

Marmer, Elina

## Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern

*ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (2013) 2, S. 25-31*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Marmer, Elina: Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (2013) 2, S. 25-31 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-106216

in Kooperation mit / in cooperation with:

**ZEP** Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission  
Vergleichende und Internationale  
Erziehungswissenschaft

2'13

- Themen 4 **Nivedita Prasad**  
Rassismus in Deutschland – kein Thema bei der UN?
- 10 **Tobias Linnemann/Paul Mecheril/Anna Nikolenko**  
Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und  
Handlungsperspektiven in der politischen Bildung
- 15 **Aram Ziai**  
Frohe Weihnachten Afrika!  
Rassismus in der Entwicklungszusammenarbeit
- 20 **Toan Quoc Nguyen**  
Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen,  
kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression
- 25 **Elina Marmer**  
Rassismus in deutschen Schulbüchern  
am Beispiel von Afrikabildern
- 32 **Günter Schicht**  
Racial Profiling bei der Polizei in Deutschland –  
Bildungsbedarf? Beratungsresistenz?
- VIE 38 Neues aus der Kommission/Globales Lernen in Österreich/  
Bericht der AERA Jahrestagung 2013
- 40 Rezensionen
- 43 Informationen

Die potenteste Waffe in den Händen der Unterdrückten, ist die verinnerlichte Unterdrückung, d.h. die Unterdrückung unseres Bewusstseins.“

Steve Biko (1946–1977),  
südafrikanischer Menschenrechtsaktivist und Freiheitskämpfer

Rassismus, das ist ein vielfach belegter Fakt, ist tief eingeschrieben in die Gesellschaft und ihre Institutionen. Erst, wenn dies öffentlich anerkannt und eingestanden wird, ist die Gesellschaft in der Lage auf allen Ebenen wirksam dagegen vorzugehen. Doch gerade die deutsche Gesellschaft tut sich besonders schwer mit der Anerkennung von Rassismus als Problem. Bis heute wird lieber von „Ausländerfeindlichkeit“ oder von „Fremdenhass“ gesprochen, wo doch zumindest Migrantinnen und Migranten in Deutschland inzwischen weder fremd noch (zu großen Teilen) Ausländer/-innen sind. Mit der aktiven Auseinandersetzung mit Rassismus ist eine Chance verbunden: Integration oder besser: Inklusion ohne Aufgabe der eigenen Identität in einer Gesellschaft, die Vielfalt anerkennt, schützt und schätzt. Dieser politische und pädagogische Auftrag für die Zukunft kann nicht an einzelne Gruppen delegiert werden – ob mit oder ohne den vielbeschworenen Migrationshintergrund – denn er ist keine Einbahnstraße und kein passiver Prozess, sondern braucht aktive Teilhabe auf breiter gesellschaftlicher Basis. Schon vor etwa 20 Jahren gab es in der Entwicklungszusammenarbeit und auch im Bereich des Globalen Lernens Diskussionen

über Rassismus im Verhältnis zu Akteuren in Afrika, Asien und Lateinamerika sowie zu Migrant/inn/en in Deutschland. Dabei wurden auch Wirkungen von kulturell verfestigten Bildern aus der Kolonialzeit thematisiert. Diese Diskussionen haben sich jetzt neu entzündet. Vor wenigen Wochen hat auch der Antirassismusausschuss der UN Deutschland empfohlen, seinen Verpflichtungen aus der Antirassismuskonvention besser nachzukommen und bezieht sich dabei u.a. auf die Sarazzindebatte. Offenbar bedarf es einer Anerkennung von rassistischen Denkweisen – auch in der „Mitte der Gesellschaft“ – um Lösungen der Problematik besser als bisher zu ermöglichen. Ziel dieses Heftes ist es daher, den Leserinnen und Lesern die neueren Diskussionen näher zu bringen, die für „weiße Deutsche“ zum Teil nicht ganz schmerzfrei zu bearbeiten sind. Es soll darum gehen, dass Rassismus als Problem anerkannt und als Menschenrechtsverletzung markiert wird. Rassismus soll in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen beleuchtet, und es soll seine strukturelle Dimension herausgearbeitet werden. Weiterhin geht es um adäquate Bildungsansätze und Gegenstrategien. Die Beiträge dieses Heftes nähern sich dem Thema aus verschiedenen Blickwin-

keln. Die normativen Grundlagen zur aktiven Bekämpfung jeder Form rassistischer Diskriminierung werden aus menschenrechtlich fundierter Perspektive von *Nivedita Prasad* erläutert. Dabei zeigt sie konkrete Handlungs- und Mitwirkungsformen mit Hilfe menschenrechtspolitischer Instrumente auf. *Tobias Linnemann*, *Paul Mecheril* und *Anna Nikolenko* diskutieren die begrifflichen Grundlagen einer Rassismuskritik und weisen auf Handlungsperspektiven in der (politischen) Bildung hin. *Aram Ziai* diskutiert die Verwobenheit von Kolonialdiskurs, Rassismus und gegenwärtiger Entwicklungszusammenarbeit. *Toan Quoc Nguyen* hat zu schulisch-institutionellen Rassismuserfahrungen geforscht und thematisiert notwendige Bildungsstrategien gegen Rassismus. *Elina Marmer* veranschaulicht Rassismus in Schulbüchern und Bildungsmaterialien und macht deutlich, wie groß der Handlungsbedarf in der Aus- und Fortbildung pädagogischer Fachkräfte ist. Abschließend nimmt *Günter Schicht* die Praxis des „Racial Profiling“ unter die Lupe und zieht Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung der Polizei.

*Eine interessante Lektüre wünschen Ihnen  
Claudia Lohrenscheid und  
Bernd Overwien*

Coburg/Kassel Juli 2013

### Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik  
ISSN 1434-4688

### Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

**Schriftleitung:** Annette Scheunpflug/  
Claudia Bergmüller

### Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

### Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40  
E-Mail: info@waxmann.com

### Redaktion:

Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheid, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Rudolf Tippelt, Susanne Timm

### Technische Redaktion:

Sabine Lang (verantwortlich) 0951/863-1832, Sarah Lange (Rezensionen), Markus Ziebarth (Infos)

**Anzeigenverwaltung:** Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

**Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

**Titelbild:** © Armin Ridhwan, www.shutterstock.com

**Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:** erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,-, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischen Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

Elina Marmer

## Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern

### Zusammenfassung

Unterrichtsmaterialien reproduzieren koloniale Afrikabilder und transportieren rassistisches Gedankengut. Der koloniale Diskurs bleibt von den Lehrenden oft unerkannt. Dieser Aufsatz untersucht die historische Genese rassistischer Ideologie und analysiert ihr Fortwirken in Schulbüchern. Anhand von Beispielen werden typische Repräsentationsmodi aufgezeigt und rassistische Botschaften sichtbar gemacht.

**Schlüsselworte:** *Afrikabilder in Schulbüchern, rassistische Ideologie, rassistiskritischer Blick*

### Abstract

Teaching materials reproduce colonial pictures of Africa and feed racist ideas. The colonial discourse often remains undetected by teachers. This article investigates the historical genesis of racist ideology and analyzes its persistence in class books. With the help of examples typical modes of representation will be depicted and racist messages will be illustrated.

**Keywords:** *Images of Africa in class books, racist ideology, anti-racist view*

### Einführung

Spricht man von Rassismus in den USA, fällt oft der Begriff „color-line“. Diese unsichtbare Trennlinie spaltet die Gesellschaft nach Hautfarbe „in Bezug auf den Zugang zu gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ressourcen“ und produziert „radikal verschiedene Erfahrungen“ (Farr 2005, S. 40). Gibt es eine color-line auch in Deutschland? Wenn ich im Alltag Fragen nach meinem Beruf beantworte, fallen die Reaktionen binär aus. Die einen sind irritiert: Ob ich historische Schulbücher aus der Nazi-Zeit untersuche? Für andere ist es nicht verwunderlich, dass es Rassismus in deutschen Schulbüchern gibt; sie berichten über eigene oder Erfahrungen ihrer Kinder mit Rassismus in der Schule. Bis zu wenige Ausnahmen sind die einen Weiß<sup>1</sup>, die anderen People of Color.<sup>1</sup> Diese Spaltung ist bezeichnend für das Thema Rassismus in Deutschland – ob institutionell, strukturell oder individuell – ist er oft unsichtbar für die Weiße Mehrheit und gleichzeitig offensichtlich für die Menschen, die aufgrund ihrer Hautfarbe hierarchisiert und ausgegrenzt werden (vgl. Eggers 2005).

Die Existenz der color-line lässt sich anhand der im Rahmen der IMAFREDU-Studie<sup>2</sup> durchgeführten Interviews



65.1 Negersklaven bei der Baumwollerte

Abb. 1: Trio 7/8, Geschichtlich-soziale Weltkunde, Schroedel 2006, S. 65

zu Afrikabildern im Schulbuch im Fach Gesellschaft (Jahrgang 7) verdeutlichen (vgl. Marmer 2013). In einem Gruppeninterview berichteten Schüler/-innen afrikanischer Herkunft:<sup>3</sup>

*David:* Ich habe eine Frage. Warum wird das nicht alles umgeschrieben, zum Beispiel das mit den „Negersklaven“? (Abb. 1).<sup>4</sup> Wenn es um die Weißen geht, sagen sie „Sklaven“ und nicht irgendwelche „whity Sklaven“.

*Solomon:* Ich habe mir auch im Buch angesehen, da haben sie Kinder gezeigt, die schon seit sehr langer Zeit kein Essen gegriegt haben, man sah auch schon die Knochen (Abb. 2). So was zeigen sie, und dann sagen die Kinder: „Och, das sieht ja eklig aus!“ Aber das Schlimme ist es auch, dass sie nur das zeigen, nicht nur im Buch sondern auch in den Nachrichten und so. Aber sie zeigen nicht, zum Beispiel, wenn jetzt irgend jemand halt, was weiß ich, eine Villa hat oder so etwas, der auch in Afrika wohnt.

*Emma:* Ja, bei uns ist es so, wenn wir im Gesellschaftsunterricht über arme Länder sprechen, heißt es sofort: Afrika! Dann ist Afrika immer das erste Gesprächsthema. Und wenn wir dann

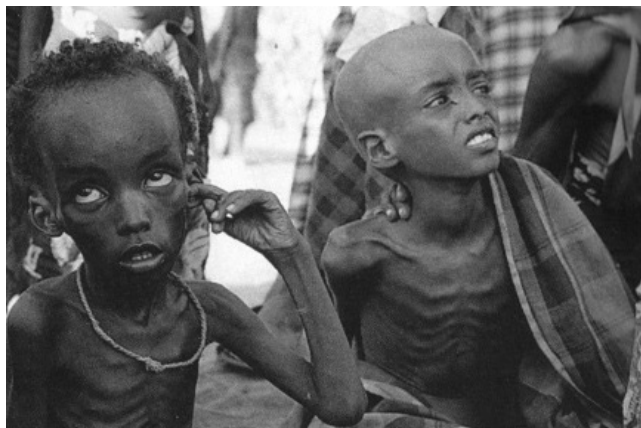


Abb. 2: Trio 7/8, Geschichtlich-soziale Weltkunde, Schroedel 2006, S. 175

ein Buch aufschlagen, haben wir auch dieses Bild mit diesen Kindern gesehen (Abb. 2), dann ... dann entweder gucken sie mich an oder fragen ob ich so welche Leute kenne. Und das finde ich irgendwie ziemlich absurd und dumm, weil es in Afrika andere Seiten gibt, nicht nur so was! Dann gehen die Fotografen dahin und fotografieren extra so was und dann zeigen sie es den Leuten so, als ob Afrika super arm wäre.

*David:* Also ich finde es Scheiße, wenn wir über arme, ärmere Länder reden, kommt sofort Afrika, aber Afrika ist kein Land, es ist ein Kontinent!

*Jamal:* Also, ich finde wenn man die Bilder sieht, dann denkt man irgendwie, Afrika ist arm oder so, und ja, so hilflos, und sie werden alle so komisch dargestellt. Das finde ich.

*Natan:* Ich fühle mich dabei unangenehm, weil hier da kommen mal, also, wenn da so afrikanische Bilder stehen, dann kommen am meisten immer die schlimmen Sachen drin vor. Also [...] da kommt nix gutes drin vor oder so. Das ... das ... das ... das ist schon demütigend.

Die interviewten Schüler/-innen konnten rassistische Inhalte im Schulbuch sofort benennen und berichteten, wie die Behandlung von „Afrika“ im Unterricht diese Inhalte unkritisch tradiert. Sie forderten, das N.-Wort aus dem Schulbuch zu entfernen. Sie beklagten das voyeuristische Benehmen ihrer Mitschüler/-innen beim Anblick einer Abbildung der vom Hunger ausgemergelten Körper afrikanischer Kinder. Sie beschrieben, wie dieses Verhalten nahtlos in rassistische Angriffe übergeht. Diese Art von Abbildungen werden für ihre rassistischen Botschaften stark kritisiert (vgl. Kiesel und Bendix 2010), denn sie reduzieren Afrikaner/-innen auf Opfer, die Katastrophen ausgeliefert und auf die Hilfe der (weißen) Betrachter angewiesen sind. So vermitteln z.B. Spendenplakate den Eindruck, dass es sich hierbei nicht um Ausnahmesituationen, sondern um den Alltag auf dem Kontinent handelt. Sie benennen weder Ursachen noch Umstände, weder Orte, noch Namen. Dieser Eindruck wird dadurch verstärkt, was diese Bilder nicht zeigen: Dass es ein geregeltes selbstgestaltetes Leben auf dem afrikanischen Kontinent gibt. Weiße Schüler/-innen, fühlen sich durch die Bilder den ausgelieferten Menschen überlegen und projizieren dieses Gefühl auf ihre Mitschüler/-innen afrikanischer Herkunft (vgl. Marmer 2013). Die Abbildungen sind so machtvoll, weil sie dem Betrachter vertraut sind und bereits vorhandenes „rassistisches Wissen“ (Terkessidis 1998, S. 10f.) bestätigen.

Die schwarzen Schüler/-innen beklagten die Reduzierung des Kontinents auf ein ‚armes Land‘ und die Darstellung der Menschen als ‚hilflos und ja, so komisch‘, was sie als demütigend empfanden.

Anschließend befragte ich die ausschließlich weißen Lehrkräfte die im Jahrgang sieben das Fach Gesellschaft unterrichten. Ausschnitte aus vier Interviews:

*Lehrkraft 1:* Da kann ich dir jetzt überhaupt nichts zu sagen, weil ich [...] noch nie drauf geachtet habe, ne? Wie Afrika, also ich kann es dir nicht sagen, ich hab' da nie 'nen Fokus drauf, also, wie das jetzt im Schulbuch dargestellt wird. Du meinst von den Themen Kolonialismus und Imperialismus und so? [...] Ich habe „Entdecker und Er-

oberer“ dazu unterrichtet [...] Die Seiten im Trio-Buch haben wir gemacht [...]. Ein bisschen Entdeckungsfahrten...

*Lehrkraft 2:* Ich weiß es jetzt gar nicht, sag ich ehrlich, weiß ich gar nicht.

*Lehrkraft 3:* Jetzt an dem Material, was wir haben, ist mir nicht wirklich was aufgefallen. Habe ich aber auch daraufhin noch nie näher betrachtet, em, mir angeschaut, em ...

*Lehrkraft 4* (wird von mir auf die Abb. 1 hingewiesen): Ne, also politisch, politisch inkorrekt heutzutage, wenn man von Negersklaven spricht, ist ja ein Schimpfwort, also mh ... Und das war, ist dann in dem Buch drin?

Den Lehrenden, die das Fach in denselben Klassen unterrichten, meinen, Afrika sei nicht „in ihrem Fokus“ und sie haben das Buch „daraufhin nie näher betrachtet“. Und das, obwohl sie mit dem Buch Entsprechendes unterrichtet haben, z.B. Kolonialismus, der im schulinternen Lehrplan als „Entdecker und Eroberer“ betitelt wird.<sup>5</sup>

Die Interviews bestätigen die ‚Unsichtbarkeit‘ von Rassismus für die Weiße Seite der „color-line“. Wenn Lehrende rassistische Inhalte unkritisch einsetzen, tradieren sie „rassistisches Wissen“ (Terkessidis 2004, S. 10f.), welches von den Schüler/inne/n dann reproduziert wird.

Woran erkennt man rassistische Inhalte, welches Werkzeug kann dabei behilflich sein? Das im Folgenden dargestellte Ideenmodell der rassistischen Ideologie wird hier als analytisches Werkzeug zur Untersuchung der Afrikadarstellung und zur Sichtbarmachung von subtilen rassistischen Botschaften eingesetzt.

### Was ist Rassismus?

Rassismus, wie jeder -ismus, ist eine Ideologie, ein Satz von Ideen, die dazu dienen, Machtverteilung in der Gesellschaft zu sichern und den Zugang bestimmter Menschengruppen zu Ressourcen zu regulieren (vgl. Hall 1989). Die Ursprünge des modernen Rassismus können bis auf die Zeit der europäischen Aufklärung zurückverfolgt werden. „Die Idee der Rasse wurde entwickelt als eine Erklärungsweise für die Persistenz sozialer Spaltung in einer Gesellschaft, die zugleich den Anspruch auf Gleichheit erhob“ (Malik 2003). Im Europa des 18. Jahrhunderts existierten zwei widersprüchliche Positionen: zum einen das europäische Bestreben nach Égalité, Liberté, Fraternité für die gesamte Menschheit, zum anderen, eine Kolonialpolitik, die eine gewaltsame Ausbeu-

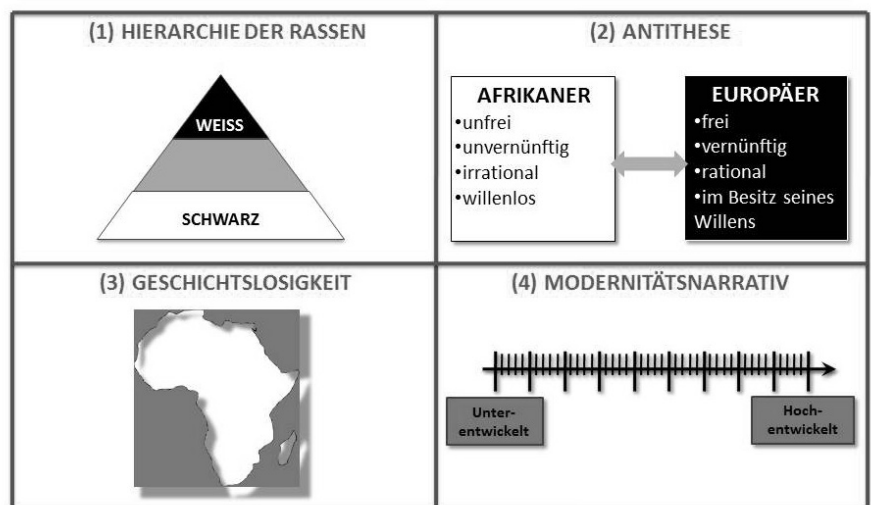


Abb. 3: Vier Grundsteine des Rassismus. Eigene Darstellung.

tung von Menschen und Ressourcen, Unterwerfung, Versklavung und Zwangsarbeit nach sich zog. Dahinter standen wirtschaftliche Interessen: Das überbevölkerte Europa konnte sich selbst nicht mehr ernähren, für die Industrialisierung fehlten natürliche Ressourcen. Die Kolonien leisteten unfreiwillig ‚Entwicklungshilfe‘, auch für Deutschland.

Eine Antwort auf dieses Dilemma bot die rassistische Ideologie: Um diese unmenschliche Behandlung zu rechtfertigen, wurden Afrikaner/-innen entmenschlicht. Das gilt auch für den transatlantischen Sklavenhandel, beschrieben von Davidson (1994) als „300 Jahre organisierter und systematischer Grausamkeit“. Die Aufklärung war eine Ära der Wissenschaften, diese spielten eine zentrale Rolle bei der Formulierung des theoretischen Rahmens der rassistischen Ideologie: Biologen klassifizierten Menschen in „Rassen“ – dabei wurde die Hautfarbe zum wesentlichen Merkmal. Anthropologen, Geographen, Historiker, später Psychologen und Soziologen wiesen den „Rassen“ intellektuelle Fähigkeiten und charakterliche und psychische Eigenschaften zu. Die Philosophen der Aufklärung, federführend Kant und Hegel, postulierten vier fundamentale Ideen des ‚wissenschaftlichen‘ Rassismus (Abb. 3):

1. Die Rassenhierarchie: Die menschlichen Rassen sind in einer hierarchischen Ordnung organisiert, mit weißen Europäern an der Spitze der Pyramide (vgl. Kant, 1802);
2. Die Antithese: Konstruktion von „Afrika“ und „Afrikanern“ als Antithese zu Europa und den Europäern. Den „Afrikanern“ wurden die Eigenschaften unfrei, unvernünftig, irrational und willenlos zugewiesen um dadurch die Überlegenheit der Europäer als Gegenteil dazu zu etablieren (vgl. Hegel 1986; Wright 2003);
3. Afrikas Geschichtslosigkeit: Afrika wird als ein geschichtsloser Ort „ohne Bewegung und Entwicklung“ betrachtet (Hegel 1986), eine eigene Geschichte wurde Afrika aberkannt;
4. Das Modernitätsnarrativ: Der Glaube an eine historische Evolution von Gesellschaften in Richtung westlich definierter „Modernität“. Diese Betrachtung erlaubt das Einordnen von Menschen, Regionen und Gesellschaften auf einer Skala von „unterentwickelt“ bis „hochentwickelt“ (Hall 1992, S. 219).

Diese Thesen dienten als ideologische Grundlage für ein Verbrehen gegen die Menschheit, dem über 30 Millionen Afrikaner/-innen zum Opfer fielen. Obwohl wissenschaftlich längst widerlegt, sind die Thesen tief in der westlichen Kultur verwurzelt. Neben der intendierten Produktion rassistischer Ideen in neonazistischen Kreisen, werden sie durch die aktuellen Afrikadiskurse in den Massen- und Bildungsmedien subtil reproduziert.

### Repräsentationen

Diese Reproduktion äußert sich in zwei Repräsentationsmodi: „Afro-Pessimismus“ und „Afro-Romantismus“. Der erste konstruiert Afrika als einen Ort der Unfähigkeit und des Elends, während der zweite, exotische, naturverbundene, von Zivilisation unberührte Menschen beschreibt.

„Konstant in diesen beiden Positionen ist jedoch der ‚Wilde Afrikaner‘ sei er edel, böse, oder unfähig. Diesem und seiner Gesellschaft kann fortan zum Eintritt, Verbleib und Weiterentwicklung in die menschliche Geschichte nur durch ‚Entwicklungshilfe‘ des Westens verholphen werden“ (Seukwa 2009). Somit

transportieren Afro-Pessimismus und Afro-Romantismus implizit die vier Grundideen des Rassismus. Beide postulieren die Unterlegenheit von Afrika und unterstützen die Idee der Rassenhierarchie. Beide konstruieren Afrika als eine Antithese zu Europa: Das elende Afrika reflektiert die schlimmsten Ängste, das romantische Afrika die wildesten Phantasien der Europäer. Weder Geschichte noch Entwicklung finden Platz in diesen Repräsentationen, während beide Konstrukte auf der untersten Stufe der Modernitäts-Skala eingeordnet werden. Innerhalb eines solchen Konstrukts beschreibt Seukwa (2009) „Entwicklungshilfe“ als das Bestreben, die Afrikaner/-innen, die auf diese Weise als hierarchisch untergeordnet und als das Gegenteil von Weißen ‚Helfern‘ verstanden werden, auf der Modernitätsskala ‚aufzuwerten‘.

Ein verbreiteter Repräsentationsmodus ist die Simplifizierung von Afrika. Der historischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Vielfalt wird keine Rechnung getragen. Der Kontinent wird wie ein Land mit einer einheitlichen Kultur behandelt, die sich auf Tanz und Trommeln reduziert, einer Religion (‚Aberglaube‘) und einer Sprache (‚afrikanisch‘). Dieses Bild ist simpel, erkennbar an der häufigen Verwendung des Begriffs ‚einfach‘ bei der Afrikadarstellung: Es sind ‚einfache‘ Menschen, die in ‚einfachen‘ Hütten in ‚einfachen‘ Verhältnissen leben. Durch die Simplifizierung werden die vermeintlich komplexen westlichen Lebenszusammenhänge aufgewertet.

Ein weiteres Erbe des kolonialen Diskurses ist die Repräsentation des kolonialisierten Körpers. Die kolonisierten Körper wurden gefangen, gehandelt, für wirtschaftliche Nutzen ausgebeutet und für ‚wissenschaftliche‘ Zwecke klassifiziert und evaluiert. Darum wurde „der Körper, und nicht die Sprache, Gesetz oder Geschichte“ zur „essenziellen definierenden Charakteristik“ bei der Darstellung der Kolonisierten (Spurr 1993, S. 22). Diese reduzierte Darstellung setzt sich bis in die heutige Zeit fort: Bilder von nackten ausgemergelten Körpern von Dürreopfern (Afro-Pessimismus) werden kontrastiert durch die Mythen von Schwarzem Rhythmusgefühl, Schwarzer Sportlichkeit und Erotik, so evident in der westlichen Pop-Kultur (Afro-Romantismus).

### Beispiele aus Schulbüchern

Für diese Analyse wurden über 40 gegenwärtig verwendete Schulbücher von Grundschule bis Oberstufe in den Fächern Deutsch, Geschichte, Geographie, Gesellschaftswissenschaft, Politik und Musik aller großen deutschen Schulbuchverlage untersucht. Untersucht wurden auch die frei im Internet verfügbaren Publikationen zum Thema „Afrika“, die unter progressiv klingenden Reihennamen wie „Eine Welt“, „Globales Lernen“, „Gemeinsam für Afrika“ erscheinen und sich als rassismuskritisch preisen. Sie werden von Lehrkräften gern eingesetzt, die der Afrikadarstellung in konventionellen Büchern kritisch gegenüber stehen. Allerdings stellen sich die Inhalte beim näheren Betrachten oft als rassistisch heraus (vgl. global, 2013), wobei der selbstgestellte kritische Anspruch den Rassismus bloß verschleiert.

„Eine kritische Auseinandersetzung mit Afrika-Bildern und -Diskursen im deutschen Kontext sieht sich mit einer seltsamen Gleichzeitigkeit von Präsenz und Absenz konfrontiert: Die Anwesenheit (Überpräsenz) rassistischer Konstruktionen Afrikas geht mit der weitgehenden Abwesenheit von Wissen über oder einer Auseinandersetzung mit der Vielzahl afrikanischer Gesellschaften und Lebenswelten einher“ (Weicker/Jacobs 2011,

S. 200). Demzufolge sind Schulbücher sowohl darauf zu untersuchen, was die Darstellung von Afrika beinhaltet, als auch darauf, welches Wissen vorenthalten wird. Dabei findet man verschiedene Ausdrucks- und Erscheinungsformen der vier rassistischen Grundideen (Abb. 3). Dies wird nachfolgend an ausgesuchten Beispielen illustriert.

### Hierarchie

- Die Sprache, die benutzt wird, suggeriert Primitivität. In westlichen Zusammenhängen spricht man von „Volksgruppe“, „Vorstand“ und „Glaube“, auf Afrika bezogen von „Stamm“, „Häuptling“ und „Aberglaube“. Abwertende koloniale Bezeichnungen wie „Buschmänner“ oder „Pygmäen“ werden kommentarlos verwendet. Nach wie vor ist das beleidigende und herabsetzende N-Wort im Gebrauch, das kürzlich im Zusammenhang mit dem Sprachgebrauch in Kinderbüchern durch die Medien aufgegriffenen und ‚salonfähig‘ gemacht wurde. Diese Begriffe transportieren rassistische Konzepte, unabhängig davon ob ihre Benutzung intendiert oder unwissend ist. Eine ausführliche Sprachanalyse kolonialer Konstruktionen und ihrer Entstehung findet sich bei Arndt und Ofuately-Alazard (2011).
- Afrikaner/-innen werden oft als ‚exotische Wilde‘ und als ein Teil der Tierwelt dargestellt. In historischen Zusammenhängen erscheinen Afrikaner/-innen fast ausschließlich als Versklavte, in der Gegenwart als Katastrophenopfer.
- Afrikaner/-innen werden oft als Opfer dargestellt, kaum als selbst bestimmende Akteure, diese Abhängigkeit löst bei den Leser/innen Mitleid und gleichzeitig Überlegenheitsgefühle aus.
- Armut, Elend und Katastrophen in Afrika werden einseitig, zusammenhanglos und überzeichnet dargestellt, während die Bilder vom Westen immer vom Wohlstand zeugen. Armut im Westen wird genauso wenig thematisiert, wie Wohlstand in Afrika. Es wird der Eindruck vermittelt, als sei das Leben auf dem afrikanischen Kontinent von Leid und Entbehrungen dermaßen geprägt, dass es kaum lebenswert sei.
- Paternalismus – oft wird über Afrikaner/-innen gesprochen, als seien sie Kinder, auch wenn etwas vermeintlich Positives erzählt wird. Das ist vor allem in den oben erwähnten alternativen Materialien oft der Fall. Diese werden häufig von Hilfsorganisationen verfasst und dienen dann als eine Art ‚Schleichwerbung‘. Mit der angeblichen Intention, afro-pessimistische Bilder zu dekonstruieren, berichten diese Inhalte über ‚afrikanische Erfolge‘, die erstens aus der westlichen Sicht als solche gemessen werden und zweitens nur unter der Leitung westlicher Hilfsorganisation erreicht werden konnten.
- Menschen afrikanischer Herkunft in Deutschland kommen entweder gar nicht vor, oder es werden ihnen ganz bestimmte Rollen zugewiesen: Opfer rechtsradikaler Gewalt, Flüchtlinge, Fremde oder Schützlinge. Ein selbstbestimmtes und -gestaltetes Leben wird ihnen nicht zugestanden, somit werden sie aus der gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen.
- Afrikanische Autoren und Quellen werden fast nie zitiert. Empfohlene Kinder- und Jugendbücher über „Afrika“ sind fast ausschließlich von weißen Autor/innen verfasst. Damit wird impliziert, dass afrikanische Literatur, Geschichtsschreibung und Berichterstattung nicht existent sind, jedenfalls

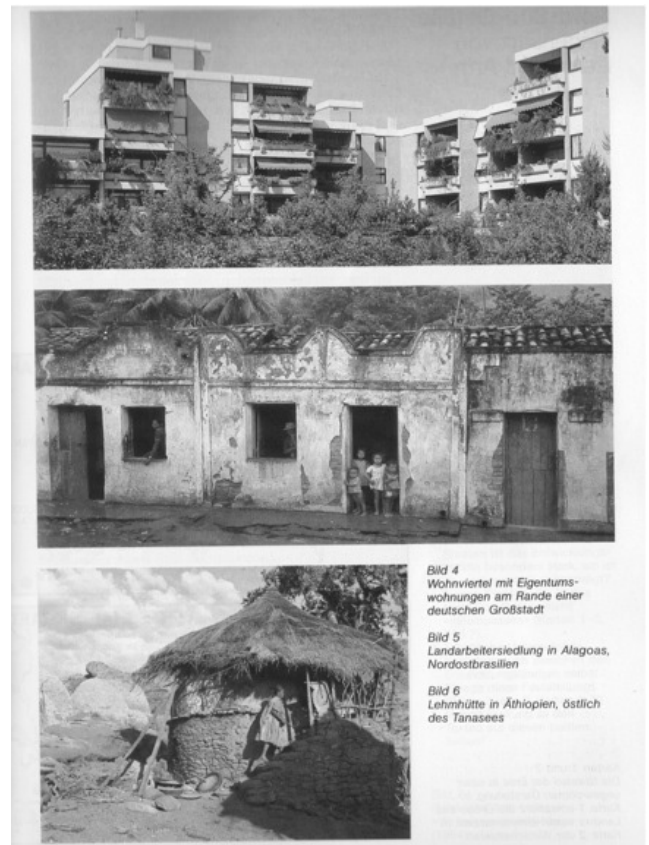


Abb. 4: Heimat und Welt, Westermann 1999, S. 157

nicht in einem ‚westlichen Maßstäben‘ angemessenen Niveau, und dass das europäische Wissen ‚über Afrika‘ gründlicher und umfassender ist, als das afrikanische Eigenwissen.

*Beispiel 1:* Eine Hierarchiepyramide des Wohlstandes (Abb. 4) Die dargestellten Behausungen in Deutschland, Brasilien und Äthiopien postulieren eine Hierarchie, die eindeutig nach „Rasse“ abgestuft ist. Dies geschieht indem hier Ungleiches miteinander verglichen wird – höhere Mittelschicht mit Unterschicht, Urbanes mit Ländlichem. Es wird suggeriert, dass alle in Deutschland in Eigentumswohnungen leben, genauso wie alle Brasilianer Landarbeiter sind und alle Äthiopier auf dem Land in ‚Hütten‘ hausen. Nicht gezeigt werden Armenvierteln in deutschen Großstädten und Wohlstand in Brasilien und Äthiopien. Wohlstand wird zum Symbol für höheren Entwicklungsstand, die Anordnung der Behausungen von oben nach unten unterstützt diese Bewertung. Die Repräsentation trägt eindeutig einen afro-pessimistischen Charakter, die Lehmhütte symbolisiert Mängel und Elend. Simplifizierend steht die Hütte für ganz Äthiopien, wenn nicht für ganz Afrika. Es ist eine einfache Hütte, die von einfachen Lebensverhältnissen zeugt. Für den westlichen Betrachter ist das Bild einer Hütte und der entsprechende Sprachgebrauch – nicht Haus, sondern Hütte – mit Primitivität verbunden, dieser Stereotyp wird hier ausreichend bedient. Da keine weiteren Informationen über Brasilien und Äthiopien im Buch enthalten sind, wird das bereits erworbene rassistische Wissen verfestigt.

### Antithese

- ‚Afrika‘ wird als das Gegenbild von Europa konstruiert mit dem Fokus auf Mängeln in Afrika. Auf diese Weise wird die Überlegenheit und ‚Zivilisiertheit‘ Europas manifestiert.

- Afrika wird als ländlich porträtiert im Gegensatz zum urbanen Europa.
- Ganz im Hegelschen Sinne werden Afrikaner/-innen oft als hilflos und unfähig beschrieben.
- Westliche Frauen erscheinen als emanzipiert, während Afrikanerinnen als unterdrückt und fremdbestimmt dargestellt werden.
- Erscheinen Afrikaner/-innen und Europäer/-innen auf derselben Darstellung, werden die ersten als passiv, arm, krank, ungebildet, primitiv und unterentwickelt, die zweiten als aktiv, wohlhabend, gesund, gebildet, zivilisiert und entwickelt gezeichnet.
- Die Zielgruppe wird oft als Weiß Mehrheitsdeutsch definiert und als ‚WIR‘ bezeichnet, was nicht mehr der Realität im deutschen Klassenzimmer entspricht. Im Unterschied dazu werden ‚die Anderen‘, People of Color, markiert und als Untersuchungsobjekte behandelt.

#### Beispiel 2: Abenteuer des Robinson (Abb. 5)

Diese Broschüre von der Kindernothilfe ist kostenlos im Internet erhältlich und wird im Jahrgang 5/6 gern zum Thema „Kinder der Welt“ in vielen Schulen eingesetzt. Der Protagonist, ein weißer Junge namens Robinson (die Namenswahl ist kaum zufällig, denn welcher deutsche Junge heißt schon Robinson?) und das jeweilige ‚afrikanische‘ Kind werden analog zum Original – Robinson und Freitag aus dem Kolonialroman von Defoe – als Gegensätze konstruiert. In diesem Beispiel bedient man sich der afro-romantischen Vorstellung des ‚edlen Wilden‘, der im Tierreich lebt und unter einem Baobab beschult wird. Lebensattribute, reduziert auf Kleidungsstücke, Spielzeug und Essen, werden

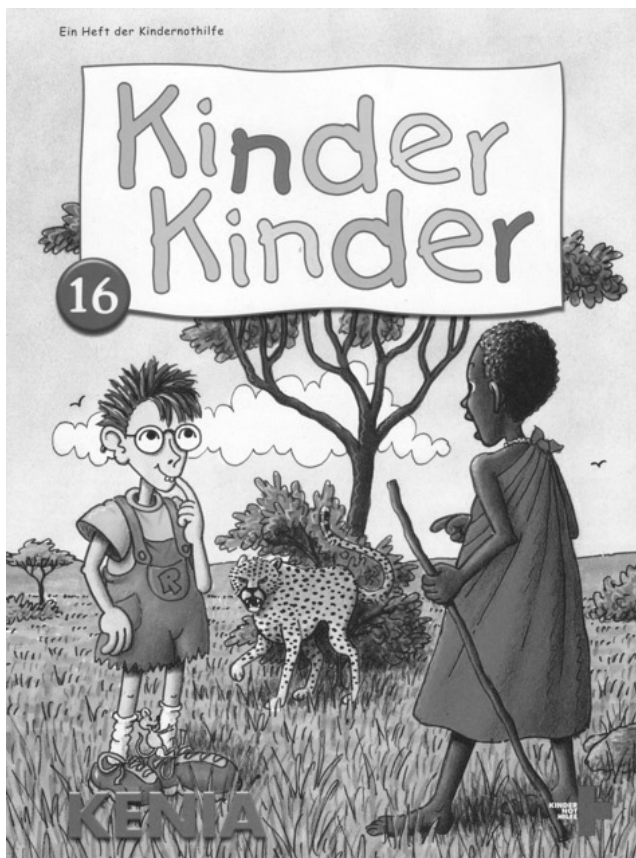


Abb. 5: Robinson in Kenia. Aus der Reihe „Kinder Kinder“, Kindernothilfe 2001, Cover<sup>6</sup>

zum Nachmachen angeboten – gerade in den Materialien für Jüngere werden ‚afrikanische‘ Kunst und Technologie häufig abgewertet, indem die Schüler/-innen zum Nachmachen und Nachahmen animiert werden, als Kontrast zur Komplexität der eigenen Lebenswelt, die dadurch eine Aufwertung erfährt. Europäische Träume vom ‚einfachen Leben in der freien Natur‘ werden hier reichlich bedient. Im Anschluss folgt die Ernüchterung: Mängel und Entbehrungen in Form von ‚Landinformationen‘ und ein Spendenaufruf für die Kindernothilfe. „Die entwicklungspolitische Bildungsarbeit von Nicht-Regierungsorganisationen ist in der Regel Teil einer Kommunikationsstrategie von Organisationen, deren Handeln im Inland stark von dem strategischen Interesse bestimmt ist, sich auf einem von Konkurrenz geprägten Spendenmarkt behaupten zu können“ (VENRO 2000, S. 9, zitiert nach glocal 2013, S. 45). Solche Materialien dienen einer Schleichwerbung für die jeweilige Hilfsorganisation, diese im Unterricht einzusetzen erscheint daher grundsätzlich als unzulässig.

#### Geschichtslosigkeit

- Die Geschichte Afrikas beginnt mit der ‚Entdeckung‘ durch die Europäer, eigene afrikanische Geschichte wird in den Unterrichtsmaterialien meist vollständig ausgeblendet. Schüler/-innen übernehmen das Bild vom geschichtslosen Afrika, da sie über keinerlei Informationen über vorkoloniale afrikanische Zivilisationen, Entwicklungen und Errungenschaften verfügen.
- Die Geschichte Afrikas beginnt mit der Versklavung und setzt mit sich beim Kolonialismus fort. Doch auch diese Kapitel afrikanischer Geschichte werden aus euro-zentristischer Sicht bearbeitet. Widerstand der Versklavten, anti-koloniale Befreiungskriege, Kämpfe um die Unabhängigkeit in den afrikanischen Ländern finden kaum Erwähnung in Geschichtsbüchern, mit Ausnahme von Südafrika in manchen Werken für die Oberstufe.
- In geschichtlichen Zusammenhängen wird Afrika nur im Zusammenhang mit europäischen Ereignissen erwähnt.
- Das alte Ägypten wird als ein Teil der europäisch-asiatischen Welt dargestellt.

#### Beispiel 3: Die weißen Ägypter (Abb. 6)

Das alte Ägypten gilt als die Geburt der westlichen Zivilisation und ist ein unentbehrlicher Teil der historischen Bildung. Ursprünglich wurde Ägypten in Afrika verortet, doch mit der Blüte des ‚wissenschaftlichen‘ Rassismus drohte diese Verortung der rassistischen Hauptthese, die den Zivilisierungsstand mit der Hautfarbe in Zusammenhang brachte, zu entkräften. Die Rasantheoretiker suchten nach ‚Beweisen‘, das alte Ägypten im europäisch-asiatischen Raum zu verorten und sie der ‚weißen Rasse‘ zuzuordnen. Von daher rührt die Vorstellung von den weißen Ägyptern, die seither tradiert und in diesem Beispiel kommentarlos übernommen wird.

#### Modernitätsnarrativ

- Afrika wird immer als ‚unterentwickelt‘ dargestellt, die westliche Welt als ‚entwickelt‘ bezeichnet. Der koloniale Entwicklungsbegriff wird unhinterfragt übernommen.
- Der Fortschritt in Afrika wird als eine verdienstvolle Leistung des Kolonialismus bezeichnet. Durch „pro“ und „contra“

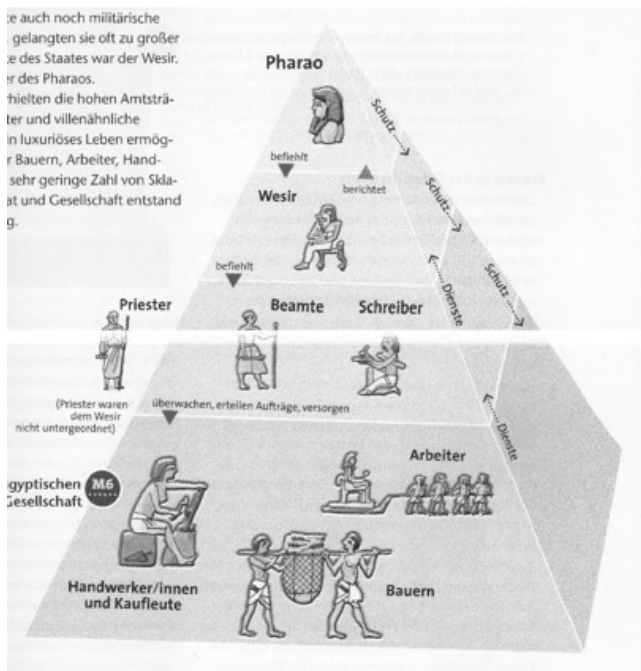


Abb. 6: Forum Geschichte, Band 1, Cornelsen 2004, S. 86

Argumente zum Kolonialismus wird das Modernitätsnarrativ als Legimitation für das Verbrechen gegen die Menschheit eingesetzt.

- Afrikanische Gesellschaften müssen oft als ‚Ur‘-Gesellschaften als Beispiele für evolutionshistorische Menschheitsforschung erhalten. Es wird also behauptet, diese Gesellschaften seien historisch ‚eingefroren‘ und hätten keine Entwicklung erfahren. Einer Entwicklung, die nicht der westlichen Vorstellung entspricht, wird hiermit eine Existenz abgesprochen.
- Das darwinistische Paradigma (Menschen seien von Affen entstanden) und die Zuweisung Afrikas der Rolle als „Wiege der Menschheit“ vermischen sich zu einer rassistischen Darstellung afrikanischer Gesellschaften als auf einer niedrigeren Entwicklungsstufe, die suggeriert, dass Afrikaner/-innen den Affen näher seien als den Weißen.
- Der Westen gilt uneingeschränkt als Vorbild für Wirtschaft, Staatsform, Bildung, Wissenschaft, Kultur und Lebenswürfe.
- Im Zusammenhang mit Afrika werden Themen wie Innovation, Technik, Bildung, Forschung, Mode, Film und Literatur so gut wie nie behandelt.

*Beispiel 4:* Modernitätsnarrativ als Legitimierung des Kolonialismus (Abb. 7)

Hier werden „pro“- und „contra“-Argumente angeführt, die Kolonialismus als eine quasi neutrale geschichtliche Entwicklung erscheinen lassen.

„Medizinischen Fortschritt“, „Medikamente“ und „Krankenhäuser“ kaschieren den Missbrauch von Kolonisierten für medizinische Menschenversuche, die teilweise in Konzentrationslagern wie z.B. in der deutschen Kolonie in Togo, durchgeführt wurden. Unerwähnt bleibt, dass der Ausbruch der Schlafkrankheit in Kongo, damals belgische Kolonie, im Jahr 1920, durch allgemeine gesundheitliche Schwächung der kolonisierten Bevölkerung, verursacht durch Zwangsarbeit und der daraus resultie-

renden Lebensmittelknappheit, stark begünstigt wurde. Unerwähnt bleibt, dass medizinische Experimente in den deutschen Kolonien als Grundlage für die NS-Rassenideologie dienten. Der Bau von Straßen und Eisenbahnen erwähnt weder um welchen Preis (Zwangsarbeit) noch für welchen Zweck (Ressourcenraub für Europa) diese infrastrukturellen Modernisierungen vorgenommen wurden. Das klingt so, als würde man den Bau von Autobahnen als ein „pro“ für das NS-Regime verzeichnen. Das Modernitätsnarrativ wird in seiner legitimierenden Funktion für Unterwerfung, Raub, Versklavung und Mord unverblümt eingesetzt.

### Fazit

Für mich als weiße Rassismuskritikerin erfordert die Analyse viel Forschungsarbeit, sowohl zur Rassismushistorie und Bedeutung von Sprache und Symbolik, als auch zur Wirkung bestimmter Darstellungen auf Einstellung und Handlung von Lernenden. Das ‚Sichtbarmachen‘ setzt Wissen, Erfahrung und methodisches Vorgehen voraus, welches erlernt und vermittelt werden kann. Davon zeugen die Lerntagebücher meiner Student/inn/en des Seminars „Rassismuskritische Bildung“. Hier ein Eintrag nach der Einführungsstunde:

„Dass Wissenschaft ‚missbraucht‘ wurde um Rassismus zu rationalisieren habe ich schon gewusst. Aber ‚Bildung‘ im Dienste dieser Ideologie? Womöglich heute noch? Da spüre ich ganz viel Abwehr. [...] Ich habe auf Ihrer Website, elina-marmer.com, nach weiteren Beispielen gesucht, bin aber ratlos geblieben. Gleich beim Eingangsbild bin ich stehengeblieben (Abb. 8). Es ist so deutlich und plakativ auf der Startseite, als müsste einem bei der Betrachtung gleich das Problem klar werden. Aber ich sehe gar nichts. Gut, bei genauem Hinsehen fällt mir auf, dass vieles, was da abgebildet ist, gar nicht nach Afrika gehört, vor allem der Tiger und die Mandarine. [...] Peinliche Unwissenheit, na gut. Aber [...] ist Unwissenheit doch nicht gleich Rassismus?!“



M3 Behandlung von Schlafkranken in Afrika um 1920

### Die Folgen des Kolonialismus

Die Kolonialpolitik hatte zwei Gesichter. Auf der einen Seite brachte sie den Kolonien technischen und medizinischen Fortschritt. Es wurden Straßen, Häfen, Eisenbahnlinien und Krankenhäuser gebaut. Es gab nun Medikamente, mit denen viele Krankheiten bekämpft werden konnten. Auf der anderen Seite wurden

Abb. 7: Gesellschaft Bewusst, Westermann 2011, S. 13

Zusatzregel	Beispiele
Ineinander verschachtelte Nebensätze werden gegeneinander durch Kommas abgegrenzt.	Das Buch ist spannend, weil es von einer Expedition handelt, bei der ein fremdes Volk entdeckt wurde.
	Ein Kind geht in die Bibliothek, um ein Buch auszuleihen, das von Afrika handelt.



69

Abb. 8: Deutschbuch, Cornelsen 2001, S. 69

Die Studentin wurde durch meine Aussage, „Bildung transportiere rassistisches Gedankengut“, irritiert. In 13 nachfolgenden Sitzungen haben wir uns intensiv mit den historisch-gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ursachen von Rassismus beschäftigt, mit Texten zur post-kolonialen Theorie und kritischem Weißsein, eine Stadtführung zu Hamburgs Kolonialgeschichte gemacht, über Entstehung und Wirkung von Sprache diskutiert und rassistische Botschaften von Bildern analysiert. Das Wissen sowie die Reflexion des eigenen Weltbildes haben der Studentin das Werkzeug geliefert, rassistische Inhalte im Schulbuch zu erkennen. Nach der letzten Sitzung zum Thema Schulbuchanalyse schreibt die Studentin:

„In der Sitzung [...] wurde ich bezeichnend und schmerzhaft an meinen ersten Eintrag im Lerntagebuch erinnert. Genau das Bild, dass ich ganz am Anfang des Semesters auf der Website nicht verstanden habe, kam im Seminar vor. [...] Sind mir vorher nur die botanischen und zoologischen Patzer aufgefallen, ist mir jetzt gleich die stereotype Darstellung eines Schwarzen Menschen [...] aufgefallen. Überhaupt die insgesamt einseitige Darstellung als „wilden“ und „exotischen“, fernen Kontinent [...] Vor allem aber die Formulierungen [...] ein „fremdes“ Volk „entdecken“ zu wollen, ist völlig unangemessen [...] Menschen, die man noch nicht kannte, kann man begegnen, kennenlernen und womöglich von ihnen lernen, sonst nichts. Dieser Lerneffekt wird sicher nachhaltig bei mir hängen bleiben.“

Eine rein textliche Auseinandersetzung mit Rassismustheorie ist nicht ausreichend, um einen rassismuskritischen Blick zu entwickeln. Dieser Aufsatz soll dazu einladen, über Darstellungen zu stolpern, sie zu hinterfragen, und durch weitere Lektüre und Austausch an der Sichtbarmachung von Rassismus zu arbeiten.

### Anmerkungen:

- 1 Die hier verwendeten Begriffe „People of Color (POC)“, „Schwarz“ und „Weiß“ bezeichnen historisch und politisch konstruierte Gruppen, die sich durch unterschiedliche Privilegien, Machtbeteiligung und Ressourcenverfügung auszeichnen, in Bezug auf den gegenwärtigen deutschen Kontext.
- 2 Image of AFRica in EDUcation, elina-marmer.com
- 3 Hierbei war nicht die Herkunft der Schüler/innen ausschlaggebend sondern die gemeinsame Erfahrung, aufgrund ihrer Hautfarbe mit Afrika in Verbindung gebracht und diskriminiert zu werden.

- 4 In der Schule wurde die Auflage von 2006 verwendet. In der Auflage von 2008 lautet die Bildunterschrift „Sklaven bei der Baumwollente“. Es ist die einzige Korrektur, die bei der neueren Auflage vorgenommen wurde.
- 5 Der Begriff „Entdecker“ steht für Fortschritt und Entwicklung, er rückt Kolonialismus unzulässigerweise in ein positives Licht, verharmlost koloniale Verbrechen und normalisiert gewaltsame Ausbeutung kolonisierter Menschen zum wirtschaftlichen Nutzen der Europäer. Der Begriff bestimmt die Europäer als handelnde Subjekte, die „Entdecken“ als passive Objekte, wodurch diese entmenschlicht werden.
- 6 [http://www.kindernothilfe.de/multimedia/KNH/Downloads/Material/Kinder\\_Kinder\\_Hefte/Kinder\\_Kinder\\_Nr\\_16\\_281\\_4\\_MB%29.pdf](http://www.kindernothilfe.de/multimedia/KNH/Downloads/Material/Kinder_Kinder_Hefte/Kinder_Kinder_Nr_16_281_4_MB%29.pdf)

### Literatur:

- Arndt, S./Ofuately-Alazard, N. (Hg.) (2011):** Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster. Unrast.
- Davidson, B. (1994):** Africa: A Voyage of Discovery with Basil Davidson. (Online im Internet unter: <http://dickinsg.intrason.tcnj.edu/films/basil/videos.html>. [23.07.2013]).
- Eggers, M. (2005):** Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der kritischen Weißseinsforschung in Deutschland. Zur Aktualität und Normativität diskursiver Vermittlungen von hierarchisch aufeinander bezogenen rassifizierten Konstruktionen. In: Eggers, M./Kilomba, G./Piesche, P./Arndt, S. (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, Münster: Unrast. S. 56–72.
- glokal (2013):** Bildung für Nachhaltige Ungleichheit. Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. (online im Internet unter: <http://www.glokal.org/publikationen/bildung-fuer-nachhaltige-ungleichheit/> [23.07.2013]).
- Hall, S. (1989):** Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Das Argument 178, Hamburg. Argument Verlag. S. 913–921.
- Hall, S. (1992):** Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: Hall, S. (Hg.): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg, Argument. S. 137–179.
- Hegel, G.F.W. (1986):** Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. Werke Bd. 12. Frankfurt/M.
- Kant, I. (1802):** Physische Geographie, Bd. 2. Königsberg.
- Kiesel, T./Bendix, D. (2010):** White Charity: Eine postkoloniale, rassismuskritische Analyse der entwicklungspolitischen Plakatwerbung in Deutschland. In: Peripherie 30, 120, S. 483–495.
- Malik, K. (2003)** why do we still believe in race? cheltenham festival of science, 6 june 2003, [http://www.kenanmalik.com/lectures/race\\_cheltenham.html](http://www.kenanmalik.com/lectures/race_cheltenham.html)
- Marmer, E. (2013):** The Power of Images - Portrayal of Africa in German Textbooks and Symbolic Violence, eingereicht bei Patterns of Prejudice, Special Issue.
- Seukwa, L.H. (2009):** online Interview. (Online im Internet unter: <http://www.afrikanet.info/menu/medien/datum/2009/04/10/fuer-ein-anderes-afrikabild/> [23.07.2013]).
- Spurr, D. (1993):** The Rhetoric of Empire: Colonial Discourse in Journalism, Travel Writing, and Imperial Administration. Durham, N. C.: Duke University Press.
- Terkessidis, M. (2004):** Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine Perspektive. Bielefeld: Transcript Verlag.
- VENRO (2000):** Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seinen Mitgliedsorganisationen, S. 9, zitiert in: glokal (2013) S. 45.
- Weicker, A./Jacobs, I. (2011):** Afrika. In: Arndt, S./Ofuately-Alazard, N. (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster. Unrast, S. 200–214.
- Wright, M. (2003):** Others-From-Within-From-Without: Afro-German Subject Formation and the Challenge of a Counter-Discourse. Callaloo, 26 (2), S. 296–305.

### Elina Marmer

ist EU-Forscherin am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg im Bereich Interkulturelle und Internationale Vergleichende Bildung. Ihre laufenden Forschungsschwerpunkte und -vorhaben sind: EU Projekt „IMAFREDU“ zur Darstellung von Afrika und Rassismus in deutschen Schulen; Klimawandel, Migration und Anpassung; Migrationsdynamiken und Migranten-Netzwerke zwischen Afrika und Europa.