haben. Der Weltklimarat geht für diese Regionen bis zum Jahr 2099 von einem Temperaturanstieg von 3°C bis 4°C aus, was 1,5-mal so hoch ist wie der prognostizierte globale Durchschnitt (Bösl 2010: 15). Der Soziologe und Philosoph Hartwig Berger (2008: 217) vermutet, dass in den nächsten Jahrzehnten die Produktivität aufgrund von Klimaveränderungen in den meisten industrialisierten Ländern leicht ansteigen, wohingegen sie am afrikanischen Kontinent im Durchschnitt um 17% einbrechen werde (in Senegal sogar um mehr als 50%). Diese globalen Zusammenhänge tragen maßgeblich zur schwierigen Lage vieler afrikanischer Regionen bei, fehlen jedoch in der Diskussion über sogenannte afrikanische „Entwicklungsländer“ gänzlich.

In Schulbüchern für Geschichte mangelt es ebenfalls an der Berücksichtigung globaler Zusammenhänge hinsichtlich des afrikanischen Kontinents. Nicht-europäische bzw. nicht-weiße Personen treten in den Schulbuchdarstellungen kaum als historische Akteur\*innen in Erscheinung. Die Vergangenheit der Menschheit wird damit durch ein eurozentristisches Prisma gefiltert und der Anschein von der relativen Geschichtslosigkeit Afrikas bzw. seiner historischen Irrelevanz wird unwidersprochen perpetuiert. Das folgende Kapitel befasst sich mit der Ausblendung Schwarzer bzw. nicht-weißer Menschen in der Darstellung historischer Prozesse in österreichischen Schulbüchern.

## Der Vergangenheit beraubt

„Sie bauten Pyramiden und große Tempel, entdeckten physikalische Zusammenhänge, machten große mathematische Fortschritte und entwickelten die erste Medizin. Die frühen Kulturen im Mittelmeerraum haben Großes geleistet.“ (Maukner 2021: 27)<sup>15</sup>

Das angeführte Zitat ist dem Schulbuch *Unsere Vergangenheit 2* von Benedikt Maukner (2021) für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung entnommen. Ausschnitte des Schulbuchs veranschaulichen, wie der afrikanische Kontinent seiner vielfältigen Vergangenheit durch eine einseitige und lückenhafte Darstellung historischer Prozesse beraubt wird. Die Formulierungen skizzieren Afrika als Entdeckungsort und beziehen sich auf die Vergangenheit der Menschheit und ältere Kulturen hauptsächlich auf Ägypten und den Mittelmeerraum (ebd.).

---

<sup>15</sup> Diese Textpassage ist in dem Schulbuch *Unsere Vergangenheit 2* von Benedikt Maukner 2021 im Modul 2 Alte Kulturen, Kapitel 3 zu finden. (Maukner 2021: 27)

Der Titel des Schulbuchs *Unsere Vergangenheit 2* (2021)<sup>16</sup> deutet darauf hin, dass historische Abrisse von „uns“ Menschen behandelt werden. Eine nähere Klarstellung der Verwendung des Pronomens „unsere“ fehlt. Die Inhalte des Buches, das großteils sogenannte „westliche“ Länder darstellt, vermitteln den Eindruck, dass mit „uns“ vor allem weiße Europäer\*innen gemeint sind. Schwarze und weitere als nicht weiß gelesene Menschen finden in (österreichischen) Schulbüchern, die sich mit der Vergangenheit und Geschichte des Menschen auseinandersetzen, kaum Erwähnung. Dies kann dazu beitragen, dass Schüler\*innen nicht nur ein lückenhaftes Bild (der Geschichte) des afrikanischen Kontinents erhalten, sondern auch aufgrund der fehlenden Differenzierungen und Darstellungen sowie der Ausblendung Schwarzer Subjekte rassistische Denk- und Handlungsmechanismen reproduzieren.

Diese Überlegungen knüpfen an die in der Einleitung formulierten Ausführungen an, welche veranschaulichen, dass afrikanische Geschichte vor der Ankunft der Europäer\*innen kaum thematisiert wird und Afrika hauptsächlich als ein Ort der „Entdeckung“ skizziert wird (Marmer et al. 2010; Wilson 1995). Die einführende Doppelseite sowie das Kapitel „Alte Kulturen“ stellen hauptsächlich weiße Menschen dar, die verschiedenen Tätigkeiten nachkommen (Feuer machen, Werkzeuge herstellen etc.), und Gebäude, wie das Atrium in Rom oder Abbildungen von Pharaonen, die vermutlich in erster Linie mit Ägypten assoziiert werden (Maukner 2021: 26ff.). Diese Darstellungsweise von Menschen hellerer Hautfarbe, oft Ägypten zugeordnet, blendet nicht nur verschiedene Lebensrealitäten aus, sondern produziert ein verzerrtes Bild menschlicher Vergangenheit: „Durch die Visualisierung alter Ägypter als Weiße wird Ägypten [...] als außerhalb von Afrika verortet“ (Marmer et al. 2015: 116) und wird vermutlich von einigen eher mit Europa in Verbindung gebracht. In Hinblick auf eine konstruierte Geschichtslosigkeit des afrikanischen Kontinents in westlichen Narrativen und vermeintlich weißen Diskursen (u.a. Schulbüchern) stellen Wissenschaftler\*innen fest, dass „die Vorstellung [überwiege], afrikanische Geschichte gehe über das alte Ägypten kaum hinaus“ (Marmer et al. 2015: 115). Dies bekräftigen die analysierten Ausschnitte aus dem erwähnten Unterkapitel aus *Unsere Vergangenheit 2*.

Unter dem Abschnitt „Alte Kulturen“ befindet sich im untersuchten Schulbuch das Unterkapitel „Die Anfänge des Menschen“ (Maukner 2021: 28). Die Überschrift „Alles beginnt in Afrika“ suggeriert zwar, dass „Afrika“ der Ort ist, an dem „alles begann“, doch findet keine differenzierte Erwähnung des afrikanis-

---

<sup>16</sup> Titel: *Unsere Vergangenheit 2* mit Gratis E-Book von Benedikt Maukner. Für Schüler\*innen der 2. Klasse NMS, AHS.

chen Kontinents statt. Es werden lediglich drei afrikanische Länder genannt. Der weitere Fokus liegt auf Ägypten und dem „Mittelmeerraum“ (ebd.). Anschließende Passagen in demselben Kapitel wiederholen dieses Muster, da fast ausschließlich Ägypten oder europäische Kulturen wie etwa die Kelten vorkommen (ebd.). Eine Aufzählung dreier Staaten – Äthiopien, Tansania und die Republik Südafrika – wird der Vielfalt des afrikanischen Kontinents nicht gerecht. Schwarze Menschen und nicht weiß wahrgenommene Menschen sind in dem Kapitel nicht abgebildet. Das Königreich von Kusch findet im darauffolgenden Kapitel „Einmal um die Welt?“ Erwähnung (ebd.: 56).

Eine derartige Darstellungsweise kann somit die Vorstellung von Geschichtslosigkeit Afrikas – insbesondere von Afrika südlich der Sahara, also von Afrika als „Kontinent ohne Geschichte“, wie es der Historiker Andreas Eckert (2012) formuliert, unterstützen. Einige Leser\*innen, u.a. weiße Europäer\*innen und vor allem Schüler\*innen, können sich vermutlich aufgrund einer dementsprechend einseitigen und lückenhaften Veranschaulichung in Schulbüchern gar nicht vorstellen, dass der afrikanische Kontinent bereits eine Geschichte hatte, „bevor die ersten Kolonialherren das Licht des Fortschritts auf den dunklen Kontinent trugen“ (Eckert 2012). In diesem Zusammenhang könnte die Formulierung der Politologin Emilia Roig (2021) zum Thema „Auslöschung und Aneignung von Wissen“ für die analysierte Schulbuchpassage relevante Fragestellungen enthalten, um die Ausblendung älterer afrikanischer Kulturen und afrikanischen Wissens in einen dekolonialen Kontext zu setzen und im Rahmen von Schulbuchforschung reflektieren zu können:

“Wie ist es dazu gekommen, dass unser universelles Wissen, unser Blick auf Geschichte und die klassische Kultur so homogen und einseitig sind? Und warum werden sie als universell wahrgenommen, wenn sie im Grunde nur von einem winzigen Teil der Menschheit stammen? [...] Wie und wann wurden die kolonialen Strukturen des Wissens geschaffen?” (Roig 2021: 107).

Den afrikanischen Kontinent in Schulbüchern als geschichtslos und im Hinblick auf globale Zusammenhänge sowie historische Prozesse als irrelevant erscheinen zu lassen, trägt wenig dazu bei kolonialrassistische Denkmuster zu dekonstruieren. Vielmehr begünstigt eine derartige Darstellungsweise die Reproduktion eurozentristischer Perspektiven sowie Annahmen über europäischen Universalismus, beispielsweise in Bezug auf Wissen, Wissensproduktion und Vermittlung. Marmer et al. (2015: 115) sprechen von einer “Verbannung afrikanischer Geschichte aus dem westlichen Wissenskanon.”

Der nächste Analyseausschnitt behandelt ebenfalls die fehlende historische Kontextualisierung des Status quo am afrikanischen Kontinent und problematisiert die Reproduktion negativer Narrative über den afrikanischen Kontinent und Schwarze Menschen.

### **Problemdiskurse und Negativdeutungen ohne Kontextualisierungen**

Der folgende Absatz stammt aus dem Schulbuch Genial! Geschichte 4. Sozialkunde, Politische Bildung. Mit Corona-Special!<sup>17</sup>

„Welche Folgen kann Freiheit haben?

Die ehemaligen Kolonien nahmen eine sehr unterschiedliche Entwicklung. Viele Staaten sind heute wirtschaftlich erfolgreich und haben einen hohen Lebensstandard (Malaysia, Singapur...). Andere Staaten hingegen – besonders in Afrika – zählen bis heute zu den Krisengebieten der Welt. Vielfach war bereits der Start in die Freiheit schwierig, weil – bedingt durch die von Kolonialmächten gezogenen willkürlichen Grenzen – kulturell uneinheitliche Staaten entstanden. Das begünstigte den Ausbruch von Unruhen und Bürgerkriegen. Ein anderes Problem war, dass nach der Unabhängigkeit ehemalige Anführer von Freiheitsbewegungen an die Macht kamen (z.B. Jomo Kenyatta / Kenia), die nun den Staat als ihr Privateigentum betrachteten. Sie setzten ihre Verwandten und Freunde an den wichtigsten Stellen ein, sicherten sich deren Unterstützung von Polizei und Armee und beuteten das Land und die Menschen aus. Oftmals wurden sie gewaltsam vertrieben (Putsch); die neuen Machthaber verhielten sich aber dann oft wie ihre Vorgänger.“ (Baumgartner-Lemberger 2021: 149)

In diesem Absatz werden Entwicklungen postkolonialer Staaten umrissen. Positive Entwicklungen postkolonialer Staatsführung werden dabei ausschließlich in asiatischen Ländern verortet, afrikanische Länder hingegen als Krisengebiete dargestellt. Angelehnt an die Kritik von Chimamanda Ngozi Adichie an der single story kann festgestellt werden, dass afrikanische Staaten bzw. der afrikanische Kontinent insgesamt als Negativbeispiel für postkoloniale Entwicklung dienen. Dies verfestigt das Bild vom afrikanischen Kontinent als Krisengebiet, das ausschließlich von Konflikten, Krieg und Leid geprägt sei. Ein Gegennarrativ wird nicht aufgezeigt. Als Gründe für diese Entwicklungen wird

---

<sup>17</sup> Das Schulbuch wurde von Christine Baumgartner-Lemberger erstellt und erschien 2021 in seiner 10. Auflage im Lemberger Bildungsverlag. Zielgruppe des Buches sind Schüler\*innen der 4. Klasse in Mittelschulen, Allgemeinbildenden Höheren Schulen sowie allgemeine Sonderschulen.

einerseits die willkürliche Grenzziehung im Zuge der Berliner Konferenz 1884-85 (Osterhammel 1995: 41) genannt, durch die nach der Unabhängigkeit „kulturell uneinheitliche Staaten“ entstanden. Andererseits werden Unruhen und Konflikte auch an Anführern<sup>18</sup> von Freiheitsbewegungen festgemacht, die nach dem Erlangen der Unabhängigkeit oftmals die staatliche Führung übernahmen. Diese war/ist geprägt von Nepotismus, Autokratie und Korruption.

Noch eindrücklicher wird die Reproduktion einer negativen single story über den afrikanischen Kontinent und Schwarze Menschen anhand des beigefügten Bildes, das sechs schwer bewaffnete Schwarze Männer zeigt, die auf einem Auto sitzen. Betitelt ist das Bild mit dem Text „Alltag in Mogadischu, 1992“. Eine nähere Kontextualisierung des Bildes wird nicht unternommen. Welche politische Überzeugung und welche politischen Gruppierungen vertreten diese Männer? Handelt es sich um Anführer einer Bewegung, sind sie Teil des staatlichen Militärs? Sind die abgebildeten Männer aus einer Angriffs- oder Verteidigungsposition heraus bewaffnet und woher haben sie die Waffen? Welche historischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Dynamiken stecken hinter dem Konflikt in Mogadischu? Die Beantwortung dieser Fragen bleibt uns die Schulbuchautorin schuldig – die Männer auf den Bildern werden zu namenlosen Objekten degradiert. Zusätzlich zur fehlenden Kontextualisierung ist das Bild der bewaffneten Männer das einzige Bild im gesamten Schulbuch, das Schwarze Männer (und Schwarze Menschen) abbildet. Andere Narrative über Schwarze Männer lassen sich in Genial! Geschichte 4 nicht finden. Dies reproduziert die rassistische Erzählung vom hochgefährlichen, namenlosen und unberechenbaren Schwarzen Mann; ein Narrativ, das im öffentlichen Diskurs in Österreich bis heute besteht (Unterweger 2016: 179; Onyeji, 2003).

“Vielfach war bereits der Start in die Freiheit schwierig, weil – bedingt durch die von Kolonialmächten gezogenen willkürlichen Grenzen – kulturell uneinheitliche Staaten entstanden.“ (Baumgartner-Lemberger 2021: 149) Willkürliche Grenzziehung auf dem afrikanischen Kontinent, sowie die damit einhergehende Auf- bzw. Abwertung bestimmter Bevölkerungsgruppen durch die Kolonialmächte haben bis heute Auswirkungen auf soziale Konflikte – ähnlich wie im Abschnitt “Die Nichtbeachtung globaler Zusammenhänge” werden auch im besprochenen Zitat das negative Erbe des Kolonialismus erwähnt und soziale Probleme in afrikanischen Staaten auch exogen verortet. Unerwähnt bleiben dabei die bis heute bestehenden neokolonialen Abhängigkeiten und Einmischun-

---

<sup>18</sup> Anm.: An dieser Stelle wird bewusst nur die männliche Form verwendet, um Geschlechterverhältnisse zu markieren: auch wenn weibliche Personen an Befreiungsbewegungen im ganzen afrikanischen Kontinent beteiligt waren, wurden diese zum Großteil von Männern angeführt. Nach dem Erlangen der Unabhängigkeit übernahmen die Männer die Staatsführung.

gen durch die ehemaligen Kolonialmächte, die die politische Stabilität und Souveränität afrikanischer Staaten erschwer(t)en (vgl. u. a. Mbolela 2015: 23). Politische Unruhen wurden in den postkolonialen Staaten Afrikas zwar häufig durch reaktionäre Eliten innerhalb des Landes ausgelöst, jedoch auch durch (ehemalige) Imperial- und Kolonialmächte verstärkt.

## **Conclusio**

Die dargestellten Beispiele zeigen einige der problematischen Repräsentationen Afrikas in österreichischen Schulbüchern: in Geographie- und Wirtschaftskundebüchern, aber auch in Geschichte- und Sozialkundebüchern. Freilich sind die Darstellungen in Schulbüchern aufgrund der für Autor\*innen beschränkten Seitenzahl mitunter verkürzt. Dies führt häufig zu einer gewissen Einseitigkeit, die sich beispielsweise dadurch äußern kann, dass in einem Geographie- und Wirtschaftskundebuch die historischen Fakten weitgehend ausgeklammert bleiben. Generell ist jedoch auch dieses Vorgehen in der Produktion eines Schulbuches zu hinterfragen. Wenn ein Schulbuch den Kontext der Verantwortung Europas nicht einbezieht und somit Gruppen oder Gesellschaften ohne historisch differenzierte Details darstellt, perpetuiert es damit auch jahrhundertalte Vorurteile. Führen solche Darstellungen nicht unweigerlich wieder zur Bestätigung homogenisierender und exotisierender Bilder? Die analysierten Beispiele zeigen deutlich, dass in den ausgewählten österreichischen Schulbüchern nach wie vor wenig differenzierte Darstellungen Afrikas unhinterfragt bleiben. Weder werden die gewählten Auszüge der vielfältigen Geschichte afrikanischer Gesellschaften gerecht, noch werden sie ausreichend kontextualisiert. Problemdiskurse und afropessimistische Stereotype dominieren weiterhin und beschränken die Möglichkeiten der Schüler\*innen, sich ein angemessenes, umfassendes Bild von Afrika zu machen.

In diesem Sinne möchten die Autorinnen dieses Beitrags darauf hinweisen, dass das Medium Schulbuch, wenn es dem Anspruch der Multiperspektivität gerecht werden will, auch mit der herkömmlichen Perspektive „das Schulbuch stellt die Wahrheit dar“ brechen muss. Schulbücher könnten den Raum geben, sich kritisch gegenüber häufig dargestellten Inhalten und evozierten Bildern zu äußern. Außerdem wäre es im Sinne des kontextorientierten Lernens wichtig, fächerübergreifend zu arbeiten, um der Darstellung einer Region oder Gruppe gerecht zu werden. Afrika als Kontinent nicht ausreichend zu kontextualisieren und zu differenzieren, aber auch die Gewalt der europäischen Akteur\*innen im Kontext von Ausbeutung und Versklavung zu relativieren, verschleiert die Interessen Europas in der heutigen Situation und verfälscht das Bild von

afrikanischen Ländern. Ein differenziertes Bild würde zudem auch innerstaatliche Differenzen miteinbeziehen: Welche Rollen spiel(t)en Eliten, wenn es um umkämpfte Ressourcen geht, und welche Mächte wirken heute auf die Menschen innerhalb einer Nation ein?

Des Weiteren wird in keinem der untersuchten Schulbücher die geographische Größe Afrikas adäquat und verständlich dargestellt, um in weiterer Folge die vielen Unterschiede zwischen den einzelnen Nationen und innerhalb dieser hervorzuheben. Aufgrund der hohen Diversität (Religionen, Sprachen, Staatsformen usw.) der angesprochenen Regionen wäre es zudem adäquater, die konkreten Länder, Städte oder Regionen zu benennen und damit auf verallgemeinernde Begrifflichkeiten zu verzichten. In Schulbüchern ist auch relevant, ob Begriffe wie „Entwicklung“ oder Schwarz bzw. weiß kontextualisiert werden, um die Problematik dieser Begriffe aufzuzeigen.

Schulbücher haben durch ihre Deutungshoheit im österreichischen Bildungssystem reale Auswirkungen darauf, wie Schüler\*innen mit Fragen der Repräsentation von Gesellschaften in Zukunft umgehen. Deshalb sind die Auswirkungen der Reproduktion kolonialer Denkmuster als destruktiv und folgenreich einzustufen. Laut einer Studie von Johnson aus dem Jahr 1986 werden Menschen, die als Opfer gekennzeichnet werden, oft noch zusätzlich abgewertet, um den „Glauben an eine gerechte Welt aufrechtzuerhalten“ (Lerner/Miller 1978, zit. nach Hergovich 2021: 132). Schulbücher stellen den afrikanischen Kontinent häufig als hilflos und fast durchwegs negativ dar (Steinbauer 2017), was dazu beiträgt, dass die Vorurteile gegenüber Afrika und auch der afrikanischen Diaspora in Österreich aufrechterhalten und weiter reproduziert werden.

## **Bibliographie**

### **Primärliteratur**

Auer, Michael/ Köchelhuber, Thomas/ Pajkic, Anna/ Schnitzler, Adrian/ Scholda, Heinrich Julius (2018): überall Geographie 2. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien: öbv.

Baumgartner-Lemberger, Christine (2021): Genial! Geschichte 4. Sozialkunde, Politische Bildung. Mit Corona-Special. Wien: Bildungsverlag Lemberger.

Grath, Harald/ Kowarz, Andreas/ Malcik, Wilhelm/ Sonnenberg, Christian (2019): Abenteuer GW1. Wien: Ed. Hölzel.

Maukner, Benedikt (2021): Unsere Vergangenheit 2. Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Stockerau: Verlag Benedikt Maukner.



Mayrhofer, Gerhard/ Posch, Robert/ Reiter, Isabell (2020): GEOprofi 4. Linz: VERITAS-Verlag.

### **Sekundärliteratur**

Adichie, Chimamanda Ngozi (2019): The danger of a single story, [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story) (29.11.2021).

Apple, Michael W. (1979): Ideology and Curriculum. London: Routledge.

Arndt, Susan/ Hornscheidt, Antje (2004): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast.

Arndt, Susan (2015): Wie Rassismus aus Bildern spricht. In: Wissenschaft und Frieden 2015/1, 7-10.

Bates, Bonnie (2019): From gun to guitar. The performance of Tuareg nationalism. In: Kalu, Kenneth/ Falola, Toyin (Hg.): Oppression and Resistance in Africa and the Diaspora. London: Routledge, 146-164.

Berger, Hartwig (2008): Gerechtigkeit im Klimawandel – eine sozialphilosophische Betrachtung. In: Leviathan 36, 212-228.

Bösl, Anton (2010): Afrika und der Klimawandel. Neues Paradigma und zentrale Herausforderung für die Entwicklungspolitik des 21. Jahrhunderts. In: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hg.): AfriKAS II. Berichte, Analysen, Eindrücke aus der Konrad-Adenauer-Stiftung in Afrika. Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung, 9-34.

Bourdieu, Pierre/ Passeron, Jean-Claude (1990): Reproduction in Education, Society and Culture. London: Sage Ltd.

Canadell, Josep/ Raupach, Michael R./ Houghton, Richard A. (2009): Anthropogenic CO<sub>2</sub> emissions in Africa. In: Biogeosciences 6, 463-468.

Castro Varela, María Do Mar (2020): Einleitung: Postkoloniale Pädagogik? In: Tertium Comparationis 26/1, 1-8.

Cole, Teju (2012): "The White-Saviour Industrial Complex". In: The Atlantic, <https://www.theatlantic.com/international/archive/2012/03/the-white-savior-industrial-complex/254843/> (11.12.2021).

Damigella, Daniela/ Licciardello, Orazio (2014): Stereotypes and Prejudices at School: A Study on Primary School Reading Books. In: Procedia - Social and Behavioral Sciences 127, 209-213.

Davidson, Basil (1991): African Civilization Revisited. From Antiquity to Modern Times. Trenton: Africa World Press.

Eckert, Andreas (2012): Die Geschichte vom geschichtslosen Kontinent. In: Website der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, [https://www.magazin.uni-mainz.de/817\\_DEU\\_HTML.php](https://www.magazin.uni-mainz.de/817_DEU_HTML.php) (15.03.2022).

- Enwezor, Okwui (2019): Afropessimismus - wem nützt er und wie äußert er sich? In: Freedom Africa 3, [www.springerlin.at/2019/3/afropessimismus-wem-nutzt-er-und-wie-äuert-er-sich](http://www.springerlin.at/2019/3/afropessimismus-wem-nutzt-er-und-wie-äuert-er-sich) (11.12.2021).
- Ese, Anders/ Ese, Kristin (2020): The City Makers of Nairobi. Milton: Taylor and Francis.
- Frijhoff, Willem (2010): The Relevance of Dutch History, or: Much in Little? Reflections on the Practice of History in the Netherlands. In: Low Countries Historical Review 125/2-3, 7-44.
- Fuchs, Eckhardt (2014): Das Schulbuch in der Forschung. Göttingen Niedersachsen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gordon, Lewis R./ Menzel, Annie/ Shulman, George/ Syedullah, Jasmine (2017): Afro Pessimism. In: Contemporary Political Theory 17/1, 105-37.
- Grosfoguel, Ramon (2011): Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking and Global Coloniality. In: Transmodernity. Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World 1/1, 1-37.
- Gümüşay, Kübra (2020): Sprache und Sein. Berlin: Hanser Berlin.
- Hall, Stuart (2002): Wann gab es ‚das Postkoloniale‘? Denken an der Grenze. In: Conrad, Sebastian/ Randeria, Shalini (Hg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in der Geschichts- und Kulturwissenschaft. Frankfurt a.M.: Campus Verlag, 219-246.
- Hergovich, Andreas (2021): Denken und Lernen. Stuttgart: facultas
- Hummer, Katharina (2014): Die Darstellung Afrikas in Schulbüchern für Geschichte und Geografie. Wien: Universität Wien.
- Jäger, Siegfried (2004): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster: Unrast.
- Jefferess, David (2021): On saviours and saviourism: lessons from the #WEScandal. In: Globalisation, Societies and Education 19/4, 420-431.
- Johnson, Joel T. (1986): The knowledge of what might have been. Affective and attributional consequences of near outcomes. In: Personality and Social Psychology Bulletin 12, 51–62.
- Kaufmann, Dirk (2012): Tuareg-Aufstand in der Wüste In: Deutsche Welle, 06.04.2012, <https://www.dw.com/de/tuareg-aufstand-in-der-w%C3%BCste/a-15862329> (29.11.2021).
- Kothari, Uma (2006): An agenda for thinking about ‘race’ in development. In: Progress in Development Studies 6/1, 9-23.
- Laja, Modupe (2015) Rassismus in Schulbüchern dekolonialisieren! Reines Kernanliegen zivilgesellschaftlicher Initiativen oder institutionelle Kernaufgabe deutscher Bildungspolitik? In: Marmer, Elina (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit "Afrika"-Bildern und Schwarz-Weiß-

- Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz Juventa, 110-129.
- Lecocq, Baz (2010): Disputed Desert. Decolonization, Competing Nationalisms and Tuareg Rebellions in Mali. In: Afrika-Studiecentrum Series 19.
- Low, Pak Sum (2005): Climate Change and Africa. Cambridge: Cambridge University Press.
- Machnik, Katharine (2004): „Schwarzafrika“. In: Arndt, Susan/ Hornscheidt, Antje (Hg.): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Unter Mitarbeit von Bauer, Marlene/ Boussoulas, Andriana/ Machnik, Katherine/ Petrow, Katrin. Münster: Unrast, 204–206.
- Marino, Michael P. (2011): High School World History Textbooks: An Analysis of Content Focus and Chronological Approaches. In: History Teacher 44/3, 421–446.
- Markom, Christa/ Weinhäupl, Heidemarie (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Braumüller.
- Marmer, Elina (2013): Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrika-bildern. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 2, 25- 31.
- Marmer, Elina (2015): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Marmer, Elina (2017): „Man denkt, man kann sich alles erlauben, weil sie Schwarz sind“ – Schüler\_innen afrikanischer Herkunft über Rassismus in ihren Schulbüchern. In: Fereidooni, Karim/ El, Meral (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 557-572.
- Marmer, Elina/ Marmer, Dalia/ Hitomi, Leona/ Sow, Papa (2010): Racism and the Image of Africa in German Schools and Textbooks. In: International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations 10/5, 1–12.
- Marmer, Elina/ Sow, Papa/ Ziai, Aram (2015): Der ‚versteckte‘ Rassismus – „Afrika“ im Schulbuch. In: Marmer, Elina (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz Juventa, 110-129.
- Mayring, Philipp (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Mayring, Philipp (1997): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mbolela, Emmanuel (2015): Mein Weg vom Kongo nach Europa. Zwischen Widerstand, Flucht und Exil. Wien, Berlin: Mandelbaum Verlag.

- Meyer-Hamme, Johannes (2009): „Dieses Kostüm ‚Deutsche Geschichte‘“. Historische Identitäten Jugendlicher in Deutschland. In: Georgi, Viola B./ Ohliger, Rainer (Hg.): Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft. Hamburg: Körber-Stiftung, 75-89.
- Mignolo, Walter D. (2007): Delinking. In: Cultural Studies 21/2, 499-514.
- Minahan, James B. (2016): Tuareg. In: Minahan, James B. (Hg.): Encyclopedia of Stateless Nations. Ethnic and National Groups around the World. Santa Barbara: Greenwood, 418.
- Morton, Adam David (2007): Unraveling Gramsci. Hegemony and Passive Revolution in the Global Political Economy. London: Pluto.
- Motte, Jan/ Ohliger, Rainer (2004): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Einführende Betrachtungen. In: Motte, Jan/ Ohliger, Rainer (Hg.): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik. Essen: Klartext, 7-16.
- Myers, Garth Andrew (2001): Introductory Human Geography Textbook Representations of Africa. In: Professional Geographer 53/4, 522-532.
- Müller, Johannes (2008): Klimawandel als ethische Herausforderung: Perspektiven einer gerechten und nachhaltigen Globalisierung. In: Stimmen der Zeit 6, 391-405.
- Ogette, Tupoka (2019): exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen. Münster: Unrast Verlag.
- Onyeji, Chibo (2003): An Image of Africans. In: Zips, Werner (Hg.): Afrikanische Diaspora: Out of Africa - Into New Worlds. Münster/ Hamburg/ London: LIT, 113-128.
- ORF.at (2021): Schuljahr 2023/24 bringt neue Lehrpläne, <https://oesterreich.orf.at/stories/3100030/> (29.11.2021).
- Osterhammel, Jürgen (1995): Kolonialismus: Geschichte - Formen - Folgen. München: Beck.
- Öztürk, Asiye (2014): Editorial. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Rassismus und Diskriminierung 64/13-14, 2.
- Pulla, Venkat/ Kalinganire, Charles (2021): The 1994 Genocide against the Tutsi in Rwanda. In: Space and Culture, India, 9(3), 17-31.
- Quijano, Aníbal (2000): Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Lander, Edgardo (Hg.): Colonialidad Del Saber Y Eurocentrismo. Buenos Aires: UNESCO-CLACSO, 193-238.
- Quijano, Aníbal (2007): Coloniality and modernity/rationality. In: Cultural Studies, 21(2-3): 20-24.
- Quintero, Pablo/ Garbe, Sebastian (2013): Kolonialität der Macht - De/Koloniale Konflikte: zwischen Theorie und Praxis. Münster: Unrast Verlag.

- Roig, Emilia (2021): *Why We Matter. Das Ende der Unterdrückung*. Berlin: Aufbau Verlag.
- Sauer, Walter (2007): *Afro-österreichische Diaspora heute. Migration und Integration in der 2. Republik*. In: Sauer, Walter (Hg.): *Von Soliman zu Omofuma: Afrikanische Diaspora in Österreich. 17. bis 20. Jahrhundert*. Innsbruck, Wien [u.a.]: Studien-Verlag, 189-232.
- Sefa Dei, George J. (2010): *Teaching Africa. Towards a Transgressive Pedagogy*. Dordrecht: Springer.
- Shoup, John A. (2011): *Tuareg/Tuwariq*. In: Shoup, John A. (Hg.): *Ethnic Groups of Africa and the Middle East. An Encyclopedia*. Santa Barbara: ABC-CLIO, 295-300.
- Spanbauer, Vanessa (2020): *Schwarze Minderheit*, <https://initiative.minderheiten.at/wordpress/index.php/2020/03/schwarze-minderheit/> (08.12.2021).
- Steinbauer, Anna (2017): *Das Afrikabild in österreichischen GW-Schulbüchern der fünften und achten Schulstufe: Über die Darstellung eines Kontinents und die daraus resultierende Wahrnehmung von politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen*. Diplomarbeit: Universität Wien.
- Sturdivant, Toni (2021): *What I learned when I recreated the famous 'doll test' that looked at how Black kids see race*, <https://theconversation.com/what-i-learned-when-i-recreated-the-famous-doll-test-that-looked-at-how-black-kids-see-race-153780> (11.02.2021).
- Sturdivant, Toni (2022): *Barbie doll that honors Ida B. Wells faces an uphill battle against anti-Blackness*, <https://theconversation.com/barbie-doll-that-honors-ida-b-wells-faces-an-uphill-battle-against-anti-blackness-174953> (12.03.2022).
- Swartz, Ellen (1992): *Emancipatory Narratives: Rewriting the Master Script in the School Curriculum*. In: *The Journal of Negro Education* 61/3, 341–355.
- Torres, Patricia Baquero (2012): *Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz*. In: Reuter, Julia/ Karentzos, Alexandra (Hg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Wiesbaden: Springer, 315-326.
- Üllen, Sanda/ Markom, Christa (2016): *Memories of Migration(s) in School*. In: *Journal for Educational Research Online* 8/3, 122-41.
- Unterweger, Claudia (2016): *Talking Back. Strategien Schwarzer österreichischer Geschichtsschreibung*. Wien: Zaglossus e.U.
- van Dijk, Teun A. (1993): *Elite Discourse and Racism*. Thousand Oaks: Sage.
- Vagneron, Isabelle/ Roquigny, Solveig (2011): *What do we really know about the impact of fair trade? A synthesis*. Paris: PFCE.
- Weiner, Melissa F. (2016): *Colonized Curriculum: Racializing Discourses of Africa and Africans in Dutch Primary School History Textbooks*. In: *Sociology of Race and Ethnicity* 2/4, 450–465.
- Weinhäupl, Heidemarie/ Markom, Christa (2011): *„Afrika“ in österreichischen Schulbüchern: Geschichtslos und voller blutiger Kriege. Bericht zur Lage schwarz-*

er Menschen in Österreich. In: Inou, Simon/Achaleke, Beatrice (Hg.): Jahresbericht 2010 – Schwarze Menschen in Österreich. Afrika und AfrikanerInnen in der österreichischen Schul- und Hochschulbildung, 18-24.

Wilson, Angene H. (1995): Teaching about Africa: A Review of Middle/Secondary Textbooks and Supplemental Materials. In: Social Studies 86/6, 253–259.

Woodson, Carter G. (2000): The Miseducation of the Negro. Chicago: African American Images.