

Elina Marmer | Papa Sow (Hrsg.)

Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht

Kritische Auseinandersetzung mit ›Afrika‹-
Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen
in der Schule

Ursachen, Auswirkungen und Handlungs-
ansätze für die pädagogische Praxis

BELTZ JUVENTA

Elina Marmer | Papa Sow (Hrsg.)
Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht

Elina Marmer | Papa Sow (Hrsg.)

Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht

Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern
und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule –
Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze
für die pädagogische Praxis

BELTZ JUVENTA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes
ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt
insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2015 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
www.beltz.de · www.juventa.de
Herstellung und Satz: Ulrike Poppel

ISBN 978-3-7799-4266-5

Inhalt

Einführung		
<i>Elina Marmer und Papa Sow</i>		7
Teil 1		
1.1	Rassismus, Kolonialität und Bildung <i>Elina Marmer und Papa Sow</i>	14
1.2	Afrikabilder in Deutschland aus postkolonialer Perspektive <i>Daniel Bendix</i>	26
1.3	Zwischen den Zeilen lesen. Der westliche Diskurs über Entwicklungs- zusammenarbeit und Kooperation mit Afrika <i>Papa Sow</i>	39
1.4	Kritisches Weißsein als reflexive und analytische Praxis zur Professionalisierung im Bildungsbereich <i>Laura Digoh und Nadine Golly</i>	54
1.5	Die psychische Form der Macht. Oder wie Rassismuserfahrungen und „Afrika“-Bilder wirken und Subjekte bilden <i>Interview mit Astride Velho</i>	72
1.6	Der Begriff ‚Migrationshintergrund‘ und seine Bedeutung im pädagogischen, gesellschaftlichen und politischen Rahmen <i>Danae Christodoulou</i>	86
1.7	Schulbuchproduktion <i>Interview mit Felicitas Macgilchrist</i>	98
Teil 2		
2.1	Der ‚versteckte‘ Rassismus – „Afrika“ im Schulbuch <i>Elina Marmer, Papa Sow und Aram Ziai</i>	110
2.2	Das ... das ... das ist demütigend“ Schülerinnen und Schüler afrikanischer Herkunft über Rassismus in Schulbüchern und im Klassenraum <i>Elina Marmer</i>	130
2.3	„Nee, nee, hier bei uns nicht“ Das Rassismusverständnis weißer Lehrender <i>Catrin Ehlen</i>	148

	2.4	Aus den Lerntagebüchern des Seminars „Rassismuskritische Bildung“ im Lehramtstudium <i>Elina Marmer</i>	160
Teil 3	3.1	Chancen der Lehrer_innenbildung <i>Elina Marmer</i>	184
	3.2	Aus dem Rassismuskritischen Leitfaden: Inhalte, Methoden, Umgang mit Sprache, Bildern und Quellen <i>Autor_innenkollektiv</i>	190
	3.3	Rassismuskritisches Geschichtslernen oder: Wie historisch-politische Bildung dekolonialisieren? <i>Regina Richter</i>	225
	3.4	„Homestory Deutschland“ Schwarze Biografien in Geschichte und Gegenwart. Empowerment im Klassenraum (der Grundschule) <i>Nadine Golly</i>	241
	3.5	Auf Spurensuche Martin Luther Kings 2013–2014 und der King-Code <i>Saraya Gomis</i>	254
	3.6	Rassismus in Schulbüchern Dekolonialisieren! Reines Kernanliegen zivilgesellschaftlicher Initiativen oder institutionelle Kernaufgabe deutscher Bildungspolitik? <i>Modupe Laja</i>	267
		Die Autorinnen und Autoren	284

Einführung

Elina Marmer und Papa Sow

Wir danken den mutigen und zukunftsweisenden Wissenschaftler_innen, Aktivist_innen, Pädagogen_innen und Künstler_innen, die sich kritisch mit Rassismus befasst haben – diese Forschung und die Aufklärung werden weltweit von Schwarzen Menschen und Menschen of Color angeführt. Auf ihren Erkenntnissen und Diskursen basiert dieses Buch. Auch in Deutschland haben sich Schwarze Communitys und Communitys of Color beständig für ihre Rechte eingesetzt und dafür, dass rassismuskritische Stimmen nun auch in der weißen Gesellschaft Gehör finden. „Rassismus ist kein Schwarzes, sondern ein weißes Problem“ (2008, S. 272) sagt etwa Noa Sow.

An dieser Stelle möchten wir drei Begriffe einführen, die im Verlauf dieses Bandes verwenden werden: Schwarz, weiß und People of Color. Diese Begriffe beziehen sich weder auf biologische Merkmale noch auf persönliche Eigenschaften. Sie umschreiben vielmehr historische soziopolitische Kategorien. Die phänotypischen Merkmale eines Menschen sagen nichts über seine Person aus, zumal es eine schier endlose Anzahl solcher Merkmale gibt. Dennoch werden bestimmte Merkmale durch Rassismus kategorisiert – die so kategorisierten Gruppen haben unterschiedliche Zugänge zu Ressourcen, zur Machtbeteiligung und anderen Privilegien. Das Adjektiv Schwarz schreiben wir groß. Schwarz ist ein emanzipatorischer und politischer Begriff. Es ist die Eigenbezeichnung von Menschen, die sich diese rassistische Fremdbenennung angeeignet und sie positiv umgedeutet haben. Weiß kennzeichnet die durch Rassismus privilegierte Gruppe, die sich dessen oft nicht bewusst ist, und wird als Adjektiv klein geschrieben. Manche der Autor_innen verwenden eine kursive Schreibweise für *weiß*, um den konstruierten Charakter des Begriffs zu betonen (vgl. Eggers/Kilomba/Piesche/Arndt et al. 2005, S. 13). People of Color – nicht zu verwechseln mit der rassistischen Fremdbezeichnung „farbig“, ist auch eine selbstgewählte Bezeichnung von Menschen, die rassistische Erfahrungen teilen. Wie Schwarz ist People of Color ein politischer und widerständiger Begriff (Ha, 2009, o. S.).

Eine detaillierte Definition der Begriffe ist in der Rassismusforschung unabdingbar. So wurde in der Debatte um die Verwendung rassistischer Wörter in Kinderbüchern deutlich, wie stark rassistisches Gedankengut in der Mitte der deutschen Gesellschaft verwurzelt ist und wie unreflektiert mit der Thematik umgegangen wird. Einen Beitrag zu diesem unbewussten Umgang mit Rassismus leisten auch deutsche Schulbücher, was die Schulbuchdebatte

zeigt. Ausgelöst wurde diese durch die von der Bundesregierung in Auftrag gegebene Schulbuchstudie „Migration und Integration“ (Hoppe/Otto/Georgi/Niehaus, 2015). Die Forscher_innen kritisieren die ausgrenzende Darstellung und empfehlen „Rassismus, strukturelle Privilegierung („Weissein“) und Diskriminierung (strukturelle Ungleichheit) im Kontext mit Migration und Integration zu thematisieren“ (S. 68).

Dieser Band beschäftigt sich mit Rassismus gegen Schwarze Menschen in deutschen Bildungsinhalten. Eine Grundlage dafür sind die Ergebnisse der Studie „Image of Africa in Education“, kurz IMAFREDU, die 2012–2013 von Elina Marmer an der Universität Hamburg geleitet wurde. Erforscht wurde der Zusammenhang zwischen der Darstellung des afrikanischen Kontinents in Schulbüchern, Unterrichtsmaterialien und Lehrplänen und Rassismus gegenüber Schüler_innen afrikanischer Herkunft¹. Bei der Analyse wurde deutlich, dass die vorherrschenden „Afrika“-Bilder in deutschen Bildungsmedien unachtsam koloniale Konstrukte reproduzieren. Armut, Gewalt und Unterentwicklung in „Afrika“ werden einseitig übersteigert – ohne eine Bezugnahme auf historische und globale Machtverhältnisse. Die vorkoloniale(n) und die gegenwärtigen Geschichte(n), Kulturen und Philosophien afrikanischer Gesellschaften und der Diaspora werden in den Unterrichtsmaterialien kaum erwähnt. Dabei geht es hier nicht nur um Afrika als geografischen Ort, sondern um den Schwarzsein-Diskurs in den Unterrichtsmedien. Dementsprechend gilt es, das Bild vom Westen, Europa, Deutschland und Weißsein kritisch zu untersuchen. Schwarze Menschen in Deutschland spielen in den Schulbüchern meist die Rolle des Opfers oder Außenseiters – wenn sie überhaupt eine positive Erwähnung finden, sind diese auf Musikalität, Lebensfreude oder Sport reduziert. Durch solche „Informationen“ werden hierarchische Verhältnisse legitimiert: „Afrika“ und Schwarze Menschen werden als Antithese von „Europa“ und weißen Menschen konstruiert.

Diese Konstrukte entstanden als Legitimation für *Maafa*, den afrikanischen Holocaust. Sie wurden seit dem frühen 18. Jahrhundert in Europa produziert und zielten auf die Entmenschlichung von Afrikaner_innen und Menschen afrikanischer Herkunft. Zugleich sollten sie die Herrschaft europäischer, weißer Menschen legitimieren. Selbst wenn sich über diese Darstellung in den Bildungsmedien Rassismus bloß unbewusst bei weißen Schüler_innen und Lehrenden erhärten kann, wird er im Verhalten gegenüber Schwarzen Mitschüler_innen sichtbar. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu verstehen, dass rassistische Aussagen und Handlungen auch dann – und genauso – wirksam sind, wenn sie ohne eine bewusste Intention aus-

1 Wir verstehen darunter all diejenigen in Deutschland lebenden Menschen, die durch ihre äußere Erscheinung mit Afrika assoziiert werden, unabhängig von ihrer eigentlichen Herkunft.

geführt werden. Entscheidend ist nicht so sehr die Intention, sondern die Wirkung.

Derzeit folgen viele Menschen in Deutschland rechtspopulistischen Gruppen und Redensführer_innen. Daher ist die Relevanz sehr hoch, sich mit rassistischen Konzepten in Bildungsinhalten zu beschäftigen. Verbreitet ist die Meinung, dass die vermehrte Einwanderung für die Zunahme der menschenfeindlichen rassistischen Gesinnung verantwortlich sei. Offensichtlich gewinnt diese Ideologie die größte Popularität in Regionen, wo die Einwanderung marginal ist. Es handelt sich also nicht um eine tatsächliche, sondern eine imaginierte Bedrohung. Woher kommt die Vorstellung, dass von nicht-weißen Menschen eine Bedrohung ausgehe? Diese Vorstellung kann nur aus einem Weltbild entspringen, welches Menschen, Gesellschaften und Regionen nach rassistischen Kriterien auf- oder abwertet. Dieses Weltbild – ein koloniales Erbe – ist nach wie vor ein fester Bestandteil der bundesdeutschen Lehrpläne und Unterrichtsinhalte. Rassismus wird demnach in der Schule gelernt. Das vermittelte rassistische „Wissen“, von den Betroffenen seit jeher beklagt, schlummert in der Mitte der Gesellschaft, von der weißen Mehrheit unbemerkt und häufig geleugnet. Bis es, scheinbar aus dem Nirgendwo, eskaliert, wenn bestimmte soziopolitische und ökonomische Konstellationen eine Spannung verursachen, die nach einer Entladung sucht. Überraschend? Eigentlich nicht.

Teil 1 dieses Bandes beleuchtet den Nexus von Rassismus und Bildung theoretisch. Kapitel 1 enttarnt Rassismus als eine Ideologie der Ungleichheit, zeigt seine historische Genese und geht ein auf die Rolle von Bildung bei der Verbreitung und Manifestierung rassistischer Ideen (Elina Marmer und Papa Sow). Daniel Bendix (Kapitel 1.2) zeigt auf, wie sich rassistische Diskurse in gegenwärtigen deutschen „Afrika“-Bildern spiegeln. Bendix betont dabei die Bedeutung von Wissensproduktion und Wahrheitskonstruktion für die Aufrechterhaltung materieller Ungleichheit und Machtasymmetrien zwischen Globalen Norden und Süden. Wie das in der politischen Praxis funktioniert, analysiert Papa Sow (Kapitel 1.3) anhand des aktuellen westlichen Entwicklungsdiskurses über Afrika. Das ist besonders interessant, da sich ein wesentlicher Teil der Bildungsinhalte über „Afrika“ um genau diese Themen drehen. Um solchen Inhalten als Lehrperson kritisch begegnen sowie bestehende rassistische Verhältnisse reflektieren zu können, führen Laura Digoh und Nadine Golly (Kapitel 1.4) Kritisches Weißsein als eine Praxis für pädagogische Kontexte ein. Das Konzept kann zudem Lehrende dabei unterstützen, der eigenen Handlungsmächtigkeit innerhalb von Strukturen bewusst zu werden. Über Auswirkungen rassistischer Diskriminierung auf seelische und körperliche Gesundheit, aber auch auf Potenziale der kritischen Handlungsfähigkeit, berichtet Astride Velho im Interview (Kapitel 1.5). Wissenspro-

duktion und Sprache hängen eng miteinander zusammen und beeinflussen sich gegenseitig. Mit dem Begriff „Migrationshintergrund“ setzt sich Danae Christodoulou (Kapitel 1.6) auseinander und untersucht die Auswirkungen dieser Titulierung auf die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und auf die Selbstbilder der so bezeichneten Personen. Anschließend erklärt Felicitas Macgilchrist in einem Interview den Prozess der Schulbuchproduktion und erläutert aus ihrer Sicht die Möglichkeiten der Einflussnahme (Kapitel 1.7).

Teil 2 ist empirischen Ergebnissen gewidmet und setzt dort an, wo der erste aufgehört hat – bei den Schulbüchern. Elina Marmer, Papa Sow und Aram Ziai (Kapitel 2.1) fassen die Befunde dreier Schulbuchanalysen zusammen; hierfür wurden fast 50 aktuelle Schulbücher und alternative Bildungsmaterialien untersucht. Was „Afrika“-Bilder in Schulbüchern bewirken, präsentiert Elina Marmer (Kapitel 2.2) anhand von zwei Gruppendiskussionen mit Schüler_innen afrikanischer Herkunft¹ in Hamburg und München. Catrin Ehlen (Kapitel 2.3) analysiert mithilfe von Interviews das Rassismusverständnis weißer Lehrender. Sie arbeitet heraus, warum die Lehrenden rassistische Botschaften in den Schulbüchern sowie Rassismuserfahrungen ihrer Schwarzen Schüler_innen meist nicht (an-)erkennen. Wie sich die Teilnahme an einem Rassismuskritischen Seminar auf die Wahrnehmung und Selbstreflexion auswirkt, untersucht Elina Marmer mittels Lerntagebücher der Lehramtstudierenden (Kapitel 2.4).

Teil 3 Dass eine Veränderung der Situation dringend notwendig ist, wird den Leser_innen bald deutlich, doch wo soll diese Veränderung beginnen? Bei den Schulbüchern und Lehrplänen? Bei den Lehrenden? Bei den politisch Verantwortlichen? Über die verschiedenen Ansätze, Wege und Möglichkeiten der Veränderung berichtet der letzte Teil. Er setzt dort an, wo der zweite aufgehört hat – bei der Lehrer_innenbildung. Elina Marmer (Kapitel 3.1) zeigt auf, wie Rassismuskritik nachhaltig umgesetzt werden kann, wenn sie nicht nur punktuell und zufällig, sondern verbindlich, fachübergreifend und durchgängig in der Lehrer_innenbildung institutionalisiert wird. Konkrete Vorschläge und Überlegungen zu neuen Inhalten und Lernmethoden zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora bietet der Auszug aus dem Rassismuskritischen Leitfaden (Kapitel 3.2), erstellt von einem Kollektiv von Expert_innen aus Forschung und Praxis (Autor*innenKollektiv, 2015). Lehrende können ihn für die Unterrichtsgestaltung und Materialienerstellung nutzen. Schulbuchverlage und Verantwortliche in Behörden und der Politik sollten den Leitfaden bei der Schulbuchproduktion bzw. Lehrplanentwicklung zur Hand nehmen. Wie rassismuskritisches Geschichtslernen praktiziert werden kann, wenn „Geschichte“, „Bildung“ und „Wissenschaft“, we-

sentliche (Re-)Produzenten rassistischer, kolonialer Herrschaft sind, diskutiert Regina Richter (Kapitel 3.3). Nadine Golly stellt Bildungsmaterialien zur Ausstellung „Homestory Deutschland“ vor und entwirft damit ein empowerndes Unterrichtskonzept für die Grundschule (Kapitel 3.4). Wie zwei Schulklassen und ihre Lehrende den Geschichtsunterricht in ein empowerndes Lernabenteuer verwandelt haben und was dabei entstanden ist, erzählt die Initiatorin des Projekts „Auf Spurensuche. Martin Luther King“ Saraya Gomis (Kapitel 3.5). Zum Abschluss kommen wir erneut auf die Schulbücher zurück. Modupe Laja berichtet über die Erfahrungen von zivilgesellschaftlichen Organisationen, Bildungsinhalte zu dekolonisieren, beleuchtet Wege und Chancen für zukünftiges Engagement und formuliert Forderungen an Kultusministerien und Schulbuchverlage (Kapitel 3.6).

Das Buch richtet sich an alle, die sich mit der Schulbildung beschäftigen und eine Verantwortung für die Bildung heranwachsender Generationen in diesem Land und darüber hinaus tragen: Lehrende, Forschende, Studierende, Autor_innen und Verlage, politisch Verantwortliche, Multiplikator_innen, Eltern und Familien.

Literatur

- Eggers, M. M./Kilomba, G./Piesche, P./Arndt, S. (Hrsg.) (2005): *Mythen, Masken und Subjekte*. Münster: Unrast Verlag.
- Ha, K. N. (2009): „People of Color“ als solidarisches Bündnis. In: *migrazine* Ausgabe 2009/1. <http://www.migrazine.at/artikel/people-color-als-solidarisches-b-ndnis> (Abruf 19.2.2015)
- Hoppe, R./ Otto, M./ Georgi, V./ Niehaus, I. (2015): *Schulbuchstudie Migration und Integration*. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.). Berlin.
- Sow, N. (2008): *Deutschland Schwarz Weiss*. München: Bertelsman.

TEIL 1

1.1 Rassismus, Kolonialität und Bildung

Elina Marmer und Papa Sow

Einleitung

Verschleppung und Versklavung afrikanischer Menschen in die Amerikas, der Ku-Klux-Klan, Rassenwahn der Nazis, Apartheid in Südafrika, die NSU-Morde – das würden die meisten Menschen als Rassismus betiteln. So betrachtet, gehört Rassismus entweder der Vergangenheit an oder wird als ein Randphänomen der Gegenwart verstanden – auch in deutschen Schulbüchern wird Rassismus ausschließlich in Bezug auf körperliche Gewalttaten und extremistischen Exzesse definiert. Die Mitte der Gesellschaft distanziert sich vom rassistischen Gedankengut. Schon der Begriff „Rassismus“ ist derartig emotionsgeladen, dass es oft schwierig ist, darüber zu reden. Rassismus wird mit Menschenfeindlichkeit und Gewalt verbunden. Niemand möchte ein Rassist sein.

Eine weitere Definition versteht Rassismus als eine ablehnende Haltung gegenüber einer anderen Gruppe. Wird Rassismus darauf reduziert, lassen sich Sprüche wie „deutsche Kartoffel“ genauso als rassistisch einordnen, wie die Verwendung des N-Worts. Dann ist in den Medien von „Rassismus gegenüber den Deutschen in Schulen mit hohem Ausländeranteil“ die Rede. Welche „Deutsche“ sind hier eigentlich gemeint? Weiße, christliche Menschen, denen keine Einwanderungsgeschichte nachgewiesen werden kann. Wer sind in diesem Fall die „Ausländer“? Menschen, die sich nach ganz bestimmten phänotypischen Merkmalen von weißen „Deutschen“ unterscheiden – unabhängig davon, wie lange sie in Deutschland leben, welche Staatsangehörigkeit sie besitzen, in welcher Sprache sie sprechen, träumen und denken.

Diese als „Ausländer“ markierten Personen erleben alltägliche rassistische Blicke im öffentlichen Raum, Ausgrenzungen und Benachteiligungen an Schulen, auf dem Wohnungs- und Arbeitsmarkt und in Behörden, abwertende Darstellungen in den Medien und verletzenden Sprachgebrauch in Kinderbüchern und Filmen. Dieser Rassismus ist ein Teil der Lebensrealität Schwarzer Menschen und Menschen of Color in diesem Land.

„Ich bin mir nicht sicher, ob es auch schon Rassismus ist, aber neulich ...“, so leiteten Jugendliche afrikanischer Herkunft ihre Antworten ein, wenn

sie nach rassistischen Erlebnissen im Alltag oder in der Schule befragt wurden. Die Teilnehmenden dieser Befragung sind überwiegend in Deutschland geboren, sie alle sind hierzulande aufgewachsen, sie sprechen und denken auf Deutsch, viele von ihnen kennen weder eine andere Heimat noch eine andere Sprache, die meisten besitzen die deutsche Staatsangehörigkeit. Sie sind nicht anders als ihre weißen Mitschüler_innen, werden jedoch zu den „Anderen“ gemacht, egal ob als „Ausländer“ oder „Menschen mit Migrationshintergrund“ bezeichnet, ausgegrenzt und benachteiligt (siehe auch Danae Christodoulou, Kapitel 1.6). Die befragten Jugendlichen erzählten von Vorfällen im Klassenraum, Zuschreibungen und Benachteiligungen durch die Lehrkräfte, verletzenden, abwertenden und exotisierenden Darstellungen in ihren Schulbüchern. Sie berichteten von Machtlosigkeit sowie von ihren Bewältigungs- und Widerstandsstrategien, mit dem täglichen Rassismus umzugehen. Die Schwarzen Jugendlichen assoziierten ihre Erlebnisse mit Rassismus, trauten sich aber häufig nicht, ihn als solchen zu benennen – jedenfalls nicht einer weißen Gesprächsleiterin gegenüber. Warum nicht? Ein Rassismusvorwurf wiegt schwer, weil eine rechtsradikale Gesinnung inklusive Gewaltbereitschaft damit verbunden wird. Die Jugendlichen kennen die Reaktionen vieler weißer Menschen auf dieses Thema.

Selbst wenn weiße Kinder und Jugendliche als „deutsche Kartoffel“ beschimpft werden, entstehen für sie keine langfristigen Nachteile aufgrund ihrer Hautfarbe oder vermeintlicher Herkunft. Im Gegenteil, sie werden wegen ihrer Hautfarbe und Herkunft als selbstverständlich angenommen und privilegiert behandelt, anders als ihre Mitschüler_innen mit einem vermeintlichen ‚Migrationshintergrund‘. Die bloße Ablehnung einer Gruppe führt nicht automatisch zu einer systematischen Benachteiligung. Das ist noch kein Rassismus.

Was ist Rassismus?

Rassismus, wie jeder *-ismus*, ist eine Ideologie der Ungleichheit, die entlang pseudowissenschaftlicher biologistischer Kategorien argumentiert wird. Nach Stuart Hall entstehen „Rassistische Ideologien [...] immer dann, wenn die Produktion von Bedeutungen mit Machtstrategien verknüpft sind und diese dazu dienen, bestimmte Gruppen vom Zugang zu kulturellen und symbolischen Ressourcen auszuschließen“ (Hall 1989, S. 913). Der Aspekt von Macht ist für Rassismus essenziell. Rassistische Ideologie dient der Machterhaltung, sie legitimiert Ausgrenzung, Ausbeutung, sogar die Ermordung von Menschen.

Menschen nach „eigenen“ und „fremden“ zu unterscheiden, die „Fremden“ mit negativen Zuschreibungen zu belegen und zu diskriminieren – diese

Machtstrategien nutzten Herrschende bereits in der Antike, sowohl im alten Griechenland und Rom (Isaac 2003) als auch im alten China und Japan (Dikötter 1997), Indien (Robb 1997) und im Nahen Osten (Lewis 1992). Wissenschaftler_innen sind sich heute nicht einig, inwiefern diese Diskriminierungsstrategien bereits als Rassismus bezeichnet werden könnten. Benjamin Isaac (2003) beschreibt dieses Gedankengut im alten Griechenland und Rom als Rassismus-Prototypen, welches die Philosophen und Forscher der frühen europäischen Moderne bei der Entwicklung rassistischer Ideologie inspirierte.

Die Ideologie, die heute als Rassismus bekannt ist, entstand im Europa der Aufklärung seit dem frühen 18. Jahrhundert, dort wurde sie in Bezug auf die damalige soziale, politische und wirtschaftliche Lage definiert. Die Werte der europäischen Aufklärung scheinen zunächst einer rassistischen Ideologie zu widersprechen, und doch sind die prominentesten Denker der Aufklärung auch die Begründer des sogenannten „wissenschaftlichen“ Rassismus. Dazu Kenan Malik (2003, o. S.): „Die Idee der Rasse wurde entwickelt als eine Erklärungsweise für die Persistenz sozialer Spaltung in einer Gesellschaft, die zugleich den Anspruch auf Gleichheit erhob“.

Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit ließen sich nicht vereinbaren mit der kolonialen Expansion Europas seit dem 15. Jahrhundert. Diese ging einher mit marodierenden Entdeckern und Abenteurern, brutaler und systematischer Ausbeutung und Vernichtung von Menschen und Raub von Ressourcen. Die Kolonialpolitik folgte wirtschaftlichen Interessen: Dem überbevölkerten Europa fehlten die natürlichen Ressourcen. So leisteten die Kolonien unfreiwillig „Entwicklungshilfe“, auch für Deutschland.

Um diesen ideologischen Konflikt zwischen Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit für alle und der gleichzeitigen Unterdrückung und Ausbeutung ganzer Weltregionen zu lösen, wurde rassistisches Wissen produziert. Rassistisches Wissen diente (und dient) als Legitimation für die kolonialen Verbrechen. Die Idee der „Rasse“ wurde erfunden, um Menschen zu entmenslichen, um sie schamlos zu bestehlen, sie auszubeuten und zu versklaven.

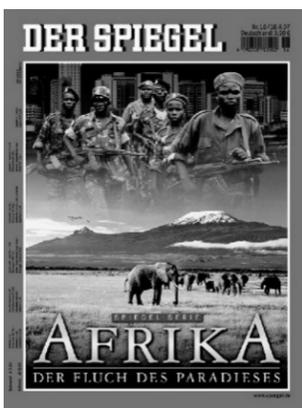
Die Wissenschaftler der Aufklärung formulierten also die rassistische Ideologie: Biologen klassifizierten Menschen in „Rassen“, Anthropologen, Geografen, Historiker, später Psychologen und Soziologen wiesen den „Rassen“ intellektuelle Fähigkeiten und charakterliche Eigenschaften zu. Diesem pseudowissenschaftlichen Rassismus lagen vier Thesen zugrunde:

1. **Hierarchie der „Rassen“:** Menschengruppen wurden nach scheinbar beliebigen, jedoch politisch motivierten, äußeren Merkmalen in „biologische Rassen“ aufgeteilt. Diese „Rassen“ wurden hierarchisch aufgestellt, mit Weißen an der Spitze. Der Denker der Aufklärung Immanuel Kant hat in seiner „Vorlesung zur Physischen Geographie“ 1757 nach klimati-

,schen Begründungen für so eine Hierarchie gesucht. Es postulierte die absolute Überlegenheit der „weißen Rasse“ und ordnete ihr alle anderen „Rassen“ entsprechend unter (Kant 1802/1968). Interessant ist, dass Kant selbst seine Heimatstadt Königsberg nie verließ und weder Orte noch Menschen, die er in seiner Geografie und Anthropologie zu beschreiben und bewerten suchte, je gesehen hatte. Seine Rassenthesen sollten die Werte der Aufklärung angesichts der kolonialen Verbrechen retten. Die Idee der „Rassen“-Hierarchie ist ein unabdingbarer Bestandteil rassistischer Ideologie. So schien es kein Widerspruch zu sein, dass in Frankreich neben der 1789 proklamierten Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte weiterhin der Code Noir galt, der einen menschenverachtenden Umgang mit versklavten und freien Schwarzen Menschen regelte.

2. **Antithetische Konstruktion des „Anderen“:** Die „Anderen“ werden als das Gegenteil von „wir“ imaginiert. In seiner „Philosophie der Geschichte“ konstruierte ein anderer berühmter Denker der Aufklärung, G. W. F. Hegel, die Afrikaner_innen als wild, ohne Selbstachtung, Ehrfurcht oder Gefühle und entmenschlichte sie wörtlich: „[E]s ist nichts an das Menschliche Anklingende in diesem Charakter zu finden“ (Hegel 1837/1994, S. 218). Auf diese Weise etablierte Hegel die eigene „weiße Überlegenheit“. Diese antithetische Konstruktion des „Anderen“ dient der Identitätsfindung der eigenen Gruppe, wie Stuart Hall in seiner Untersuchung über heutigen Rassismus in England beschrieb:

„Die Engländer sind nicht deshalb Rassisten, weil sie die Schwarzen hassen, sondern weil sie ohne die Schwarzen nicht wissen, wer sie sind. Sie müssen wissen, wer sie nicht sind, um zu wissen, wer sie sind“ (Hall 1999, S. 93).



Solche antithetischen Konstruktionen finden sich auch heute als afro-pessimistische bzw. afro-romantistische Repräsentationen (Seukwa 2009) in den Massenmedien und in den Schulbüchern. Wie das Spiegel-Titelbild von 2007 „Der Fluch des Paradieses“ (Heft 16) so beispielhaft illustriert, können beide durchaus gleichzeitig existieren. Das elende Afrika, ein „verdammter Ort“, reflektiert die schlimmsten Ängste, das exotisierte Afrika die wildesten Fantasien der Europäer_innen – beides rassistische, abwertende Projektionen.

3. **Afrikas „Geschichtslosigkeit“:** Die Verbannung afrikanischer Geschichte aus dem westlichen Wissenskanon lässt sich bis in die 1830er zurückverfolgen, bis zur Hegelschen „Vorlesung über Philosophie der Geschichte“, die er in Berlin hielt. Hegels „Philosophie“ konstruierte den afrikanischen Kontinent dreigeteilt, als Teil von Europa, von Asien und das „eigentliche Afrika“ (Hegel 1837/1994, 213 f.). Durch diese künstliche Aufteilung fiel das alte Ägypten, das als Wiege der westlichen Zivilisation betrachtet wurde, nun dem ‚europäisch-asiatischen‘ Teil zu. Das eigentliche Afrika sei nach Hegel kein geschichtlicher Weltteil. Wer einmal testen möchte, wie hartnäckig dieser Mythos sich bis heute hält, sollte sich und das Umfeld zur afrikanischen Geschichte befragen. Die meisten von uns werden eine Leerstelle entdecken, die bisher als solche nicht einmal empfunden wurde. Geschichte ist in unserem Weltbild verknüpft mit der Menschwerdung; Menschen afrikanischer Herkunft werden somit durch die Abkennung ihrer Geschichte entmenschlicht. Die Konstruktion des geschichtslosen Afrikas ist ein essenzieller Bestandteil des rassistischen Wissens, welches die unrechtmäßige und unmoralische Aneignung des afrikanischen Kontinents durch europäische Mächte und die damit einhergehenden Verbrechen gegen afrikanische Bevölkerungen legitimierte. Dieses Unternehmen kulminierte in der berühmten Kongokonferenz in Berlin 1884–1885. Der afrikanische Kontinent wurde unter acht europäischen Mächten aufgeteilt. Die Zeitung Lagos Observer¹ vom 19. Februar 1885 kommentierte dazu:

„The world has, perhaps never witnessed until now such highhanded a robbery on so large a scale. Africa is helpless to prevent it. It is on the cards that this ‘Christian’ business can only end, at no distant date, in the annihilation of the natives.“

4. **Das „Modernitätsnarrativ“:** Seit der Aufklärung glaubt man in Europa an eine historische Evolution von Gesellschaften in Richtung „Modernität“. Dieser Glaube bildet die Grundlage westlicher Philosophie und Wissenschaft. Nach Stuart Hall (1992, S. 172) meinten die Denker der Aufklärung,

„dass es nur einen Weg zur Zivilisation und zur sozialen Entwicklung gebe und dass alle Gesellschaften auf derselben Skala als früh oder spät, tiefer- oder höherstehend eingeordnet werden können.“

1 zitiert nach Adebajo (2010, S. 16)

Gesellschaften und Regionen, Menschen und Kulturen werden also auf einer linearen Skala in Richtung Modernität aufgestellt, wobei nach bestimmten Kriterien ermittelt wird, wer heute in der Steinzeit oder im Mittelalter, bestenfalls im 19. Jahrhundert lebt. Dieses Paradigma erlaubte es den Kolonialideologen die Ausbeutung des afrikanischen Kontinents als „Die Bürde des weißen Mannes“² zu betrachten. Eine Betrachtung, die in den Entwicklungsdiskursen seit der Unabhängigkeit der afrikanischen Staaten bis in die heutige Zeit fortwirkt.

Kolonialität von Macht und Wissen

Wissenschaft und Bildung spielen eine entscheidende Rolle bei der Produktion vom rassistischen Wissen. Diallo (2001) verfolgt die Geschichte der Afrikanistik in Deutschland, ihre Institutionalisierung und heutige Ausrichtung. Er zeigte, dass das Fach Ethnologie (damals Völkerkunde) mit Kolonialismus in enger Verbindung stand: Forschung und Wissensproduktion wurden begleitend zu kolonialen Expeditionen entwickelt. Deutsche Afrikanisten trugen mit ihren Rassenkonzepten zu „wissenschaftlichen“ Grundlagen des Nationalsozialismus bei. Diese Kontinuität vom kolonialen Rassismus zur nationalsozialistischen Ideologie lässt sich historisch verfolgen: In den deutschen Kolonien in Afrika entstanden die ersten Konzentrationslager, wurden Experimente an Menschen durchgeführt, im heutigen Namibia begangen 1904–1908 deutschen Truppen den ersten deutschen Völkermord an Herero und Nama.

Rassistisches Wissen, welches diese Verbrechen legitimierte, gehört seit der Kolonialzeit zum westlichen Bildungskanon. Dabei beschränkt sich dieses Wissen nicht mehr auf das Verhältnis von Kolonisatoren und Kolonisierten. Antisemitismus, Rassismus gegen Sinti und Roma, antimuslimischer Rassismus haben für sich ihre eigene Historie in Europa und der Bundesrepublik. Diese menschenfeindlichen Ideologien sind aber auch mit kolonialrassistischen Ideen verschränkt. In ihrem Rassenwahn suchten die Nazis das entmenschlichende Rassenschema auf die „eigenen“ autochthonen „Anderen“ – die einheimische jüdische Bevölkerung und Sinti und Roma – zu übertragen. Selbst die weit zurückreichende christlich-islamische Geschichte mit ihren Feindbildern und Mythen vermischt sich im heutigen Rassismus gegen Moslems mit kolonialrassistischen Vorstellungen.

2 In seinem gleichnamigen Gedicht beschrieb R. Kipling 1899 Kolonialismus als eine selbstaufopfernde Pflicht „zivilisierter Weißer“, die Kolonisierten („halb Teufel und halb Kind“) aus der „Finsternis“ zu befreien.

Diese Kontinuität des kolonialen Rassismus in postkolonialen Gesellschaften bezeichnete der peruanische Sozialwissenschaftler Aníbal Quijano als Kolonialität, Kolonialität von Macht und Wissen. Die Kolonialität von Macht und Wissen strukturiert demnach moderne Herrschaftsformen und bestimmt die Wissensproduktion. Die rassistische Ideologie oder die „Idee der Rasse“ wurden seit der Shoah offiziell verurteilt, diese Konstruktionen sind aber im westlichen Weltverständnis tief verankert und werden in den dominanten Afrika-Diskursen fortwährend reproduziert – in den Nachrichten und in der Literatur, von Hilfsorganisationen und in der Politik, in der Werbung, im Alltagsgespräch und immer noch in der Wissenschaft. Die rassistische Ideologie ist

„sowohl der organisierende Faktor in einem System weltweiter Machtbeziehungen als auch das organisierende Konzept oder Ausdruck einer ganzen Art zu denken und zu sprechen“ (Hall 1992, S. 139).

Rassismus wird ein „Teil der *ideologischen* Luft, die wir alle einatmen“ (Hall 1983, S. 260, Hervorhebung im Original).

In Deutschland blieb der kolonialrassistische Afrikadiskurs nach dem Ende der Kolonien erhalten, wurde angepasst und weiterentwickelt. Das lässt sich anhand historischer Schulbücher gut verfolgen. Im Erdkundebuch von 1926 wird etwa auf die wirtschaftliche „Bedeutung der afrikanischen Bevölkerung“ verwiesen. Diese beruhe „teils in ihrer Eigenproduktion, teils in dem Verbrauch europäischer Waren.“ Weiter unten heißt es: „Je mehr man den afrikanischen Eingeborenen in Unkultur erhält, umso weniger wird er ein Abnehmer europäischer Waren sein“. Diese ökonomisch argumentierte Entmenschlichung und Verwertung afrikanischer Menschen wird ausgerechnet im völkerkundlichen Kapitel im Schulbuch dargeboten (Harms, 1926, Die Völker Afrikas, S. 50 f.). Ein Abschnitt aus einem Schulbuch von 1951 bezeugt, dass Deutschland auch nach dem Zweiten Weltkrieg seinen Anspruch auf den afrikanischen Kontinent nicht aufgegeben hatte:

„Der Weg nach Osten ist uns heute versperrt. Aber der Weg nach Süden ist frei. Er ist der einzig mögliche Ausweg, wenn wir nicht zwischen Ost und West zermalmt werden wollen. [...] Auf Afrika, den Kontinent der uns noch offen stehenden Möglichkeiten, passt das Bild [der unbegrenzten Möglichkeiten] jedenfalls ungleich besser als auf die Ukraine“ (Zischka, 1951, Das WIE der Verwirklichung, S. 231 ff.).

Es wird auf die Rolle der kolonialen Propaganda verwiesen:

„Nur wenn wir die Menschen, nur wenn wir das Vertrauen der Eingeborenen gewinnen, ihre mürrisch-passive Einwilligung in die Kolonisation in aktive Mitarbeit

verwandeln, wird Eurafrika zustande kommen, werden wir nicht auch Afrika verlieren“.

Rassistisches Wissen zur Legitimation der Unterdrückung wird nachfolgend geliefert:

„Der N**** ist nicht besser und nicht schlechter, aber er ist völlig anders als wir. Es fehlen ihm gerade diejenigen Eigenschaften, die für ein modernes Staatswesen und die moderne Wirtschaft am unentbehrlichsten sind“ (ebd.).

Im selben Jahrzehnt kämpften sich die meisten afrikanischen Staaten in die Unabhängigkeit, das ehrgeizige „Eurafrika“-Projekt war damit gestorben.

Seit der Unabhängigkeit der afrikanischen Staaten hat sich der westliche Afrikadiskurs gewandelt, der Kolonialdiskurs wurde vom Entwicklungsdiskurs abgelöst (Papa Sow, Kapitel 1.3). In einem Erdkundebuch aus dem Jahr 1983 wird die Kontinuität zwischen dem kolonialen und dem Entwicklungsdiskurs anschaulich demonstriert. Unter dem Titel „Entwicklung ist möglich“ im Kapitel „Rassen und Kulturen“, welches die Autor_innen zur ihrer Zeit vermutlich für anti-rassistisch hielten, da es darauf abzielte, die „Rassen“-Idee zu dekonstruieren, wird das sogenannte Kulturstufen-Schema vorgestellt, welches die globale Ungleichheit erklären soll:

„Die Kulturstufen sind wie eine Treppe: auf den Stufen die Menschen, stehend oder steigend. Ganz oben thronen wir. [...] Wer mit dem Kulturstufen-Schema gearbeitet hat, der hat begriffen, dass Menschen kulturell aufsteigen können. Der gibt auch jenen Menschen eine Chance, die heute noch nicht auf unserer Stufe stehen [...] Auch Entwicklungshilfe ist nun leichter verstehbar: Die Milliarden, die aus der Bundesrepublik Deutschland in die Entwicklungsländer fließen, sind ja gar nicht nur Almosen für dumme und faule Menschen. Sie können bei der Entwicklung der Menschen helfen und erfüllen dann gewiß einen guten Zweck.“ (Terra Geographie 7/8, 1983, Rassen und Kulturen, S. 244 f.).

Aus biologischen „Rassen“ wurden „Kulturen“ und die „Kultur-, bzw. „Entwicklungsstufen“ haben eine gewisse „Durchlässigkeit“ bekommen, beständig bleibt aber die stricte Hierarchie mit einer entsprechenden Entwertung derjenigen, die noch nicht im „Modernitätsparadies“ angekommen seien. Unschwer lassen sich in diesem Auszug rassistische Grundideen erkennen, vor allem aus der Distanz von über 30 Jahren. Elina Marmer, Papa Sow und Aram Ziai zeigen im Kapitel 2.1, wie der modifizierte Entwicklungsdiskurs in den heutigen Schulbüchern sich an das Leitbild der „Einen Welt“ angepasst hat, ohne die kolonial-rassistische Grundeinstellung zu verlieren.

Im Jahre 1964 – über hundert Jahre nach Hegels Vorlesung – äußerten die nun unabhängigen, afrikanischen Mitgliedstaaten der UN den dringen-

den Wunsch, die Geschichte des Kontinents zu rehabilitieren. Daraufhin startete die UNESCO das „General History of Africa“ (GHA) Projekt. Bis 1999 wurden historische Forschungsbefunde aus drei Millionen Jahren afrikanischer Geschichte akribisch zusammengetragen und in acht Bänden und sechs Sprachen veröffentlicht. 2009 wurde die zweite Phase initiiert, um die Inhalte von GHA an den schulischen Geschichtsunterricht anzupassen³. Diese Entwicklung spiegelt sich weder in den deutschen Schulbüchern noch in sonstigen Bildungsmedien wider. (Bemerkenswert, dass die europäische Geschichte in den meisten afrikanischen Ländern nach wie vor sehr ausführlich unterrichtet wird). Die Allgegenwärtigkeit des Mythos der afrikanischen Geschichtslosigkeit bestätigte der damalige Premier Frankreichs Sarkozy bei seiner Rede in Dakar in 2007, indem er sagte, „Afrikas Drama ist, dass der Afrikaner nicht genug in die Geschichte eingetreten ist.“

Rassismus und Schule

Die Kolonialität von Macht und Wissen durchdringt alle Lebensbereiche und verschont dabei nicht unser Bildungssystem. Rassistisches Wissen legitimiert rassistische Praxis, die oft unbemerkt von denen, die davon profitieren, ausgeübt wird (Laura Digoh und Nadine Golly, Kapitel 1.4). Als rassistische Diskriminierung bezeichnen wir nicht bloß „die Absicht verschiedener Aktionen, also deren vorsätzliche und offensichtliche Intention, sondern auch den *Effekt der Diskriminierung*, den solche Aktionen auf die Ausübung und den Genuss von Menschenrechten haben“⁴ (ÜdA). Das heißt, auch unreflektierte unbeabsichtigte Reproduktion verinnerlichter rassistischer Denk- und Handlungsmuster ist rassistische Diskriminierung.

Institutioneller und individueller Rassismus treten in der Schule in unterschiedlichen Formen auf. Einen „erfassbaren Täter“ gibt es selten. Ein von Toan Quoc Nguyen (2013, S. 23) interviewter Schüler beschrieb den von ihm erlebten schulischen Rassismus so:

„[E]inen richtigen Täter gibt es halt nicht. Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter, nenne ich mal so. Diejenigen, die mich beleidigen, sind auch nur irgend-

3 UNESCO GHA Projekt Phase II, http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001842/184282eo.pdf#xml=http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=&set=4DC2A097_1_13&hits_rec=6&hits_lng=eng

4 Diaconu, Ion, member of CERD (Committee on the Elimination of Racial Discrimination of the UN), Racial discrimination – Definition, approaches and trends. <http://www.ohchr.org/documents/issues/racism/iwg/session8/iondiaconu.doc> (November 2014)

welche Marionettentäter, die das mal von irgendjemand gelernt haben. Das ist wie eine Kette, die man gut verfolgen kann, denk ich mal.“

Dazu schreibt Nguyen: „Diese ‚Marionettentäter‘ haben eine bestimmte Rolle eingenommen in der schulischen Schaubühne des Rassismus und der Diskriminierung [...]. Sie haben unhinterfragt und unachtsamerweise eine rassistische und diskriminierende Verhaltensweise von Anderen übernommen. Sie sind Teil einer Kette. Überzeugend gelingt es [dem Schüler], mit dem Begriff des ‚Marionettentäters‘ auf die grundsätzliche Verstrickung von (weißen) ‚Deutschen‘ in rassistische und diskriminierende Diskurse hinzuweisen“ (ebd.).

Rassistische Botschaften werden in Schulbüchern und anderen Bildungsmedien reproduziert (Elina Marmer, Papa Sow und Aram Ziai, Kapitel 2.1). Diese Reproduktion manifestiert sich als selbstverständliches Wissen bei Schüler_innen und Lehrenden (Elina Marmer, Kapitel 2.2). Rassismus wird verinnerlicht. Rassismus verletzt und traumatisiert Schwarze Schüler_innen und Schüler_innen of Color, sie entwickeln Strategien, um mit dem täglich erfahrenen Rassismus umzugehen – Widerständigkeit ist eine der Möglichkeiten (Astride Velho, Kapitel 1.6). Allerdings können weiße Lehrende diese Widerständigkeit falsch deuten, wenn sie dazu neigen, die Rassismuserfahrungen der Schüler_innen zu dethematisieren und Rassismus als Thema zu tabuisieren (Catrin Ehlen, Kapitel 2.3).

Die Institution Schule bildet nicht nur, sie selektiert. Sie legt das Fundament der beruflichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Zukunft der Schüler_innen. Indem rassistische Elemente in diese Selektion eingelassen sind, verläuft auch sie entlang von rassistischen Kategorien: Sie privilegiert und diskriminiert Menschen nach ganz bestimmten phänotypischen Merkmalen, vermeintlicher Herkunft, angenommener Bildungsarmut des Elternhauses und weiteren rassistischen Zuschreibungen.

Fazit

Rassismus wirkt sowohl auf der Makroebene – über (globale) politische, ökonomische, soziale und kulturelle Herrschaftsverhältnisse – als auch auf der Mikroebene über zwischenmenschliche Beziehungen. Im Bildungsbereich haben wir die Möglichkeit, all diese Aspekte und Ebenen reflektierend aufzugreifen. Die rassismuskritischen Fragen, die wir uns selbst dabei stellen sollten, sind in etwa: Wie bin ich durch meine Sozialisation und Privilegien in rassistische Strukturen verstrickt? Wessen Wissen betrachte ich als relevant? Was hat meine Bilder von „Afrika“ und der Welt geprägt? Wie reproduziere ich rassistisches Wissen?

Viele Menschen, die zur Gruppe der von Rassismus privilegierten gehören, tun sich schwer, diese Tatsache an sich anzuerkennen. Diese Abwehr ist verständlich, doch sollte sie niemanden daran hindern, sich der Realität zu stellen. Rassistisches Wissen wird von diskriminierten Menschen oft verinnerlicht, auch für sie geht Rassismuskritik häufig mit Hinterfragen des eigenen Selbstverständnisses einher. Das hegemoniale westliche Wissen dominiert Bildungs- und Medieninhalte, unsere Vorstellungen von Zivilisation, Entwicklung, Schönheit, Normalität, ja von Menschheit und der Welt (Laura Digoh und Nadine Golly, Kapitel 1.4). Afrikabilder verändern sich, wie von Daniel Bendix beschrieben (Kapitel 1.2), sie passen sich den aktuellen dominanten Bedürfnissen an, sie werden aber auch durch widerständige Praxen der Dominierten dekonstruiert und verschoben. Auch die Schulbücher haben eine Evolution der Afrikabilder hinter sich. So müssen wir zwischen den Zeilen dieser neuen Afrikabilder lesen (siehe Papa Sow, Kapitel 1.3), um kolonialrassistische Spuren, Herrschaftsansprüche und Entmenschlichungspraxen auszumachen.

Literatur

- Adebajo, A. (2010): *The curse of Berlin. Africa after the Cold War*. London: Hurst and Company.
- Dikötter, F. (Hrsg.) (1997): *The Construction of Racial Identities in China and Japan*. London.
- Hall, S. (1983): *Teaching race. Early Child Development and Care* 10, H. 4, S. 259–274.
- 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. (1992): *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften* 2. Hamburg: Argument Verlag, S. 137–179.
- Harms, H. (1926): *Erdkunde, Bd. 3, Afrika. Die Völker Afrikas*. Leipzig: List und von Bressendorf.
- Hegel, G. W. F. (1837/1994): *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*. Bd. 1, *Die Vernunft in der Geschichte*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Isaac, B. (2003): *Slavery and Proto-racism in Graeco-Roman Antiquity*. *Proceedings of the Fifth Annual Gilder Lehrman Center International Conference at Yale University Collective Degradation "Slavery and the Construction of Race"*. November 7-8, 2003. Yale University, New Haven, Connecticut.
- Kant, I. (1968): *Immanuel Kants physische Geographie*. Auf Verlangen des Verfassers aus seiner Handschrift herausgegeben und zum Teil verarbeitet von D. Friedrich Theodor Rink. In: *Kants Werke. Akademie-Textausgabe. Band 9: Logik, Physische Geographie, Pädagogik*. Berlin.
- Lewis, Bernard (1992): *Race and Slavery in the Middle East: An Historical Enquiry*. Oxford: Oxford University Press.
- Malik, K. (2003): *why do we still believe in race?* cheltenham festival of science, June 6, 2003. http://www.kenanmalik.com/lectures/race_cheltenham.html (Abruf 19.2.2015).
- Nguyen, Q. T. (2013): „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter.“ *Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression*. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 2013/2, S. 20–24.

- Quijano, A. (2000): Colonialidad del poder y clasificación social. In: Wallerstein, I. (2000) Special Issue, Part I. *Journal of World-Systems Research* VI, 2. Santa Cruz: Center for Global International & Regional Studies and the Division of Social Sciences at the University of California.
- Robb, P. (Hrsg.) (1997): *The Concept of Race in South Asia*. New Delhi.
- Seukwa, L. H. (2009): Afrikabilder zwischen Afro-Romantismus und Afro-Pessimismus. Ein Gespräch mit Karin Heuer. <http://www.afrikanet.info/menu/medien/datum/2009/04/10/fuer-ein-anderes-afrikabild/> (Abruf 19.2.2015).
- Terra Geographie* 7/8 (1983): Schultze, Blank, Blünstorf et al., Klett.
- Zischka, A. (1951): *Afrika, Das WIE der Verwirklichung*. Oldenburg: Gerhard Stalling Verlag.

1.2 Afrikabilder in Deutschland aus postkolonialer Perspektive

Daniel Bendix

Einleitung

Der Grünen-Politiker Hans Pannhof, Bezirksstadtrat von Berlin-Kreuzberg/Friedrichshain, forderte im Sommer 2014 ca. 1000 Polizist_innen an, die von Aktivist_innen besetzte Gerhart-Hauptmann-Schule gewaltsam zu räumen. In einem an diesen Großeinsatz anschließenden Interview sprach er sich selbst „interkulturelle Kompetenz“ zu in Bezug auf die Verhandlungen mit den zum Großteil aus afrikanischen Ländern geflohenen Besetzer_innen und erläuterte dies folgendermaßen:

„Ich habe regelmäßigen Kontakt zu Afrikanern, auch in meinem privaten Umfeld. Ich esse mehrmals die Woche afrikanisch, war zweimal im Senegal. Ich kenne Temperament und Mentalität der Leute einigermaßen.“ (Pannhof 2014)

Aus dieser Aussage wird ersichtlich, warum es angebracht ist, von einem Afrikabild in Deutschland zu sprechen. ‚Afrika‘ wird nämlich vom Großteil der (*weißen*) deutschen Gesellschaft als homogener Raum konstruiert, wobei dieser durch die konstante Wiederholung althergebrachter Stereotype zu einem begreifbaren und gleichzeitig dominierbaren Phänomen zusammenschumpft.

Ein Blick auf die in Deutschland in dominanten Diskursen zirkulierenden Vorstellungen in Bezug auf Afrika offenbart, dass ein einseitiges, rassistisches Afrikabild vorherrscht (Arndt und Ofuately-Alazard 2011; Bendix/Nduka-Agwu 2007; Gieseke/Bechhaus-Gerst 2006; Ndumbe III. 2006; Poenicke 2001). Die Themen konzentrieren sich zum einen auf Negativismen, das heißt auf Barbarei, fehlende ‚Entwicklung‘ und Hilfsbedürftigkeit (siehe Abschnitte 2, 3 und 4). Darüber hinaus wird Afrika in exotisierender Manier mit Natur, wilden Tieren und besonderer Sinnlichkeit, das heißt Lebensfreude, Musikalität und Sexualität konnotiert (siehe Abschnitte 5 und 6). Das Festhalten an einem rassistischen Afrikabild und der damit einhergehenden Entmenschlichung von Afrikaner_innen und Menschen afrikanischer Herkunft hat eine gesellschaftspolitische Funktion. Es dient dazu, historische wie aktuelle Unrechtsverhältnisse und Gewalt zu rechtfertigen. Dabei erfüllt ein ras-

sistisches Afrikabild auch immer den Zweck, die (mit-)verantwortlichen Akteur_innen bzw. die Menschen, die von Unrecht und Gewalt profitieren, zu entlasten.

In diesem Kapitel geht es darum, welche Erkenntnisse eine postkoloniale Perspektive auf Afrikabilder in Deutschland bietet. Die Bezeichnung „postkolonial“ verweist auf aktivistische, anticoloniale Perspektiven sowie theoretische Perspektiven der Sprach-, Kultur- und Sozialwissenschaften, die dem Fortwirken von Kolonialismus in herrschaftskritischer Absicht nachgehen.

Die Besonderheit postkolonialer Perspektiven ist, dass sich auf das Zusammenspiel und die enge Verknüpfung von Wissen und Macht konzentriert wird. Unter Zurückweisung der Trennung zwischen Kolonialismus „als ein Herrschafts-, Macht- und Ausbeutungssystem und [...] als ein Wissens- und Repräsentationssystem“ (Hall 1996, S. 254) wird der Zusammenhang zwischen Wissensproduktion und Wahrheitskonstruktion einerseits und dem Aufrechterhalten materieller Ungleichheit und Gewaltverhältnissen zwischen Globalem Norden und Süden bzw. zwischen *weiß* und Schwarz andererseits hervorgehoben.

Dabei begreifen postkoloniale Perspektiven Geschichte „als offenes und dynamisches Feld“ und fragen mittels historischer Perspektive nach der „Aktualität kolonialer Präsenzen“ und den „rassistischen Konditionen der deutschen Gegenwartsgesellschaft“ (Ha 2005, S. 106). Postkoloniale Analysen werfen immer auch die Frage der Repräsentationsmacht auf: Wer konnte und kann für wen sprechen, wen abbilden, wen gegebenenfalls zu einem beherrschbaren Objekt machen? In diesem Kapitel beschränke ich mich darauf, verschiedene Dimensionen des dominanten Afrikabildes der (*weißen*) Mehrheitsgesellschaft aus postkolonialer Perspektive zu hinterfragen.

Entmenschlichung und Legitimation von Terror

Charakteristisch für die Darstellung Afrikas und Afrikaner_innen in Deutschland bzw. im Globalen Norden war immer schon der Versuch, diese außerhalb bzw. am Rande der Menschheit zu verorten. Dies wird beispielsweise in dem folgenden Zitat des deutschen Philosophen Georg Wilhelm Friedrich Hegel offensichtlich:

Im eigentlichen Afrika ist es die Sinnlichkeit, bei der der Mensch stehenbleibt, sinnlicher Genuß, große Muskelkraft, die Arbeit auszuhalten, kindliche Gutmütigkeit, aber auch gedanken- und gefühllose Grausamkeit. [...] Diese Völker sind aus sich nie herausgekommen, haben in der Geschichte keinen Fuß gefaßt. (Hegel 1822/1996, S. 98 f.)

Entmenschlichung hat zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedliche Formen angenommen bzw. wurde unterschiedlich argumentativ angestrebt – mit Verweis auf Religion (christlich vs. heidnisch), Biologie (physische/genetische Höherwertigkeit vs. Minderwertigkeit), Kultur und Zivilisation (modern vs. traditionell), Entwicklungspsychologie (erwachsen vs. kindlich), ‚Entwicklung‘ (entwickelt vs. unterentwickelt) etc.

Besonders in der Zeit der ‚Aufklärung‘ wurde unternommen, ‚rational‘ und wissenschaftlich die allgemeine Unterlegenheit von Afrikaner_innen zu beweisen (Farr 2005). Nur indem sie Afrikaner_innen als weniger menschlich oder gar unmenschlich dargestellt wurden, konnten deutsche Christ_innen und Aufklärer_innen beispielsweise Versklavung rechtfertigen – wie Hegel im weiteren Verlauf der soeben angeführten Schrift:

„Dieses Afrika bleibt in seiner ruhigen, trieblosen, aus sich nicht treibenden Sinnlichkeit und ist noch nicht in die Geschichte eingetreten und hat keinen weiteren Zusammenhang mit der Geschichte, als daß die Einwohner zu Sklaven in ärmerer Zeit gebraucht wurden.“
(Hegel 1822/1996, S. 100).

Deutsche koloniale Bestrebungen waren von Anfang an in Versklavungsökonomien eingebunden. Schon 1499 finanzierten die Handelsfamilien Fugger und Welser sogenannte Expeditionen in das heutige Südamerika und verschleppten Afrikaner_innen, um diese in Minen schuften zu lassen (Friedrichsmeyer/Lennox/Zantop 1998). 1683 wurde die Handelskolonie „Großfriedrichsburg“ im heutigen Ghana von der *Brandenburgisch-Africanische Compagnie* errichtet, um versklavte Afrikaner_innen über den Atlantik zu deportieren (Weindl 2001). Diesen Eroberungen folgten zahllose weitere, bspw. im heutigen Benin und in Mauretanien.

Auch die Hochphase des deutschen Kolonialismus – dem „staatlich gesponserten Kolonialismus“ (Friedrichsmeyer/Lennox/Zantop 1998, S. 9; Übersetzung des Verfassers) von der Mitte der 1880er-Jahre bis in die 1910er-Jahre – war nur denkbar, indem Afrikaner_innen als unfähig dargestellt wurden, ihre Geschicke selbst in die Hand zu nehmen. Die Repräsentation Afrikas als unzivilisiert legitimierte die Landnahme von 2.953.000 Quadratkilometern (fünfmal mehr als das deutsche Nationalgebiet) und die Herrschaft über zwölf Millionen Menschen (Kößler/Melber 2004). Afrika war dabei zentral für die deutschen Bestrebungen und so wurden Afrika und Kolonialismus im deutschsprachigen Raum zu Synonymen (Eckert/Wirz 2002). Wissenschaften wie Geografie, Rechtswissenschaften, Ethnologie, Ökonomie und Medizin waren maßgeblich daran beteiligt, Afrika und Afrikaner_innen für Kolonisierung und Ausbeutung handhabbar zu machen.