

Kolonialrassismus im Schulbuch?

Nordrhein-Westfalens Geschichtsbücher auf dem Prüfstand

von Marion Davenas, Berlin Postkolonial e.V.¹

„Today, I want to acknowledge the violence inflicted by the German colonial powers on your ancestors, particularly the Herero and the Nama (...). The atrocities, the murders, the crimes committed at that time are today termed “genocide” – and nowadays a General von Trotha would be prosecuted and convicted – and rightly so. (...) And so, in the words of the Lord’s Prayer that we share, I ask you to forgive us our trespasses and our guilt.”

(Wieczorek-Zeul 2004, zitiert nach Olusoga 2004)²

Mit diesen Worten bat Bundesentwicklungsministerin Heidemarie Wieczorek-Zeul am 14. August 2004 in Namibia um Entschuldigung für den 100 Jahre zuvor durch deutsche Kolonialtruppen im damaligen sogenannten „Deutsch-Südwestafrika“ begangenen Völkermord³. Der Genozid kostete mehr als 100.000 Herero, Nama und Damara das Leben. Die Rede Wieczorek-Zeuls und die damit verbundenen öffentlichen Diskussionen, aber auch die Veröffentlichung von Publikationen zum Thema „deutscher Kolonialismus“ und die vielen Veranstaltungen der Zivilgesellschaft anlässlich des Gedenkjahres wurden als ein „major break-through“ (Perraudin/Zimmerer 2011:1f.) betrachtet. Die Entschuldigungs- und Entschädigungsdebatten, die durch die 2001 in Washington erhobene Sammelklage von Herero aus Namibia gegen die BRD als Rechtsnachfolgerin des Deutschen Reichs angestoßen wurden, erschienen als bedeutender Wendepunkt Deutschlands im Umgang mit seiner kolonialen historischen Vergangenheit. Denn das 100. Gedenkjahr des Herero-Kriegsanfangs wurde im Kontext einer lang anhaltenden *kolonialen Amnesie*⁴ begangen, die über Jahrzehnte

¹ Mein größter Dank gilt den Mitgliedern von Berlin Postkolonial e.V. und insbesondere Christian Kopp für die Durchsicht des Artikels und die vielen weiterführenden Hinweise zu dieser Arbeit.

² Hier wird die Rede zitiert, wie sie im BBC-Dokumentarfilm *“Genocide and the Second Reich”* von David Olusoga (2004) zu hören ist. Diese drei Sätzen wurden offiziell folgendermaßen auf Deutsch übersetzt: *„Es gilt für mich an diesem Tage, die Gewalttaten der deutschen Kolonialmacht in Erinnerung zu rufen, die sie an Ihren Vorfahren beging, insbesondere gegenüber den Herero und den Nama. (...) Die damaligen Gräueltaten waren das, was heute als Völkermord bezeichnet würde – für den ein General von Trotha heutzutage vor Gericht gebracht und verurteilt würde. (...) Ich bitte Sie im Sinne des gemeinsamen „Vater unser“ um Vergebung unserer Schuld.“* (Wieczorek-Zeul 2004) Für eine Analyse der tendenziösen Übersetzung dieser Rede, die ihren ursprünglichen Sinn beträchtlich verändert, siehe Kopp 2014.

³ Obwohl die Gräueltaten von der deutschen Regierung noch nicht offiziell als Völkermord anerkannt wurden, analysiert der Großteil der Fachhistoriker_innen sowie der von der Vereinten Nationen 1985 in Auftrag gegebene *Whitaker Report* den Vernichtungsfeldzug des deutschen Kaiserreichs gegen die Herero, Nama und Damara zwischen 1904 und 1908 als ersten Völkermord des 20. Jahrhunderts (Melber 2011:252).

⁴ Die These einer deutschen „kolonialen Amnesie“ wird u.a. von dem deutschen Soziologen Reinhard Kößler und der Amerikanerin Susanne Zantop vertreten. Zantop kritisierte bereits in den 1990er Jahren die weitgehende

Kolonialrassismus im Schulbuch?

hinweg sowohl im kulturellen und politischen Bereich als auch in den Wissenschaften der weißen Mehrheitsgesellschaft die deutsche Kolonialzeit als unbedeutend oder sogar inexistent erscheinen ließ. Dass etwa der deutsche Kolonialismus nirgendwo in den 2001 von Etienne Francois und Hagen Schulze veröffentlichten drei Bänden *Deutsche Erinnerungsorte* vorkommt, die von den Autoren als eine Sammlung der „materiellen und immateriellen Kristallisationspunkte kollektiver Erinnerung und Identität“ der Deutschen beschrieben werden (Francois/Schulze 2001), ist zu Recht als symptomatische Ausprägung dieses „weiße[n] Fleck[s] auf [der] deutschen Karte der Erinnerung“ (Krüger 2003:120) gedeutet worden. Zwar wurden bereits in den 1960er Jahren kritische Untersuchungen der deutschen kolonialen Zeit veröffentlicht⁵, und Versuche unternommen, diese weitgehend unverarbeitete Vergangenheit aufzuarbeiten⁶, diese haben aber kaum breitere Aufmerksamkeit erweckt und die „Leerstelle koloniale Vergangenheit“ (Krüger 2003:120) nicht füllen können (vgl. Kößler/Melber 2004:26).

Der „*decolonial turn*“ : Die Neuentdeckung der deutschen Kolonialvergangenheit

Erst in den 1990er Jahren gingen vor allem von Schwarzen Wissenschaftler_innen in Deutschland wie May Ayim, Kum'a Ndumbe und Paulette Reed-Anderson sowie von den US-amerikanischen *Postcolonial Studies* wichtige Impulse in Richtung einer neuen Einordnung des deutschen Kolonialismus aus. Forscher_innen wie Suzanne Zantop, Sara Friedrichsmeyer und Sara Lennox (1998) hoben seine Bedeutung für die deutsche Geschichte hervor. Obwohl Deutschland im internationalen Vergleich nur eine kurze Kolonialgeschichte aufzuweisen hatte, vertraten sie die These, dass „*the colonies and Germany's others have helped to shape a German ,imperialist imagination' more powerful and more pervasive than hitherto recognized*“ (1998:10). „*Imperialistische Phantasien*“ hätten die Vorstellungen vom „Deutschsein“ und der deutschen kulturellen und nationalen Identität bis heute maßgeblich geprägt (vgl. ebd.:6). Diesen Thesen haben sich mittlerweile viele Wissenschaftler_innen in Deutschland angeschlossen. Sie betonen die Notwendigkeit, die verdrängte koloniale Vergangenheit Deutschlands aufzuarbeiten und ihre Bedeutung für die deutsche Geschichte zu untersuchen. Diese neue Herangehensweise an das Thema „Kolonialismus“ und an ihre

Nichtbeachtung des Kolonialismus und des kolonialen Denkens innerhalb der deutschen Gesellschaft und hob die Bedeutung des Kolonialismus für die deutsche Geschichte hervor (Zantop 1997). Siehe auch u.a. Kößler 2006, Lennox 2010, Perraudin/Zimmerer 2011b und Melber 2011.

⁵ Ende der 1960er Jahre lieferten die Pionierwerke von Helmut Bley in der BRD (*Kolonialherrschaft und Sozialstruktur*, 1968) und Horst Drechsler in der DDR (*Südwestafrika unter deutschen Kolonialherrschaft*, 1966) zwar unterschiedliche, aber sich ergänzende Untersuchungen, der in "Deutsch-Südwestafrika" von der deutschen Kolonialmacht angewendeten totalitären Praktiken.

⁶ Beispiele dafür sind die Demontage des Denkmals für den kolonialen Offizier Hermann von Wissman in Hamburg durch protestierende Student_innen im Jahr 1967 und die Umwidmung des Bremer Kolonial-Ehrenmals in ein „Anti-Kolonial-Denkmal“ im Jahr 1990.

Kolonialrassismus im Schulbuch?

Folgen, welcher sich diese Wissenschaftler_innen verpflichtet fühlen, wird von Lennox als „*decolonial turn*“ bezeichnet (2010:xlvi).

Die skizzierte Wende vollzog sich allerdings nicht allein in den Wissenschaften, sondern auch im geschichtspolitischen und erinnerungskulturellen Bereich. Nach jahrelangem Engagement migrantisch-diasporischer und entwicklungspolitischer NGOs für eine kritische Auseinandersetzung mit der deutschen kolonialen Vergangenheit ließ sich an der Jahrhundertwende endlich eine Positionsänderung der Bundesregierung erkennen: Knapp drei Jahre nachdem der deutsche Außenminister Joschka Fischer die Beteiligung Deutschlands am Kolonialismus und die Pflicht „*Schuld anzuerkennen, Verantwortung zu übernehmen und sich seiner historischen Verpflichtung zu stellen*“ im Namen der Bundesregierung zum ersten Mal anerkannt hatte (Fischer 2001), reiste Bundesentwicklungsministerin Wieczorek-Zeul nach Namibia und hielt dort die oben zitierte Entschuldigungsrede. Sowohl die Bitte um Vergebung, als auch die Verwendung des bedeutungsschweren Wortes „Völkermord“, welche bisher von keinem Regierungsmitglied benutzt worden war, weckten in Namibia sowie bei vielen Aktivist_innen und Wissenschaftler_innen in Deutschland die Hoffnung auf eine neue Ära der deutschen Erinnerungspolitik, die dem Kolonialismus endlich einen Platz im nationalen Gedächtnis einräumen würde.

Die kritische Auseinandersetzung fiel allerdings viel zurückhaltender aus als erwartet und gehofft: Bis heute weigern sich der Deutsche Bundestag und die Bundesregierung, die Gewalttaten der Deutschen Kolonialmacht gegen die Herero und Nama im heutigen Namibia als einen Völkermord zu definieren und die schwerwiegenden Verbrechen in den anderen deutschen Kolonien zu thematisieren. Die immer lauter werdenden Forderungen zivilgesellschaftlicher Organisationen und politischer Parteien in Deutschland und vor allem in Namibia nach einer offiziellen deutschen Anerkennung des Genozids und nach Reparationen für die Nachfahren der ermordeten und enteigneten Opfer zeigen allerdings, dass die koloniale Vergangenheit jetzt ein Politikum geworden ist, das kaum mehr ignoriert werden kann (vgl. Zimmerer 2013:19).

Geschichtslehrbücher als „Erinnerungsorte“ und „Seismographen“ des historiographischen Wandels

Anhand einer Analyse von deutschen Schulbüchern für das Fach Geschichte habe ich untersucht, ob und inwiefern diese Wende im deutschen Umgang mit seiner kolonialen Vergangenheit bereits Spuren im offiziellen Geschichtsbild Deutschlands hinterlassen hat. Geschichtsschulbücher habe ich dabei, wie es Susanne Grindel anregt, als „*Seismograph für Veränderungen im nationalen Selbstbild*“ (2008:698) und als einen der wichtigsten Orte verstanden, an denen das kollektive Gedächtnis eines Landes konstruiert und vermittelt wird. Indem sie in enger Kooperation staatlicher Stellen auf Landesebene mit Fachdidaktiker_innen ausgearbeitet werden, vermitteln Schulbücher „legitimiertes Wissen“: Sie fußen auf den Vorstellungen und Deutungen der Vergangenheit, die staatlich gewollt bzw. genehmigt sind. Somit sind sie nicht nur ein Spiegel für den Stand des offiziellen Gedächtnisses eines Bundeslandes, sondern sie sind darüber hinaus ein wichtiges Instrument der Konstruktion von

Kolonialrassismus im Schulbuch?

Geschichte. Denn bei der Ausarbeitung von Geschichtsschulbüchern werden Prozesse der Selektion, der Fokussierung und der Ausblendung bestimmter Ereignisse verfolgt, die zur Rekonstruktion der Vergangenheit und zur Durchsetzung einer bestimmten Deutung der Geschichte beitragen, die dann als offizielles kollektives Geschichtsbild vermittelt wird. Vielmehr als über die Geschichte selbst, informieren Geschichtsschulbücher also darüber, was heute von offizieller bildungspolitischer Seite als erinnerungs- und aufarbeitungswürdig betrachtet wird. Insofern sind Geschichtsschulbücher ein besonders relevanter Analysegegenstand, um herauszufinden, ob sich das „*Erwachen aus der kolonialen Amnesie*“ (Lennox 2010:lvi) zu Beginn des 21. Jahrhunderts auch auf die staatliche Bildungspolitik ausgewirkt hat.

Bereits 2004 ist von Anne Kerber ein Mangel an wissenschaftlichen Untersuchungen zu Geschichtsschulbüchern bezüglich des Themas „deutscher Kolonialismus“ angemerkt worden (Kerber 2005:93). Die von mir ausgeführte Studie ist als eine Antwort auf Kerbers Aufruf zu verstehen, weitere Schulbuchanalysen durchzuführen, um dazu beizutragen, „*die häufig noch bestehende koloniale Darstellungsweise zu hinterfragen*“ (ebd.:93). Diese Arbeit kann zudem als eine Ergänzung des von Jürgen Zimmerer veröffentlichten Bandes *Kein Platz an der Sonne* (2013) betrachtet werden, das vom Autor als eine (post)koloniale Erweiterung des Konzeptes der *Deutschen Erinnerungsorte* konzipiert worden ist (Zimmerer 2013:13). Durch Zimmerers Auswahl soll in diesem Band „*auf repräsentative Weise die (post)koloniale Welt der Deutschen in ihrer ganzen Spannweite*“ abgebildet werden (ebd.:33). Schulbücher, geschichtsbildende Medien *par excellence*, sind leider unter den ausgewählten „*Erinnerungsorten der deutschen Kolonialgeschichte*“ nicht zu finden. Nicht zuletzt wegen ihrer breitenwirksamen, schichten- und generationenübergreifenden Reichweite zählen sie jedoch ohne Zweifel zu den bedeutendsten Erinnerungsorten. Pierre Nora selbst, Schöpfer des breiter als umgangssprachlich gefassten Begriffes „Erinnerungsorte“ („*Lieux de Mémoire*“), hatte sich in seiner gleichnamigen Essaysammlung nicht nur dem mit „roman scolaire“ unertitelten Kinderbuch „*Tour de France par deux enfants*“, sondern auch dem französischen Schulbuchautoren Ernest Lavissee gewidmet (vgl. Himmel 2007:124f.). Insofern sollten gerade Geschichtsschulbücher nicht übersehen werden, wenn man, wie Zimmerer, den (post)kolonialen Erinnerungsraum der Deutschen durchforsten und ausloten möchte (Zimmerer 2013:10). Die durchgeführte Studie will diese Lücke füllen.

Fallbeispiel Nordrhein-Westfalen

Zur Beantwortung der Frage, wie sich der Platz und die Darstellung des deutschen Kolonialismus in den Geschichtsschulbüchern verändert haben, wurden sechs Schulbücher aus dem Bundesland Nordrhein-Westfalen herangezogen, die vor und nach der vermeintlichen Zäsur im Umgang Deutschlands mit seiner kolonialen Vergangenheit an der Jahrhundertwende veröffentlicht wurden. Für die Auswahl des Landes Nordrhein-Westfalen lassen sich zwei Gründe anführen: Erstens ist Nordrhein-Westfalen das bevölkerungsreichste Bundesland, in dem mehr als 20% der deutschen Bevölkerung leben. Ohne dadurch repräsentativ für die Bundesrepublik zu werden, gewinnen die Ergebnisse der Analyse damit an Gewicht, da sie uns Auskunft über die Darstellungen des deutschen Kolonialismus liefern,

Kolonialrassismus im Schulbuch?

mit denen eine *vergleichsweise große* Anzahl von Schüler_innen in Deutschland konfrontiert wird. Zweitens verfügt dieses Bundesland über ein besonders strenges staatliches Genehmigungsverfahren, das nur eine vergleichsweise geringe Anzahl von Geschichtsbüchern zulässt und dabei die politische Funktion des Schulbuchs als Medium staatlich verordneter Geschichtsbilder besonders deutlich werden lässt.

Unter den in Nordrhein-Westfalen genehmigten Schulbüchern habe ich folgende Werke ausgewählt:

- *Entdecken und Verstehen 2* (1995)⁷
- *Anno 3* (1996)⁸
- *Geschichte Konkret 3* (1998)⁹
- *Horizonte 2* (2008)¹⁰
- *Zeiten und Menschen 2* (2008)¹¹
- *Entdecken und Verstehen 3* (2012)¹²

Analyse, Untersuchungsfragen und Vorannahmen

Die Untersuchung der Werke soll erste Anhaltspunkte dafür geben, wie sich deutsche Geschichtsbücher bezogen auf das Thema „deutscher Kolonialismus“ seit den 1990er Jahren verändert haben. Das Material habe ich mit Hilfe der von Philippe Mayring entwickelten Frequenz- und qualitativen Inhaltsanalyse untersucht. Der Untersuchung lagen dabei folgende Fragen zugrunde:¹³

1. In welchem Umfang erscheint das Thema „Kolonialgeschichte“?
2. Wie intensiv gehen die Autor_innen auf die koloniale Vergangenheit Deutschlands ein? Wird der Kolonialismus als integraler Bestandteil der deutschen Geschichte vom späten 15. Jahrhundert bis in die Gegenwart verstanden oder weiterhin als zeitlich sehr begrenztes historisches Phänomen dargestellt?

⁷ MÜLLER, Karl-Heinz (Hrsg.) (1995): *Entdecken und Verstehen 2. Vom Beginn der Neuzeit bis zum Zeitalter des Imperialismus*. Berlin: Cornelsen

⁸ ASKANI, Bernhard/WAGNER, Elmar (Hrsg.) (1996): *Anno 3. Band 3: Von der Französischen Revolution bis zum Ersten Weltkrieg*. Braunschweig: Westermann

⁹ PANDEL, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1998): *Geschichte Konkret 3. Ein Lern- und Arbeitsbuch*. Hannover: Schroedel Verlag

¹⁰ BAUMGÄRTNER, Ulrich/FIEBERG, Klaus (Hrsg.) (2008): *Horizonte 2. Geschichte Gymnasium Nordrhein-Westfalen*. Braunschweig: Westermann

¹¹ LENDZIAN, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2008): *Zeiten und Menschen 2*. Paderborn: Schöningh

¹² OOMEN, Hans-Gert (Hrsg.) (2012): *entdecken und verstehen 3. Von der Französischen Revolution bis zum Ersten Weltkrieg*. Berlin: Cornelsen

¹³ Die Fragen 1, 3, 7, 9 und 10 habe ich von Anne Kerbers Untersuchungen übernommen (vgl. Kerber 2005:85).

Kolonialrassismus im Schulbuch?

3. Wie wird mit Begriffen und Termini umgegangen, die von den Kolonisierenden geprägt wurden?
4. Werden die anhaltenden und zum Teil sehr großen antikolonialen Widerstandsbewegungen in den ehemaligen Kolonien angesprochen? Wird das Vorgehen der Deutschen gegen die Herero und Nama als „Völkermord“ bezeichnet?
5. Welche Motive für die Kolonialpolitik werden genannt? Wird Rassismus als Rechtfertigungsideologie des Imperialismus aufgeführt?
6. Werden die Auswirkungen der Kolonisation auf die unterworfenen Bevölkerungen und deren kreative und oft widerständige Aneignung europäischer Kulturformen deutlich?
7. Werden die Wechselwirkungen des Kolonialismus berücksichtigt? Werden die Auswirkungen des Kolonialismus auf die deutsche Gesellschaft angesprochen?
8. Werden die bis in die heutige Zeit reichenden, zum Teil gravierenden materiellen und strukturellen Folgen des Kolonialismus in der Welt behandelt?
9. Werden die Perspektiven der Kolonisierten deutlich oder wird der Kolonialismus hauptsächlich aus europäischer Perspektive heraus beurteilt? Werden den Schüler_innen Anregungen zur Reflexion der eigenen Perspektive gegeben?
10. Werden Kontinuitäten kolonialrassistischen Gedankenguts bis in die heutige Zeit nachgezeichnet?

Vor dem Hintergrund des Wandels in der zivilgesellschaftlichen und bedingt auch offiziellen deutschen Erinnerungspolitik am Anfang des 21. Jahrhunderts in Richtung einer tiefer gehenden Aufarbeitung der kolonialen Vergangenheit und in Anbetracht der Rezeption postkolonialer Studien in der deutschen Geschichtsforschung wurde die Hypothese aufgestellt, dass sich die Darstellungen der deutschen Kolonialgeschichte in Geschichtsschulbüchern seit den 1990er Jahren deutlich gewandelt haben. Da die Schulbuchinhalte auch von aktuellen fachwissenschaftlichen Erkenntnissen geprägt sein sollten, erwartete ich von den Schulbüchern, die nach dem „*decolonial turn*“ veröffentlicht wurden, dass sie dem europäischen und deutschen Kolonialismus insgesamt eine größere Bedeutung beimessen und vor allem auch den kolonialen Genozid in Namibia ausführlicher behandeln würden als Schulbücher aus den 1990er Jahren. Zu erwarten stand zudem, dass sie post- und dekoloniale Forschungsansätze widerspiegeln würden.

Frequenzanalyse: Der deutsche Kolonialismus als sekundäres, isoliertes Nebenthema

Schon bei der Frequenzanalyse wurde jedoch schnell deutlich, dass Kolonialismus und Imperialismus auch heute keineswegs als wesentliche Bestandteile der deutschen und europäischen Geschichte betrachtet werden. Dem Kapitel „Kolonialismus/Imperialismus“ wird in aktuellen Schulbüchern insgesamt sogar noch erheblich weniger Platz als in den

Kolonialrassismus im Schulbuch?

älteren Schulbüchern eingeräumt. Während die untersuchten Lernmittel, die in den 1990er Jahren veröffentlicht wurden, der Behandlung des Kolonialismus durchschnittlich 31 von 274 Seiten (11%) widmen, so sind es in Nordrhein-Westfalens Schulbüchern heute nur noch durchschnittlich 16 von 278 Seiten (6%). Auffällig ist dabei, dass diese signifikante Abnahme in der Behandlung des Imperialismus im Allgemeinen sich nicht in der Behandlung des *deutschen* Imperialismus niederschlägt. Betrachtet man die Menge an Quellenmaterialien und Autor_innentexten, die Auskunft über *Deutschlands* Kolonialismus erteilen, stellt man im Durchschnitt sogar eine leichte Zunahme fest. Dass der dem deutschen Imperialismus zugemessene Bedeutungsgrad gleich geblieben oder etwas gestiegen ist, obwohl das Thema „Imperialismus“ insgesamt heute viel weniger Platz im Schulbuch einnimmt als in den 1990er Jahren, lässt sich als relativer Bedeutungszuwachs des deutschen Kolonialismus gegenüber dem der anderen Kolonialmächte im Rahmen des Geschichtsunterrichts bewerten. Die deutsche Beteiligung und historische Verantwortung, könnte man schließen, wird heute weniger stark durch den Vergleich mit anderen Kolonialmächten relativiert als in den älteren Büchern.

Diese *relative* und durchschnittliche Tendenz darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass aktuelle Schulbücher den deutschen Kolonialismus nicht unbedingt in größerem Umfang behandeln als in den 1990er Jahren. Bemerkenswert ist in dieser Hinsicht zum Beispiel, dass das Schulbuch, in dem die Behandlung des deutschen Kolonialismus in absoluten Zahlen am wenigsten umfassend ist (*Horizonte*, 2008), zu den aktuellen Schulbüchern gehört. Im Schulbuch *Anno* (1996), das vom gleichen Verlag mehr als zehn Jahre zuvor veröffentlicht wurde, wird die deutsche Kolonialgeschichte hingegen anhand von mehr als doppelt so viel Quellenmaterial behandelt wie in *Horizonte*. Insofern bestätigen die in der Frequenzanalyse gewonnenen Erkenntnisse nur sehr bedingt die Hypothese, dass aktuelle Schulbücher dem deutschen Kolonialismus mehr Bedeutung zusprechen als Schulbücher aus den 1990er Jahren.

Alle von mir untersuchten Lehrwerke haben außerdem gemeinsam, dass sie den deutschen Kolonialismus noch immer als zeitlich und gesellschaftlich stark begrenztes Phänomen interpretieren. Das, was die Historikerinnen der Initiative „*Kolonialismus im Kasten?*“ im Deutschen Historischen Museum beobachtet und grundsätzlich kritisiert haben¹⁴, erweist sich in den Geschichtsschulbüchern ebenfalls als zutreffend: Imperialismus und deutscher Kolonialismus werden zur „Vorgeschichte des Ersten Weltkrieges“ reduziert und dabei weitgehend isoliert dargestellt. Dabei wird die Kolonialgeschichte Deutschlands vor 1884 und nach 1914 in allen Schulbüchern komplett ausgeblendet. Dass Deutsche sich bereits in der Frühen Neuzeit maßgeblich und gewinnbringend an der europäischen Expansion sowie am transatlantischen Handel mit versklavten Menschen beteiligten und dass sie den damit einhergehenden Kolonialrassismus teilten (vgl. Ofuatey-Alazard 2011:115), wird ebenso wenig thematisiert wie die Rolle kolonialrassistischer Praktiken, Phantasien und Bestrebungen *nach* dem Verlust der von Deutschland beanspruchten Kolonien im Ersten Weltkrieg. Bei den Themen „Europäische Entdeckungsreisen“ oder bei der

¹⁴ Siehe <http://www.kolonialismusimkasten.de/>

Kolonialrassismus im Schulbuch?

„Industrialisierung“ Europas wird zwar auf die Bedeutung von Kolonien für Portugal und Spanien, Holland, England und Frankreich verwiesen – doch der Zusammenhang zur deutschen Geschichte, zur Entstehung des Nationalstaats und zur Industrialisierung auch in Deutschland, d.h. zu seiner technologischen, wissenschaftlichen und kulturellen Entwicklung bleibt unerwähnt: Die *deutsche* Geschichte scheint sich außerhalb dieser historischen Entwicklungen Europas auf Kosten des Globalen Südens abgespielt zu haben.

Inhaltsanalyse: Keine Neubewertung des deutschen Kolonialismus

Ebenso wenig bestätigte sich die Hypothese, dass die Schulbuchautor_innen nach dem „*decolonial turn*“ dem deutschen Kolonialismus in ihren Texten eine größere historische Bedeutung beimessen würden. Die Inhaltsanalyse könnte sogar auf eine *rückläufige* Entwicklung hinweisen. Bemerkenswert ist in dieser Hinsicht, dass das einzige der von mir untersuchten Bücher, in dem der deutsche Kolonialismus ausdrücklich als bedeutungs- und folgenlos dargestellt wird, das aktuelle, 2008 erschienene Buch *Horizonte* ist. In diesem Lehrwerk wird nicht nur mehrmals darauf hingewiesen, dass Deutschland im Gegensatz zu Großbritannien und Frankreich die imperialistische Arena erst spät betrat (vgl. Baumgärtner/Fieberg 2008:201, 208 und 224): Der deutsche Kolonialbesitz wird auch explizit als „unbedeutend“ bezeichnet (ebd.:208 und 209) während die Aufmerksamkeit darauf gelenkt wird, dass Großbritannien und Frankreich weitaus größere Kolonialreiche besaßen. Diese Aussage untermauernd werden – fast schon im Stil kolonialrevisionistischer Schulbücher aus der Zeit vor 1945 – zum Beispiel vier verschiedene Tabellen gezeigt, in denen Statistiken zu den kolonialen Besitzungen von Großbritannien, Frankreich, Deutschland und den USA zusammengestellt sind. Die Schüler_innen werden in einer Arbeitsaufgabe gefragt, welches der angegebenen Länder den größten Kolonialbesitz hatte. So kann es nicht überraschen, dass der geforderte Vergleich zu einer relativierenden Verharmlosung der Auswirkungen des deutschen Kolonialismus verleitet. Diese Lesart der vergleichsweise bedeutungslosen deutschen Kolonialzeit lässt sich besonders im folgenden Absatz erkennen:

„Bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges 1914 hatte Deutschland sein Kolonialreich nicht wesentlich erweitern können. Weder wirtschaftlich noch bevölkerungspolitisch als Siedlungsland besaßen die deutschen Kolonien nennenswerte Bedeutung. Zudem waren die Kriege, die Deutschland zur Sicherung seiner Herrschaft führte, äußerst blutig und kostspielig. So zum Beispiel die Niederschlagung des Aufstandes der Herero 1904/05 in Südwest-Afrika: Truppen unter General von Trotha trieben das Volk in die wasserlose Omaheke-Wüste, wo Zehntausende umkamen. Kriegsgewinnler waren allein Reeder und weiße Siedler.“ (ebd.:209)

Die Bedeutung des deutschen Kolonialismus insgesamt wird hier mit der Argumentation herabgesetzt, dass die deutschen Kolonien dem deutschen Staat wirtschaftlich und bevölkerungspolitisch nur wenig einbrachten. Auf eine nur zynisch zu nennende Art und Weise werden die furchtbaren deutschen Kolonialkriege und der Genozid an den Herero und Nama dabei nicht etwa als Argument für die Bedeutung der deutschen Kolonialzeit angeführt. Weil sie „blutig und kostspielig“ waren, zählt sie das Lehrbuch vielmehr als einen von

Kolonialrassismus im Schulbuch?

mehreren Belegen für die *Irrelevanz* des deutschen Kolonialismus auf! Hinter dieser Auffassung, bei der die Bedeutung der deutschen Kolonialgeschichte anscheinend ausschließlich an ihrer ‚Rentabilität‘ für die Kolonialmacht gemessen wird, steckt eine sehr eurozentrische und menschenverachtende Sichtweise. Besonders beunruhigend ist, dass diese Lesart des vermeintlich bedeutungslosen deutschen Kolonialismus in einem Lernmittel erscheint, welches zu den heute verwendeten Schulbüchern gehört. Die von mir analysierten Bücher aus den 1990er Jahren bezeichnen den deutschen Kolonialismus und seine Auswirkungen hingegen nirgendwo als nebensächlich.

Deutschlands Genozid an den Herero und Nama: Eine Fußnote im Geschichtsbuch der Nation

Ein ähnlich unerwartetes Ergebnis zeigte sich bei der Analyse der Behandlung des Völkermords in der ehemaligen Kolonie „Deutsch-Südwestafrika“. Am Anfang meiner Studie hatte ich vermutet, dass sich die Entwicklung der Erinnerungspolitik Deutschlands in Richtung einer größeren Anerkennung der von den deutschen Kolonialtruppen begangenen Verbrechen in den Schulbüchern in Form einer umfassenderen Behandlung dieses Ereignisses niederschlagen würde. Diese Hypothese bestätigt sich jedoch weder bei Betrachtung des Umfangs, in dem der Genozid behandelt wird, noch in der Art und Weise, wie dieser dargestellt wird. Erstens erweist sich, dass die untersuchten Schulbücher aus den 1990er Jahren insgesamt intensiver auf dieses Thema eingehen als aktuelle Schulbücher. So wird in zwei der neueren Schulbücher der Genozid tatsächlich in nur in einem Absatz thematisiert, während zwei der älteren Bücher diesem Ereignis mindestens zwei Seiten widmen. Zweitens fällt auf, dass die Niederschlagung der Erhebung durch die Deutschen in allen Schulbüchern außer einem der älteren als „Völkermord“ bezeichnet wird. Bemerkenswert ist, dass diese Bezeichnung in zwei Schulbüchern vorkommt, die sechs bzw. acht Jahre vor Wiczorek-Zeuls Rede von 2004 veröffentlicht wurden, in der dieser Begriff zum ersten Mal von einem Regierungsmitglied verwendet wurde. Offensichtlich besteht also eine deutliche Diskrepanz zwischen dem Stand der kritischen Aufarbeitung dieses Kapitels der deutschen Geschichte in den Schulbüchern und in deutschen Regierungskreisen: Während die Bundesregierung die Bezeichnung des von den deutschen Kolonial geführten Krieges gegen Herero und Nama als „Völkermord“ heute immer noch ablehnt, verwendeten Geschichtsbücher bereits vor 15 Jahren den in der Forschung kaum mehr umstrittenen Begriff.

Obwohl alle aktuellen Schulbücher den Krieg der Deutschen gegen die Herero und Nama als „Völkermord“ bezeichnen, fällt die Unterschiedlichkeit der aus diesen Büchern herauszulesenden Deutungen des Ereignisses auf. Zum Beispiel wird im Buch *Zeiten und Menschen* (2008) die Auffassung vertreten, dass nicht nur die Deutschen sondern auch die Herero mit ungeheurer Brutalität vorgingen, und dass das Vorgehen auf beiden Seiten heute immer noch diskutiert wird (vgl. Lenzian 2008:230). In *Entdecken und Verstehen 3* (2012) werden hingegen die Herero als ein friedliches Volk beschrieben, die in ihrem Aufstand gegen die Kolonialherrschaft entschieden hätten, deutsche Frauen und Kinder zu schonen (vgl. Oomen 2012:278). Darüber hinaus werden in jedem aktuellen Buch heutige Diskussionen und Positionen in Bezug auf den Völkermord unterschiedlich dargestellt: Im

Kolonialrassismus im Schulbuch?

Buch *Horizonte* (2008) wird die offizielle Position des Auswärtigen Amts wiedergegeben, nach welcher der Herero-Krieg „*ein dunkles Kapitel*“ (vgl. Baumgärtner/Fieberg 2008:211) deutsch-namibischer Beziehungen sei, weswegen sich Deutschland seit 1989 „*zu der besonderen historischen und moralischen Verantwortung gegenüber Namibia*“ (ebd.:211) bekenne, was sich in einer verstärkten bilateralen Entwicklungszusammenarbeit zwischen beiden Ländern ausdrücke (vgl. ebd.:211). Im Buch *Entdecken und Verstehen 3* (2012) werden die Schüler_innen hingegen dazu eingeladen, der Position der Bundesregierung zu widersprechen, indem sie Argumente für die Notwendigkeit einer Entschuldigung für den Genozid von deutscher Seite zusammenstellen (vgl. Oomen 2012:279). Obwohl sie alle die Niederschlagung des Herero-Aufstandes als „Völkermord“ bezeichnen, lassen sich also in Schulbüchern, die im gleichen Zeitraum erschienen sind, sehr unterschiedliche Deutungen des Deutsch-Herero-Krieges erkennen.

Bemerkenswert ist ebenfalls, dass die zahlreichen anderen großen Kolonialkriege, die in den deutschen Kolonien stattgefunden haben, in keinem der von mir untersuchten Schulbücher erwähnt bzw. behandelt werden. Die genozidale Niederschlagung des Maji-Maji Aufstandes von 1905 bis 1907 durch die deutsche Kolonialmacht im heutigen Tansania beispielsweise, die auf afrikanischer Seite mehr als 100.000 Menschenleben gefordert hat (Köbller 2005:31), aber auch die über 100 kleinen und großen Kriege in Kamerun werden systematisch verschwiegen und aus allen Schulbüchern herausgehalten.

Kulturgeschichte: Die Ausblendung der Kolonialideologie und des kolonialen Rassismus

Betrachtet man die Darstellung der Motive, Begleiterscheinungen und Folgen des Kolonialismus, stellt man fest, dass sowohl in den Schulbüchern aus den 1990er Jahren als auch in denen von heute der Kolonialismus hauptsächlich in Bezug zu wirtschaftlichen, technisch-industriellen, innen- und außenpolitische Faktoren gesetzt wird. Kulturelle und ideologische Dispositionen, wie das Überlegenheitsgefühl der Europäer_innen gegenüber außereuropäischen Völkern oder ihr Sendungsbewusstsein, werden hingegen entweder (in fünf der untersuchten Schulbücher) als sekundäre Faktoren dargestellt oder (in *Horizonte*) gar nicht thematisiert. Außerdem wird nur in einem Buch – und zwar dem ältesten – der koloniale Rassismus konkret angesprochen und ausführlich problematisiert, während das Wort „Rassismus“ in keinem der anderen hier analysierten Schulbücher fällt. Daraus lässt sich also keine Tendenz erkennen, die meine Hypothese bestätigen würde. Post- und dekoloniale Ansätze, die die Bedeutung ideologischer Faktoren in der Ausbreitung und Konsolidierung des Kolonialismus herausstellen, wurden von den Autor_innen der heutigen Geschichtsbücher offensichtlich noch nicht rezipiert. Der Vergleich zwischen der Ausgabe des Buches *Entdecken und Verstehen* aus dem Jahre 1995 und der aus dem Jahre 2012 weist sogar eher auf eine *umgekehrte* Entwicklung hin: Während die Autor_innen des ersten Buches dem Thema des kolonialen Rassismus zwei ganze Seiten widmen und sogar die Schüler_innen auf die Kontinuität dieser Einstellung bis in die heutige Zeit hinweisen, ist das Thema „Rassismus“ in der aktuellen Ausgabe des Buches nirgendwo zu finden.

Kolonialrassismus im Schulbuch?

Diese Ausblendung der mit dem kolonialen Denken einhergehenden rassifizierenden Hierarchisierung zwischen Kolonisatoren und Kolonisierten ist umso problematischer, als sowohl seine nachhaltige Durchdringung der politischen Kultur der Kolonialmächte, als auch seine Bedeutung für die Wahrnehmungen der außereuropäischen Bevölkerungen innerhalb kolonisierender Gesellschaften (vgl. Ha 2011a:181) von vielen post- und dekolonialen Theoretiker_innen herausgestrichen worden sind. Kien Nghi Ha zum Beispiel vertritt die These, die deutsche Kolonialpolitik habe zu einer strukturellen, kulturellen und nicht zuletzt auch administrativen Verankerung von Abwertungs- und Aggressionspotentialen gegen *People of Colour*¹⁵ beigetragen, die sich bis heute auswirke (2011b:8). Im gleichen Sinne sind die Thesen von Wissenschaftler_innen wie Jürgen Zimmerer (2011), Reinhard Kößler und Henning Melber (2004), aber auch Pascal Grosse (2000) zu verstehen. Diese lehnen sich an Hannah Arendts Erklärungsversuch der „*Elemente totaler Herrschaft*“ (1951) an, der auf die historischen Wurzeln des Faschismus und NS-Rassismus im europäischen Kolonialrassismus und Imperialismus zurückführte und diese als integralen Aspekt der europäischen Gesellschafts-, Mentalitäts- und Kulturgeschichte erscheinen ließ (Kößler/Melber 2004:24). Sie vertreten die Ansicht, dass die koloniale Herrschaftspraxis und Ideologie ein konstitutives Merkmal auf dem Weg „*von Windhuk nach Auschwitz*“ bildeten (Zimmerer 2011). In diesem Sinne stellt das Fehlen einer befriedigenden Behandlung des Kolonialrassismus ein erhebliches Hindernis für das Verstehen der Geschichte nach Ende des *formellen* deutschen Kolonialismus durch die Leser_innen dar. Darüber hinaus blendet diese Darstellungsweise die Bedeutung des Kolonialismus als subjektkonstituierendes Projekt aus, das sich im Bewusstsein europäischer Bevölkerungen und in der Definition nationaler Identitäten niederschlägt.

Gender: Kolonialismus als Geschichte weißer Männer

In fast allen untersuchten Schulbüchern werden die Auswirkungen der Kolonisierung auf die beherrschten Bevölkerungen behandelt. Dabei wird ein besonderer Schwerpunkt auf das Thema der von den deutschen Kolonist_innen ausgeübten Gewalt gelegt, das durch Erzählungen von der Niederschlagung der in den Kolonien ausbrechenden Aufstände veranschaulicht wird. Manche Bücher berichten außerdem über die Brutalität und Unrechtmäßigkeit des Landerwerbs, aber auch über die grundlegenden Alltagsveränderungen, denen die Kolonisierten unterworfen waren. In vier der von mir untersuchten Schulbücher – bzw. in allen Büchern außer *Anno* (1996) und *Horizonte* (2008) – wird überdies die Geschichte Afrikas vor der Ankunft der Europäer_innen thematisiert und dadurch der Versuch unternommen, der kolonialrassistischen Auffassung, Afrika sei ein geschichtsloser und bis zur europäischen Kolonisation „herrenloser Kontinent“ gewesen, etwas entgegenzusetzen. Diesem Zweck dient in *Entdecken und Verstehen* (1995), *Geschichte Konkret* (1998) und *Entdecken und Verstehen* (2012) die Wiedergabe geographischer Karten

¹⁵ *People of Colour* ist eine (Selbst-)Bezeichnung von und für Menschen, die Rassismuserfahrungen machen. Es geht dabei nicht um die Hautfarbe.

Kolonialrassismus im Schulbuch?

von Afrika vor der Besetzung durch die Kolonialmächte, auf denen die vorkolonialen afrikanischen Reiche und Staaten dargestellt werden. Dieser Versuch krankt allerdings daran, dass die ausgewählten kartographischen Darstellungen suggerieren, dass Afrika vor der Kolonisierung kaum bewohnt gewesen sei. Im Buch *Entdecken und Verstehen* (2012) zum Beispiel vermitteln große weiße Flecken auf der Karte „Afrika um 1880“ den Eindruck, dass in großen Teilen des Kontinents vor Ankunft der Kolonisierenden tatsächlich keine Menschen gelebt hätten (Siehe Abbildung 1), was die Gewalt und Unrechtmäßigkeit des Kolonialerwerbs verdeckt. Ebenfalls ist festzustellen, dass die verschiedenen afrikanischen Reiche im Gegensatz zu den europäischen kolonialen Gebieten gleichfarbig dargestellt werden, was die Vielfalt der afrikanischen Kulturen und Staaten völlig unsichtbar macht. Insofern stellt sich heraus, dass auch heutige Geschichtsschulbücher kolonialrassistische Vorurteile über Afrika weitervermitteln.

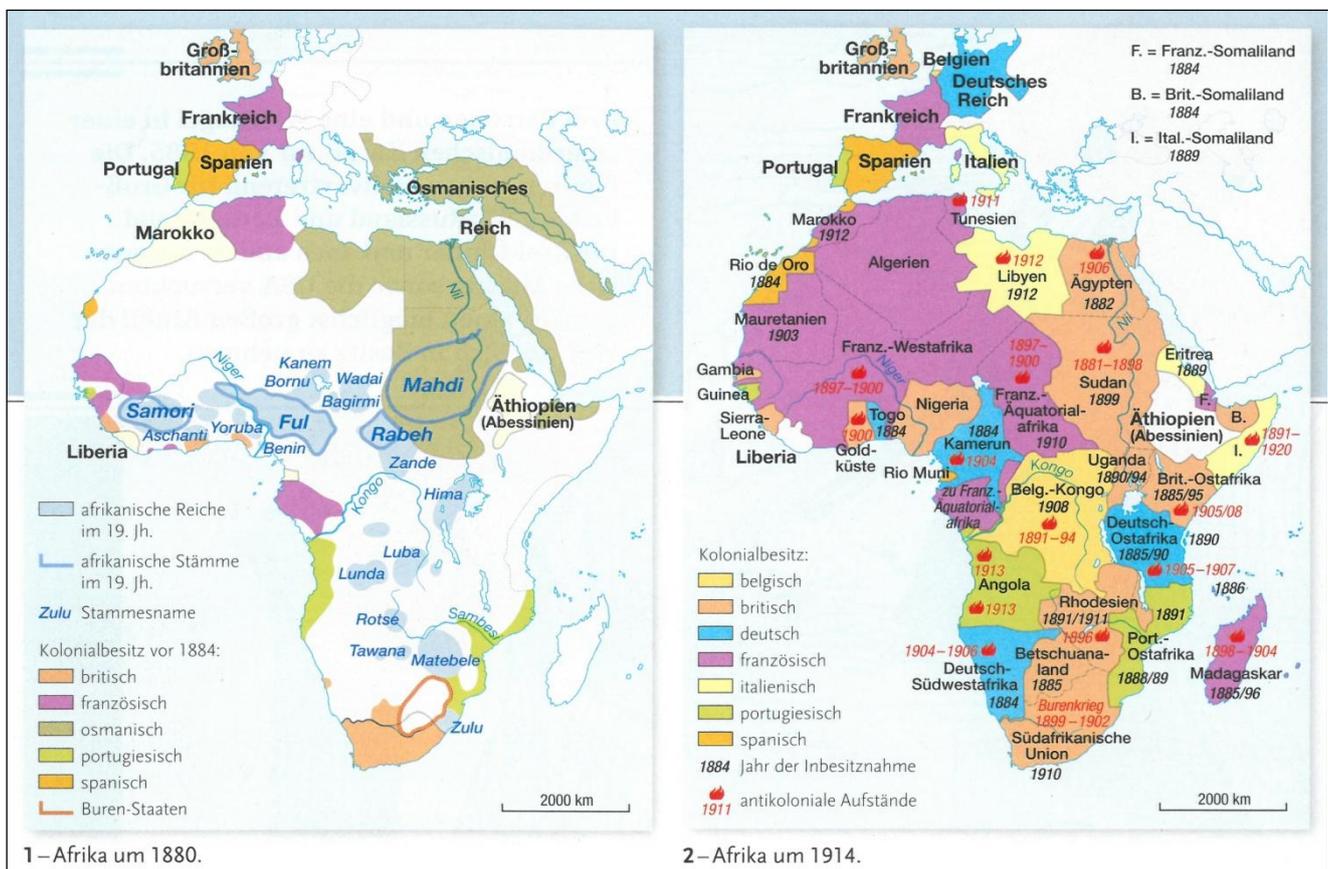


Abbildung 1. Darstellung Afrikas um 1880 und um 1914 im Buch *Entdecken und Verstehen* aus dem Jahr 2012 (Oomen 2012:266)

In zwei der drei untersuchten Schulbücher aus den 1990er Jahren und in zwei der drei aktuellen Schulbücher wird versucht, die Perspektive der Kolonisierten in die Darstellung der deutschen Kolonialherrschaft mit einzubeziehen, indem die Autor_innen ihre Leser_innen dazu aufgefordert werden, sich in die Position der Kolonisierten hineinzusetzen. Sowohl im Werk *Anno* (1996) als auch im Werk *Horizonte* (2008) wird den Schüler_innen allerdings

Kolonialrassismus im Schulbuch?

gar keine Anregung zum Perspektivenwechsel gegeben. Darüber hinaus ist zu bemerken, dass in keinem der analysierten Bücher mehr als 20% der Quellentexte außereuropäische Perspektiven wiedergeben. Insgesamt wird der Kolonialismus also sowohl in alten als auch in neuen Schulbüchern überwiegend aus weißer deutscher Perspektive dargestellt. Bemerkenswert und alarmierend ist auch, dass das einzige Buch, in dem weder die Auswirkungen der Kolonisierung auf die unterworfenen Bevölkerungen behandelt, noch die Perspektiven der Kolonisierten herangezogen werden (*Horizonte*), 2008 erschienen ist und heute in zahlreichen nordrhein-westfälischen Schulen verwendet wird.

In den meisten von mir untersuchten Schulbüchern wird der Kolonialismus außerdem überwiegend als eine „Männersache“ präsentiert. Sowohl in älteren als auch in aktuellen Lehrwerken sind Frauen nur in weniger als einem Viertel der wiedergegebenen Bilder sichtbar. Hier auch lässt sich außerdem überraschenderweise eine rückläufige Entwicklung zwischen Schulbüchern erkennen, die vor und nach der erinnerungspolitischen Wende erschienen sind: Während die besondere Rolle und Lage der kolonisierenden und kolonisierten Frauen im Autor_innentext aller aktuellen Bücher komplett ausgeblendet werden, wird dieses Thema in zwei der älteren Lehrwerken behandelt. Während in *Entdecken und Verstehen* (1995) die Rolle weißer Frauen als Trägerinnen der europäischen Sitten und als Unterstützung der Festigung der weißen Vorherrschaft in den Kolonien auf einer ganzen Seite behandelt wird (vgl. Müller 1995:211), sprechen die Autor_innen von *Geschichte Konkret* (1998) die schwerwiegenden Folgen der Kolonisierung für die kolonisierten Frauen konkret an (vgl. Pandel 1998:73). Obwohl alle von mir analysierten Geschichtsbücher den Kolonialismus insgesamt aus einer vorwiegend männlichen Perspektive betrachten, erweisen sich also Bücher aus den 1990er Jahren als etwas differenzierter.

Bildanalyse: Weitervermittlung kolonialrassistischer Vorurteile

Ein bedeutsames Ergebnis der Bildanalyse besteht darin, dass kolonisierte Menschen sowohl in älteren als auch in neueren Schulbüchern in der Regel als passiv dargestellt werden. Bei der Auswahl des Bildmaterials liegt der Schwerpunkt offensichtlich darauf, die von den Kolonist_innen ausgeübte Gewalt zu veranschaulichen. Zu diesem Zweck werden zum Beispiel in *Anno* (1996), *Horizonte* (2008) und *Entdecken und Verstehen* (2012) verschiedene Bilder afrikanischer Überlebenden des von den Deutschen an den Herero, Nama und Damara begangenen Völkermords wiedergegeben (Siehe zum Beispiel Abbildung 2).

Kolonialrassismus im Schulbuch?

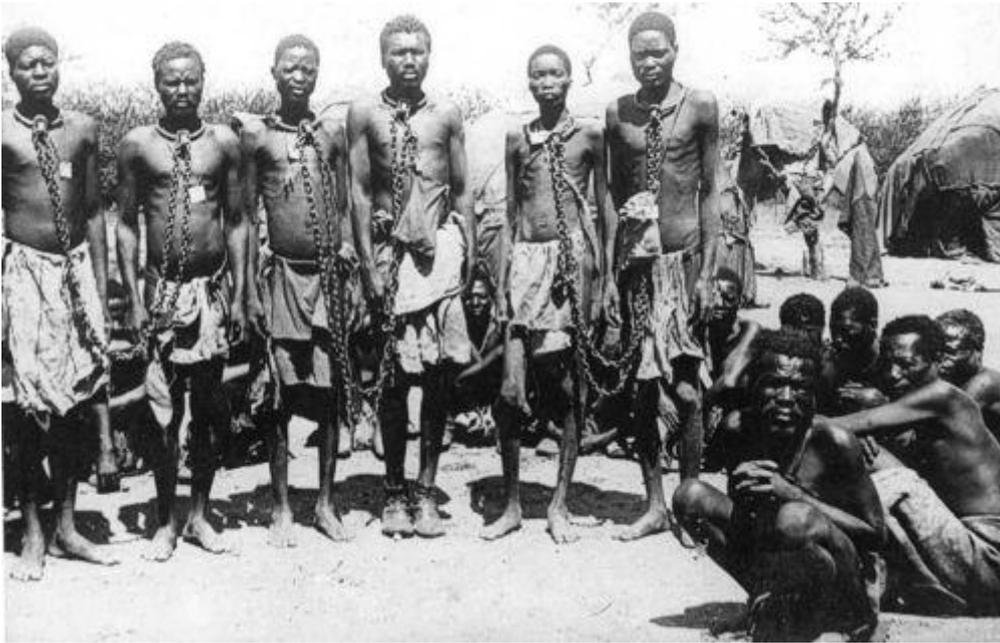


Abbildung 2. Überlebende der Niederschlagung des Herero-Aufstandes vor dem Marsch in die Zwangsarbeit. Dieses Bild wird sowohl in *Anno* (Askani/Wagener 1996:227) als auch in *Horizonte* (Baumgärtner/Fieberg 2008:211) wiedergegeben.

In *Entdecken und Verstehen* (1995), *Horizonte* (2008) und *Entdecken und Verstehen* (2012) wird das Kapitel über Kolonialismus außerdem mit Bildern illustriert, die die von den Kolonist_innen konstruierte rassistische Hierarchie veranschaulichen. Das Bild eines weißen Mannes, der sich von fünf afrikanischen Männern in einer Kutsche transportieren lässt (Siehe Abbildung 3) befindet sich zum Beispiel in zwei dieser Bücher.



Abbildung 3. Ein weißer Mann lässt sich von schwarzen Trägern transportieren. Dieses Bild erscheint in *Entdecken und Verstehen* (Müller 1995:207) und in *Horizonte* (Baumgärtner/Fieberg 2008:198).

Diese Bilder machen zwar die Heftigkeit der kolonialen Gewalt und Ungleichheiten deutlich, gleichzeitig stellen sie aber die kolonisierten Menschen ausschließlich als passive Opfer der kolonialen Unterdrückung dar. Diese Darstellung wird in nur einem der von mir untersuchten

Kolonialrassismus im Schulbuch?

Schulbücher (*Anno*, 1996) durch Bilder differenziert, auf denen stolz wirkende einheimische Kämpfer gegen die koloniale Unterdrückung zu sehen sind. Mit dieser Ausnahme werden kolonisierte Menschen sonst immer als passiv, hilflos und unterworfen dargestellt und damit als historische Objekte konstruiert. Dadurch wird den Schüler_innen der Eindruck vermittelt, der zum einen den kolonialrassistischen Vorurteilen entspricht und zum anderen die heute noch weit verbreitete Darstellung von Menschen des Globalen Südens als passiv und hilfsbedürftig verstärkt und weitervermittelt. Dieser Gefahr sind sich Schulbuchautor_innen heute offenbar ebensowenig bewusst wie in den 1990er Jahren.

Ein weiterer Aspekt ist die intensive Verwendung von Karikaturen aus der Kolonialzeit. Auf diese Quellensorte greifen heutige Schulbuchautor_innen noch viel mehr als in den 1990er Jahren zurück: Während zeitgenössische koloniale Karikaturen durchschnittlich 12% der ganzen Bilder in älteren Schulbüchern ausmachten, sind es 32% des Bildmaterials in aktuellen Schulbüchern. Sehr problematisch ist, dass diese Karikaturen, Träger der kolonialrassistischen Ideologie ihrer Zeit, völlig unzureichend hinterfragt werden. In *Horizonte* (2008) trägt die Karikatur „*So kolonisiert der Deutsche*“ (Siehe Abbildung 4), die nirgendwo im Buch kommentiert oder problematisiert wird, zu einer massiven Verharmlosung des deutschen Kolonialismus bei und rekonstruiert die nationalen Stereotype und nationalistischen Ideen dieser Zeit. In *Entdecken und Verstehen* (2012), in dem fast die Hälfte des Bildmaterials aus kolonialen Karikaturen besteht, trägt die Karikatur „*Die Aufteilung Chinas*“ zur Entstehung und Verfestigung national-chauvinistischer und rassistischer Stereotype bei, die ebenfalls nirgendwo problematisiert werden (Siehe Abbildung 5). So führen die von mir untersuchten Schulbücher nicht nur zu einer zynischen Verharmlosung der Kolonialgeschichte, sondern auch zur Weitervermittlung kolonialrassistischer Vorurteile.

Kolonialrassismus im Schulbuch?

M 3 „So kolonisiert der Deutsche“

Zeichnung (Ausschnitt) von Thomas Theodor Heine aus dem „Simplicissimus“, 1904

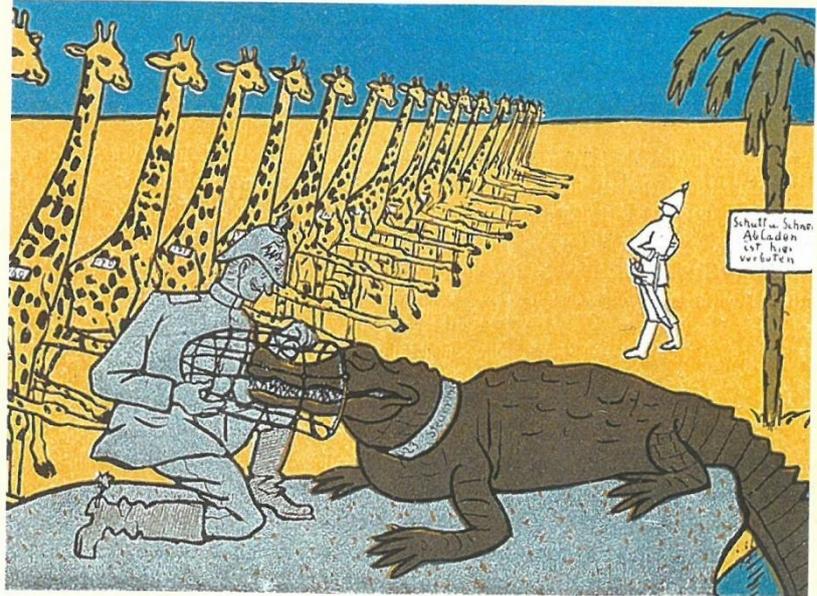
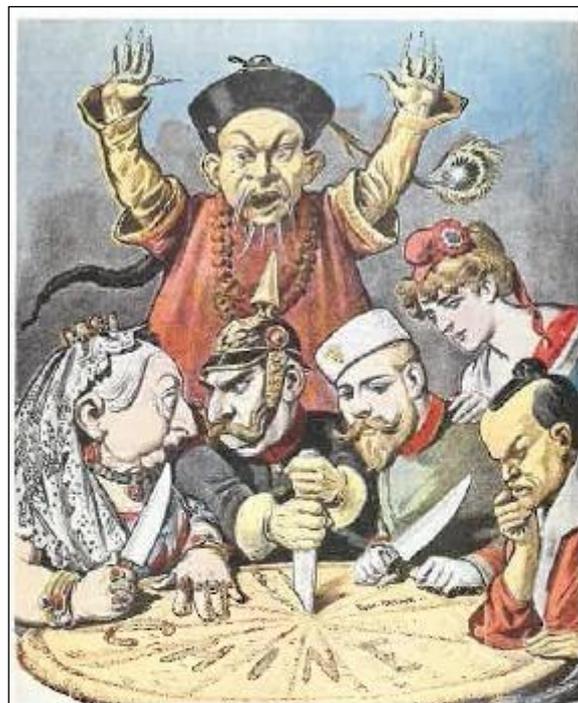


Abbildung 4. "So kolonisiert der Deutsche" in *Horizonte* (Baumgärtner/Fieberg 2008:209).



3 – Die Aufteilung Chinas (von links nach rechts: Victoria, britische Königin; Wilhelm II., deutscher Kaiser; Nikolaus II., russischer Zar; Marianne, Figur für Frankreich; Mutsuhito, japanischer Kaiser; stehend ein hoher chinesischer Beamter). Französische Karikatur, 1898.

Abbildung 5. "Die Aufteilung Chinas". Karikatur in *Entdecken und Verstehen* (Oomen 2012:271)

Koloniales Erbe: Für Deutschland ohne Konsequenzen

In allen analysierten Schulbüchern werden die Folgen des Kolonialismus behandelt, wenn auch in sehr unterschiedlichem Umfang und mit ganz verschiedenen Schwerpunkten. Während *Horizonte* (2008) zum Beispiel nur die aus der kolonialen Zeit resultierenden Spannungen zwischen den europäischen Großmächten anspricht, thematisieren *Entdecken und Verstehen 2* (1995), *Anno* (1996) und *Zeiten und Menschen* (2008) die strukturellen wirtschaftlichen Ungleichheiten zwischen den ehemaligen Kolonien und den einstigen Kolonialmächten. In *Geschichte Konkret* (1998) werden heutige Konflikte in Afrika in Zusammenhang mit der willkürlichen Grenzziehung durch die Kolonialmächte gebracht und in *Entdecken und Verstehen 3* (2012) wird die Schwäche der kamerunischen Demokratie als eine Folge der deutschen, britischen und französischen Kolonialverwaltung interpretiert. Insgesamt wird in den untersuchten Schulbüchern die Auffassung vertreten, dass sich der Kolonialismus negativ auf die kolonisierten Bevölkerungen ausgewirkt hat. In *Zeiten und Menschen* (2008) kommt allerdings in Quellentexten auch die Ansicht zum Ausdruck, dass die Kolonisierung *positive* Folgen für die Kolonien hatte. Auch was die Behandlung der bis in die heutige Zeit reichenden Auswirkungen des Kolonialismus betrifft, unterscheiden sich also ältere und aktuelle Schulbücher kaum.

In keinem der untersuchten Bücher lässt sich eine dezidiert postkoloniale Sichtweise erkennen, denn die Auswirkungen des Kolonialismus werden nur für die Kolonisierten und nicht für die ehemaligen Kolonialmächte thematisiert. Zwar werden in manchen Büchern Bilder aus der zeitgenössischen Presse (in *Geschichte Konkret*, 1998), die Verpackung eines Gesellschaftsspiels (in *Horizonte*, 2008), Postkarten aus Übersee (in *Zeiten und Menschen*, 2008) oder Sammelbilder mit kolonialen Motiven (in *Geschichte Konkret*, 1998) abgebildet, die von der Präsenz des Kolonialismus im Alltagsleben der Europäer_innen zeugen. Aber nirgendwo wird erwähnt, dass die Verbreitung des kolonialen Diskurses Auswirkungen auf die Weltanschauung und Mentalitäten *weißer* Europäer_innen und grundlegender auf das Selbstbild und die Konstruktion der nationalen Identität in den Kolonialmächten gehabt hat. Der Kolonialismus wird durchweg als ein Prozess dargestellt, der sich ausschließlich in den Kolonien ausgewirkt hat, während die europäischen Gesellschaften davon unberührt blieben. Die in der Wissenschaft kaum noch umstrittene Auffassung einer Geschichte von gravierenden wechselseitigen Einflüssen und Rückwirkungen findet in den Geschichtsbüchern bisher keinerlei Niederschlag.

Die gleiche Feststellung ist dann auch für die Behandlung der bis in die heutige Zeit reichenden Kontinuitäten des kolonialen Gedankenguts in fast allen untersuchten Schulbüchern zu treffen. Da die Ideologie des europäischen Kolonialismus in den meisten Schulbüchern vernachlässigt wird, ist es nicht verwunderlich, dass deren Kontinuitäten und Nachwirkungen ebenfalls unberücksichtigt bleiben. Allerdings stellt in dieser Hinsicht das Buch *Entdecken und Verstehen 2* aus dem Jahr 1995 eine Ausnahme dar: Nicht nur wird der koloniale Rassismus hier konkret und ausführlich behandelt. Es wird auch auf die Kontinuitäten dieser Einstellung bis in die heutige Zeit hingewiesen, indem zum Beispiel Parallelen zwischen dem aktuellen Tourismus in Afrika und dem Kolonialismus gezogen werden oder die Aufmerksamkeit der Schüler_innen auf die Verwendung von rassistischen

Kolonialrassismus im Schulbuch?

Begriffen in heutigen Berichten und Gesprächen gelenkt wird. Dass dabei allerdings über „Ausländer bei uns“ gesprochen wird, zeigt die Grenzen auch dieser Darstellung, in der die Existenz von deutschen Schwarzen und *People of Colour* ignoriert wird. Dass das einzige Buch, in dem das in postkolonialen Ansätzen sehr wichtige Thema der Nachwirkungen und Kontinuitäten des Kolonialismus behandelt wird, das älteste von allen von mir analysierten Büchern ist, bestätigt erneut, dass der „*decolonial turn*“ zu Beginn des 21. Jahrhunderts in deutschen Schulbüchern nicht vollzogen worden ist.

Wortwahl: Die Sprache des Zweiten Reiches

Dieser Befund wird dadurch erhärtet, dass die von den Autor_innen verwendete Sprache selbst kaum als „dekolonisiert“ zu bezeichnen ist. Denn viele der fraglichen Begriffe, die in der Kolonialzeit geprägt wurden und immer noch mit einer kolonial-rassistischen Denktradition verbunden sind, finden in allen von mir untersuchten Schulbüchern weitgehend unhinterfragte Verwendung. Begrifflichkeiten wie „Häuptling“ oder „Stamm“, die kulturalisierende Hierarchisierungen und Primitivisierungen vornehmen (vgl. Arndt 2011:687f.), sind zum Beispiel in jedem der von mir analysierten Schulbücher anzutreffen. Die Termini „Schutzgebiete“, „Schutzverträge“, „Schutztruppe“, „Schutzherrschaft“, die Ausbeutungs- und Herrschaftsverhältnisse in „Schutz“-Verhältnis umdeuten und damit die von extremer Gewalt geprägten kolonialen Machtverhältnisse auf den Kopf stellen (vgl. Freese 2011:696), werden unhinterfragt sowohl in älteren als auch in aktuellen Lehrwerken häufig verwendet. Nur in einer einzigen Hinsicht lässt sich hier eine gewisse Entwicklung zwischen älteren und aktuellen Schulbüchern feststellen: Während in den Schulbüchern aus den 1990er Jahren der Begriff „Eingeborene“ oft und unkritisch verwendet wird, ist er in aktuellen Schulbüchern komplett abwesend. Darüber hinaus deuten meine Ergebnisse allerdings erneut auf eine rückläufige Entwicklung. Denn die einzigen Bücher, in denen die Bedeutung der Sprache als Medium des rassistischen Denkens benannt wird, sind die zwei ältesten: In *Anno* (1996) werden die Schüler_innen dazu aufgefordert, die Verwendung des Begriffs ‚Schutz‘ zu untersuchen (vgl. Askani/Wagener 1996:227). In *Entdecken und Verstehen* (1995) wird zudem die koloniale Umbenennungspraxis konkret thematisiert:

„Dieser Rassismus kam auch in den Bezeichnungen für die einheimische Bevölkerung zum Ausdruck: Europäer nannten afrikanische Menschen Neger, Eingeborene, Wilde, Kaffern. Afrikanische Völker wurden umbenannt: Nama in Hottentotten, Damara in Klippkaffern.“ (Müller 1995:205)

Zudem werden die Schüler_innen hier explizit dazu eingeladen, ihre eigene Sprache auf den Gebrauch von rassistischen Begriffen zu überprüfen (vgl. ebd.:205). Das Buch *Entdecken und Verstehen* vom Jahr 1995 unterscheidet sich aber auch von den anderen dadurch, dass es das einzige ist, in dem die Verwendung von Begriffen wie „*Entwicklungsländer*“ oder „*Länder der Dritten Welt*“ vor dem historischen Hintergrund der kolonialen Hierarchisierung zwischen vermeintlich „zivilisierten“ und „unzivilisierten“ Völkern hinterfragt wird (vgl. ebd.:216). Eine derart machtsensible und -kritische Einstellung findet sich in keinem der heute in Nordrhein-Westfalen verwendeten Schulbücher.

Resümee

Entgegen meiner Erwartung ist bisher keine analoge Entwicklung der Schulbuchinhalte und der Erinnerungskultur in Deutschland zu erkennen. Bemerkenswert ist vielmehr, dass Schulbücher aus den 1990er Jahren eine Darstellung des deutschen Kolonialismus boten, die sich deutlicher von der Haltung der breiteren Öffentlichkeit und der meisten deutschen Politiker_innen dieser Zeit unterschied, als dies heute der Fall ist. Während sowohl der CDU-Bundespräsident Roman Herzog¹⁶ als auch der Grünen-Abgeordnete Hans-Christian Ströbele¹⁷ noch 1998 bzw. 2001 die „kurze“ und „unbelastete“ Kolonialgeschichte Deutschlands betonten, ließ sich diese Auffassung in keinem der von mir untersuchten Schulbücher aus den 1990er Jahren wiederfinden. Noch bedeutsamer ist die Tatsache, dass der Begriff „Völkermord“ bereits in Lehrbüchern aus den Jahren 1996 und 1998 verwendet wurde, obwohl diese Bezeichnung erst acht bzw. sechs Jahre später zum ersten Mal von einem Regierungsmitglied benutzt und heute immer noch von der Bundesregierung zurückgewiesen wird. Offenbar sind die Erinnerungspolitik der Bundesregierung und die in Länderverantwortung liegenden Schulbuchinhalte alles andere als deckungsgleich: Hinsichtlich der Anerkennung der deutschen Kolonialverbrechen sind Schulbücher schon seit den 1990er Jahren der offiziellen Erinnerungspolitik deutlich voraus.

Das Gegenteil ist allerdings hinsichtlich der Bedeutung von Kolonialismus und Imperialismus festzustellen: Obwohl dieser Vergangenheit in öffentlichen Diskursen und auch innerhalb der politischen Szene seit Anfang des 21. Jahrhunderts immer mehr Bedeutung zugesprochen wurde, werden die Themen in heutigen Schulbüchern in geringerem Umfang behandelt als in älteren Schulbüchern. In einem der aktuell verwendeten Lehrwerke wird der deutsche Kolonialismus sogar ausdrücklich als bedeutungs- und folgenlos dargestellt, während diese Auffassung in keinem der Schulbücher aus den 1990er Jahren zu finden ist.

Ebenfalls ist festzustellen, dass die erwartete Übertragung des in den Wissenschaften stattgefundenen „*decolonial turn*“ ausgeblieben ist. Auch in den aktuellen Schulbüchern werden post- und dekoloniale Ansätze kaum aufgegriffen: Die Autor_innen präsentieren den Imperialismus in erster Linie als Teil der Außen- und Wirtschaftspolitik der europäischen Großmächte, während die geistigen und ideologischen Voraussetzungen und Begleiterscheinungen entweder als sekundäre und weniger bedeutende Aspekte dargestellt oder überhaupt nicht thematisiert werden. Darüber hinaus werden die Auswirkungen und Folgen der Kolonialpolitik nur für die ehemaligen Kolonien behandelt. Die ideologischen und

¹⁶ Der Bundespräsident bekräftigte die Auffassung der bedeutungs- und folgenlosen deutschen Kolonialgeschichte in einer Rede, die er anlässlich seines Staatsbesuchs in Namibia im Jahr 1998 hielt: „*Wir haben eine kurze Periode gemeinsamer Geschichte, die nicht sehr glücklich war. Für Deutschland war diese Periode mit dem Ende des ersten Weltkrieges abgeschlossen*“ (Krüger 2003:124)

¹⁷ Noch im April 2001 forderte der grüne Bundestagsabgeordnete Hans-Christian Ströbele, Deutschland solle aufgrund seiner unbelasteten historischen Kolonialpolitik eine Vorreiterrolle in Afrika übernehmen (Zimmerer 2004:5).

Kolonialrassismus im Schulbuch?

materiellen Effekte und Nachwirkungen des Kolonialismus in den kolonisierenden Gesellschaften selbst werden dabei komplett ausgeblendet. Auch in dieser Hinsicht haben sich also meine anfangs aufgestellten Hypothesen nicht bewahrheitet. Wie groß die Resonanz gesellschaftlicher Veränderungen und postkolonialer Ansätze in Wissenschaft, Kultur und Politik auch gewesen sein mag, haben sich diese in den Schulbuchinhalten Nordrhein-Westfalens bisher nicht niedergeschlagen.

Die durchgeführte Schulbuchanalyse lässt in den aktuellen Schulbüchern des Bundeslandes NRW große Defizite erkennen: Die letzten zwanzig Jahre scheinen hier bestenfalls von Stagnation und schlimmstenfalls von einer aktiven Verdrängung der Themen Kolonialismus/Imperialismus gekennzeichnet zu sein. Die Tatsache, dass sich postkoloniale und dekoloniale Theorien in den letzten 20 Jahren als zentrale, wissenschaftliche Ansätze durchgesetzt haben, wird von den heutigen Schulbüchern noch nicht im Entferntesten reflektiert. Ausdruck dessen ist, dass der deutsche Kolonialismus in einem der heute in Nordrhein-Westfalen verwendeten und zugelassenen Schulbücher sogar als „unbedeutend“ und „folgenlos“ dargestellt werden kann. Auch dass das Thema „Rassismus“ und dessen Kontinuität in keinem der aktuellen Schulbücher angesprochen werden und dass kolonialrassistische Vorurteile und Bilder in heutigen Schulbüchern unhinterfragt weitervermittelt werden, ist sehr beunruhigend. Insofern wären eine grundsätzliche Überarbeitung der in Nordrhein-Westfalen verwendeten Werke und eine gründliche Untersuchung der Lehrbücher in anderen Bundesländern dringend erforderlich. Dabei sollten vor allem auch Expert_innen mit Rassismuserfahrung und migrantische Wissenschaftler_innen aus ehemals kolonisierten Ländern zu Rate gezogen werden. Diskriminierender Sprachgebrauch, Eurozentrismus und nationalgeschichtliche Konstruktionen werden sich anders nicht überwinden lassen.

Kolonialrassismus im Schulbuch?

LITERATURVERZEICHNIS

- ARNDT, Susan (2011): „Häuptling“ – In: ARNDT, Susan/OFUATEY-ALAZARD, Nadja (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: UNRAST-Verlag, S.687-688
- ASKANI, Bernhard/WAGENER, Elmar (Hrsg.) (1996): *Anno 3. Band 3: Von der Französischen Revolution bis zum Ersten Weltkrieg*. Braunschweig: Westermann
- BAUMGÄRTNER, Ulrich/FIEBERG, Klaus (Hrsg.) (2008): *Horizonte 2. Geschichte Gymnasium Nordrhein-Westfalen*. Braunschweig: Westermann
- FISCHER, Joschka (2001): *Außenminister Fischer in Durban*. Online im Internet, URL: http://www.zeit.de/reden/deutsche_aussenpolitik/fischer_durban_200136 (letzter Zugriff am 18. Juni 2013)
- FRANCOIS, Etienne/SCHULZE, Hagen (2001): *Deutsche Erinnerungsorte 1*. München: C.H. Beck Verlag
- FREESE, Anne (2011): „Schutzgebiete“ – In: ARNDT, Susan/OFUATEY-ALAZARD, Nadja (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: UNRAST-Verlag, S.696
- FRIEDRICHSMEYER, Sara/LENNOX, Sara/ZANTOP, Susanne (1998): *Introduction*. – In: Friedrichsmeyer, Sara/Lennox, Sara/Zantop, Susanne (Hrsg.): *The Imperialist Imagination: German Colonialism and Its Legacy*. Ann Arbor: University of Michigan Press, S.1-25
- GRINDEL, Susanne (2008): *Deutscher Sonderweg oder europäischer Erinnerungsort? Die Darstellung des modernen Kolonialismus in neueren deutschen Schulbüchern*. – In: *Koloniale Vergangenheiten - Colonial Pasts*, Themenheft der Zeitschrift für internationale Schulbuchforschung 3, S.695-716
- GROSSE, Pascal (2000): *Kolonialismus, Eugenik und bürgerliche Gesellschaft in Deutschland, 1850-1918*, Frankfurt a.M.: Campus
- HA, Kien Nghi (2011a): *Postkolonialismus / Postkoloniale Kritik* – In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast-Verlag, S.177-184
- HA, Kien Nghi (2011b): *Deutschlands koloniale Matrix* – In: *Lotta 41*, Winter 2010/2011, S.8-12
- HIMMEL, Stephanie (2007): *Von der „Bonne Lorraine“ zum globalen „magical girl“: die mediale Inszenierung des Jeanne d’Arc-Mythos in populären Erinnerungskulturen*. Göttingen: V&R unipress
- KERBER, Anne (2005): *Kolonialgeschichte in deutschen Schulbüchern: kritisch oder kritikwürdig?* – In: Lutz, Helma/Gawarecki, Kathrin (Hrsg.): *Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft*. Münster, New-York, München & Berlin: Waxmann, S.81-93
- KOPP, Christian (2014): *Lost in Translation*. Online im Internet, URL: <http://www.no-humboldt21.de/icom-code-of-ethics/> (letzter Zugriff am 16. Juni 2014)
- KÖBLER, Reinhart/MELBER, Henning (2004): *Vergangenes in der Gegenwart. Kontinuitäten des Deutschen Kolonialismus*. – In: *iz3w 275*, S.22-26
- KÖBLER, Reinhart (2006): *La fin d’une amnésie ? L’Allemagne et son passé colonial depuis 2004*. – In: *Politique africaine*, 2006/2 Nr. 102, S.50-66
- KRÜGER, Gesine (2003): *Warum gingen die deutschen Kolonialkriege nicht in das historische Gedächtnis der Deutschen ein?* – In: Buschmann, Nikolaus/Langewiesche, Dieter (Hrsg.): *Der Krieg in den Gründungsmythen europäischer Nationen und der USA*. Frankfurt a.M./New-York: Campus. S.120-137
- LENDZIAN, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2008): *Zeiten und Menschen 2*. Paderborn: Schöningh

Kolonialrassismus im Schulbuch?

- LENNOX, Sara (2010): *From Postcolonial to Transnational Approaches in German Studies*. – In: Lindner, Ulrike (Hrsg.): *Hybrid Cultures – nervous states: Britain & Germany in a (post)colonial world*. Amsterdam: Rodopi, S.xlvii-lxxiii
- MELBER, Henning (2011): *The Genocide in “German South-West Africa” and the Politics of Commemoration. How (Not) to Come to Terms with the Past*. – In: Perraudin, Michael/Zimmerer, Jürgen (Hrsg.). *German Colonialism and National Identity*. New York: Routledge, S.96-110
- MÜLLER, Karl-Heinz (Hrsg.) (1995): *Entdecken und Verstehen 2. Vom Beginn der Neuzeit bis zum Zeitalter des Imperialismus*. Berlin: Cornelsen
- OFUATEY-ALAZARD, Nadja (2011): *Koloniale Kontinuitäten in Deutschland*. In: ARNDT, Susan/OFUATEY-ALAZARD, Nadja (2011): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: UNRAST-Verlag, S.136-153
- OLUSAGA, David (2004): *Genocide & The Second Reich*, BBC Four, October 2004
- OOMEN, Hans-Gert (Hrsg.) (2012): *entdecken und verstehen 3. Von der Französischen Revolution bis zum Ersten Weltkrieg*. Berlin: Cornelsen
- PANDEL, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1998): *Geschichte Konkret 3. Ein Lern- und Arbeitsbuch*. Hannover: Schroedel Verlag
- PERRAUDIN, Michael/ZIMMERER, Jürgen (Hrsg.) (2011): *Introduction: Colonialism and National Identity* – In: dies. (Hrsg.): *German Colonialism and National Identity (a.a.O.)*, S.1-6
- WIECZOREK-ZEUL, Heidemarie (2004): *Rede bei den Gedenkfeierlichkeiten der Herero-Aufstände am 14. August 2004*. Online im Internet, URL: http://www.heidi-wieczorek-zeul.de/pm/rede_140811_namibia.html (letzter Zugriff am 5.Mai 2013)
- ZANTOP, Susanne (1997): *Colonial Legends, Postcolonial Legacies*. – In: Scott Denham et al. (Hrsg.): *A User’s Guide to German Cultural Studies*. Ann Arbor: University of Michigan Press, S.189-205
- ZIMMERER, Jürgen (2004): *Keine Geißeln der Geschichte* – In: taz, 10./11.1.2004, S.5
- ZIMMERER, Jürgen (2011): *Von Windhuk nach Auschwitz? Beiträge zum Verhältnis von Kolonialismus und Holocaust*. Münster: LIT Verlag
- ZIMMERER, Jürgen (Hrsg.) (2013): *Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.