

# Kontrapunktisches Lesen von Differenz und Hybridität

Eine Schulbuchforschung zu Imperialismus, Widerstand und  
Dekolonialisierung



Masterarbeit im Master-Studiengang *Internationale Migration und Interkulturelle Beziehungen* (IMIB) der Universität Osnabrück

Von Nadine Gatzweiler

Erstkorrektor: PD Dr. Christoph Rass

Zweitkorrektor: Dr. Frank Wolff

15.09.2014

Für Ibrahim

## Vorwort

Mit dieser Masterarbeit versuche ich, um mich selbst herumzulaufen oder anders ausgedrückt, um das, was mir als Normalität vorkommt, aus meiner westlichen Perspektive oder wie Said sagen würde, aus den imperialistischen Narrativen, die uns prägen. Dieser Versuch ermöglicht, andere Perspektiven wahrzunehmen und festzustellen, wie sehr der westliche Blick das/den/die Andere auf bestimmte Weise konstruiert und reduziert, und andere Realitäten völlig ausblenden kann. Die Arbeit geht aber auch der Frage nach, welche Bedeutung Geschichte für die Gegenwart hat und noch präziser, wie der Imperialismus und die Kolonialzeit unsere Wahrnehmung bis heute prägt. Beim Schreiben habe ich wiederholt festgestellt, wie schwer es ist, aus meiner eigenen Sichtweise und meiner Normalität auszubrechen. Ich musste vieles zweimal oder dreimal lesen, bis es mir gelungen ist zu beantworten, ob hier eine europäische Herrschaftsgeschichte geschrieben wird, oder ob hier auch andere Erzählungen zumindest ansatzweise auftauchen. Setzt man noch früher an kann man fragen: wie sehen diese „anderen“ Narrative überhaupt aus und woran erkenne ich sie? Im Gespräch mit anderen ist mir aufgefallen, wie unterschiedlich der Imperialismus in seiner Relevanz für die Gegenwart bewertet wird. Ich sprach mit einer Französin darüber, ob sie sich daran erinnere, was sie in der Schule über Kolonialgeschichte gelernt hat. Ihre Antwort war, dass sie sich nie dafür interessiert habe. Das ist das Privileg der Metropole. Was in der Peripherie passiert ist, kann schnell vernachlässigt werden und ist auch scheinbar heute nicht mehr relevant. Im Gegenzug sprach ich mit einem Lehrer aus dem Togo. Ich musste kein Wort darüber erwähnen, warum dieses Thema bis heute relevant ist und er konnte mir zwei Stunden darüber erzählen, was er im Geschichtsunterricht über die französische Kolonialgeschichten gelernt hatte, wie er im Studium begann, dieses Bild zu hinterfragen und was der Geschichtsunterricht heute dazu beitragen könnte, etwas zu verändern. Das deutlichste Bild, das mir im Gedächtnis geblieben ist, ist das Bild einer Brücke, die die Deutschen Anfang des letzten Jahrhunderts in seiner Stadt gebaut hatten. Es wurde zwar neben den vielen Wohltaten, welche die Deutschen und die Franzosen erbracht hatten auch über Widerstand gesprochen, aber das wurde nur nebenbei behandelt. Die Brücke und das Denkmal für die Franzosen hingegen erinnern tagtäglich an den westlichen Fortschritt. Ein anderes Beispiel war der Krieg für die Unabhängigkeit, der in der Region einer halben Million Menschen das Leben kostete und den Weg dafür bereitete, dass die Menschen dort heute freier leben können. In der Schule wurde dieser Krieg nicht behandelt, obwohl er erst ein paar Jahrzehnte vergangen war und viele Familien Angehörige verloren hatten. Geschichte ist Teil unserer Identität, sie prägt unser Selbstbild und unser Bild auf die Welt. Das habe ich auch persönlich gemerkt. Wenn ich während dieser Zeit durch die Straßen von Osnabrück fuhr, sah ich die Welt plötzlich

mit anderen Augen. Ich war in einem Land geboren und aufgewachsen, das jahrhundertlang dachte, es sei dem Rest der Welt überlegen und dem dies allein als Rechtfertigung genüge, um Fremderrschaft und Gewalt auszuüben. Sie begegneten auf ihrer Expansion Menschen und konnten diese aber nicht als Ihresgleichen wahrnehmen, sondern schrieben die Differenz über die Hautfarbe, das Aussehen, die Lebensweise in jede Pore dieser Menschen fest, bis es vielen Menschen auf beiden Seiten völlig normal vorkam. Dass wir in erster Linie Menschen sind, Menschen mit Bedürfnissen, Gefühlen und Sehnsüchten, Menschen, die Fehler machen und immer wieder neu anfangen, das geriet dabei in Vergessenheit. Vielleicht weniger offensichtlich, aber mindestens genauso schlimm ist daher nicht nur die physische Unterdrückung, sondern auch die psychische, in deren Kontext Menschen erzählt wurde, dass sie sich nur durch eine Orientierung am westlichen Fortschritt weiterentwickeln könnten, dass sie alles Eigene negieren sollten, weil das minderwertiger sei und sie lieber westlich leben, arbeiten und denken sollten. Das Land, und der Teil der Welt, in dem ich lebe, haben jedoch nicht irgendwann inne gehalten und dies zutiefst bereut. Auch heute lassen sich viele Beispiele finden, bei der an dieser Überlegenheit festgehalten wird. Ich empfinde dafür tiefe Scham und Trauer und bin doch ein Teil davon, der dieses Gedankengut wie alle anderen in mir trägt. Ich habe aber auch gemerkt, dass das Wissen darüber mit hilft zu verstehen und dass die Kolonialgeschichte aus vergangenen Zeiten mir viel darüber erzählt, wie heute die Welt funktioniert. Im zweiten Schritt heißt dies nicht bei den imperialistischen Narrativen stehen zu bleiben, sondern sensibel und offen für andere Narrative zu sein, sie ernst zu nehmen und wertzuschätzen. Dies scheint mir ein Weg zu sein, um einer gemeinsamen Geschichtsschreibung näher zu kommen, die uns alle als Menschen sieht und einem Sozialbewusstsein über regionale, nationale und religiöse Grenzen hinweg ermöglicht.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Ich bin davon überzeugt, dass Sprache unser Bewusstsein bestimmt und wie wir die Wirklichkeit wahrnehmen. Daher erachte ich es zum einen als wichtig, eine geschlechtergerechte Sprache zu benutzen, in der alle Menschen genannt sind. In dieser Arbeit bin ich dabei jedoch stark an meine Grenzen gestoßen, da sowohl Said, als auch die Schulbücher eine rein männliche Sprache verwenden. Da Kolonialgeschichte zumindest von europäischer Seite eine männlich geprägte Geschichte ist, benutze ich „Europäer“ und schließe die Minderheit der Frauen in den Kolonien ein. Im Gegensatz dazu nutze ich „AfrikanerInnen“, da Männer und Frauen gleichermaßen von der Kolonialherrschaft betroffen waren. Noch schwieriger waren die Begriffspaare wie Afrikaner- Europäer, Kolonialisierte - Kolonialherren, Schwarze- Weiße. Ich konnte keinen Begriff finden, der die Situation nach meinem Gefühl richtig widerspiegelt. Hilfreich finde ich den Begriff „Einheimische“, weil es verdeutlicht, wer zuerst dort gelebt und das Land gestaltet und geformt hat und nicht zuletzt auch die älteren Rechte für dieses Land hat. „Schwarz“ und „Weiß“ schreibe ich groß um den Konstruktionscharakter dieser Begriffe zu betonen, die sich nicht auf die Hautfarbe beziehen, sondern auf die der Ideologie dahinter.

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>6</b>
<b>2. Imperialismus und Widerstand</b> .....	<b>9</b>
2.1 Imperialismus und Kultur.....	13
2.2 Konstruktion von Kultur und Nation.....	19
2.3 Kultureller Widerstand und Identitätssuche.....	22
2.4 Widerstand als alternativer Entwurf menschlicher Geschichte .....	27
<b>3. Methodische Überlegungen</b> .....	<b>30</b>
3.1 Postkoloniale Methoden und kontrapunktisches Lesen.....	30
3.2 Das Schulbuch als Forschungsobjekt .....	35
3.3 Kontrapunktisches Lesen und visuelles Material in Schulbüchern .....	38
<b>4. Quellen und Kontext</b> .....	<b>43</b>
4.1 Französische Kolonialherrschaft und die Mission civilisatrice .....	43
4.2 Französische Kolonialgeschichte und Schulbücher.....	44
4.3 Entstehungskontext und Einleitungen.....	48
<b>5. Schulbücher kontrapunktisch lesen</b> .....	<b>55</b>
5.1 Imperialismus und Widerstand .....	55
5.1.1 „Die Welt“ für Europa.....	55
5.1.2 Die Moderne für Afrika .....	58
5.1.3 Afrika im Widerstand – ein Perspektivwechsel .....	67
5.1.4 Geschichte aus senegalesischer Perspektive.....	76
5.1.5 Widerstand als kriegerische Auseinandersetzungen um Territorien.....	79
5.2 Dekolonialisierung und Unabhängigkeit.....	80
5.2.1 Dekolonialisierung als Identitätssuche .....	80
5.2.2 Unabhängigkeit durch die Ideen des Westens.....	84
5.2.3 Unabhängigkeit als Errungenschaft der AfrikanerInnen .....	86
5.2.4 Afrikanische Geschichte als Geschichte der Emanzipation .....	87
<b>6. Ein alternativer Entwurf menschlicher Geschichte</b> .....	<b>90</b>
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>96</b>

# 1. Einleitung

„,Sie‘ waren nicht wie ‚wir‘ und verdienten deshalb, beherrscht zu werden“ (Said 1994, S.14)

Dieser kurze Satz aus dem Werk von Edward Said bringt es in einfacher Sprache auf den Punkt, worum es beim Imperialismus geht – um Differenz und Herrschaft. Diese Arbeit beschäftigt sich auf der Grundlage von Edward Saids „Kultur und Imperialismus“ und seiner Methode des kontrapunktischen Lesens mit der Analyse von Schulbüchern. Die Methode beinhaltet, dass unterschiedliche Perspektiven auf die gemeinsame Geschichte des Imperialismus verglichen und in Beziehung gesetzt werden. Dabei soll der Frage nachgegangen werden, welche Narrative diese Schulbücher als Grundlage für ihre Darstellungen wählten und inwiefern sie von imperialistischen oder alternativen, Widerstand leistenden Narrativen geprägt sind. Said betont in seinem Werk, dass die Kraft zu erzählen oder andere Erzählungen in ihrer Entfaltung zu behindern oft unterschätzt wird. Das narrative Element ist ausschlaggebend für die Analyse von Imperialismus und Widerstand, da im Zentrum des europäischen Imperialismus Geschichten stehen (vgl. Said 1994, S.15).

Während Said für seine Analyse Literatur wählt, da Romane als Teil der Kultur auch Imperialismus und Widerstand widerspiegeln, werden in dieser Arbeit Schulbücher betrachtet. Schulbücher repräsentieren gesellschaftliche Diskurse einer Nation und enthalten gleichzeitig normatives Wissen, welches an die nächste Generation weiter gegeben werden soll. Schulbücher sind verdichtetes soziokulturelles Wissen und verdeutlichen das Ergebnis einer politischen und gesellschaftlichen Auseinandersetzung um bestimmte Haltungen und Werte. Geschichtsschulbücher sind daher besonders geeignet für eine Analyse von Narrativen zu Imperialismus und Widerstand, auch deshalb, weil sie den Gegenstand explizit thematisieren. Ein weiterer Grund für die Analyse von Schulbüchern ist ihre Bedeutung für die Sozialisation der nächsten Generation und welche Sichtweise auf Vergangenheit vermittelt werden soll. Für diese Arbeit wurden französische Schulbücher, afrikanische Schulbücher aus Frankreich und nationale afrikanisch-frankophone Schulbücher ausgewählt um verschiedene Sichtweisen und Perspektiven zu berücksichtigen. Erst ihre Gegenüberstellung ermöglicht die Herausarbeitung der unterschiedlichen Narrative. Für die Schulbücher wurde die Zeit von 1988 bis 1996 gewählt, in der viele Dinge im Umbruch waren. Zu dieser Zeit waren die frankophonen Länder Afrikas bereits seit etwa dreißig Jahren unabhängig. Das koloniale Schulsystem wurde nach und nach abgelöst und es gab somit auch Bestrebungen zu einer eigenen Schulbuchproduktion. Das Wissen in Schulbüchern ist jedoch meist konservativ ausgerichtet und reflektiert nicht die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen, sodass darin immer noch die Umbrüche

und Einstellungen während der Phase Dekolonialisierung enthalten sind. Said, der „Kultur und Imperialismus“ in dieser Zeit veröffentlichte, beschreibt unterschiedliche Entwicklungen. Auf der einen Seite sind die europäischen Länder mit Migrationsströmen aus den ehemaligen Kolonien konfrontiert, die auch die Vorstellungen von einer homogenen nationalen Identität in Frage stellen. Des Weiteren werden immer mehr nichtwestliche Stimmen laut, die mit ihren Erzählungen gehört werden wollen und mit neuem Selbstbewusstsein auftreten. Gleichzeitig entsteht aber immer mehr ein Bewusstsein dafür, dass der Kolonialismus nicht nur eine Phase der globalen Geschichte war, sondern dass die Wirkkraft des Imperialismus weiterhin mächtig ist und seine Geschichte sich weiter fort schreibt. Nach dem Ende des Kalten Kriegs taucht auch Amerika als neue Supermacht auf, die bekannte und vertraute imperialistische Erklärungen für ihr Auftreten als Weltpolizei liefert. Aber auch nationale Konflikte und Despotismus sowie Fragen des Nationalismus und Nativismus tragen zur Ernüchterung und zur Erkenntnis in den afrikanischen Ländern bei, dass Befreiung sich gar nicht so leicht verwirklichen lässt. Diese Entwicklungen bleiben jedoch nicht ohne Gegenreaktion. Said beschreibt dies als die Entstehung eines neuen intellektuellen und politischen Gewissens, das die aktuellen Entwicklungen wahrnimmt und sich nicht mit einfachen Antworten zufrieden gibt. Hier nennt er als Beispiel feministische Denkerinnen im Nahen Osten, die der Vereinfachung der Unterdrückung der Frau widersprechen und die Komplexität und Unterschiedlichkeit der Erfahrung verdeutlichen, ohne Exklusivität zu beanspruchen (vgl. Said 1994, S.24ff). In der gewählten Epoche entstehen bedeutende Werke der postkolonialen Studien und eine globale Vernetzung postkolonialer DenkerInnen wird möglich (vgl. Fischer-Tiné 2010, S.3). Dazu hat Said mit seinem bekanntesten Werk „Orientalismus“ (1978) entscheidend beigetragen. Unter anderem entstanden in dieser Zeit von Homi K. Bhabha „Of Mimicry and Men“ (1994) und „Location of Culture“ (1994), Stuart Halls Rede zu „The West and the Rest“ (1992) und Gayatri C. Spivaks bekanntester Aufsatz mit dem Titel „Can the Subaltern Speak?“. In dieser Zeit des Umbruchs wurden die analysierten Schulbücher geschrieben und geben einen Einblick, welche Antworten auf die brennenden Fragen dieser Zeit gefunden wurden und inwiefern Geschichte(n) Gleichheit, Solidarität und Emanzipation, oder aber Differenz und Hierarchie erzählen können.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich daher mit der Fragestellung, welche Narrative den Darstellungen in den Schulbüchern zu Grunde liegen. Dabei soll auch der Frage nachgegangen werden, wie ein „alternativer Weg des Entwurfs menschlicher Geschichte“ (Said 1994, S.295) aussehen könnte, in dem sich verschiedene Perspektiven und Erfahrungen spiegeln. Der Fokus auf imperialistische und alternative Narrative beinhaltet die Herausforderung, die Texte bereits mit einem bestimmten Blick oder einer bestimmten

Brille zu betrachten und dann nicht nur das zu finden, wonach man sucht. Die Arbeit geht methodisch der Frage nach, wie imperialistische Denkweisen und Strukturen erkannt und analysiert werden können und setzt sich gleichzeitig mit der Frage auseinander, woran antiimperialistische und alternative Geschichtsschreibungen erkannt werden. Dies soll mithilfe des kontrapunktischen Lesens umgesetzt werden.

Im Kapitel 2 werden zunächst theoretische Grundlagen zu Imperialismus und Widerstand beschrieben. Dabei wird auf die unterschiedlichen Formen von Widerstand und ihre Bedeutung für Identität und Befreiung eingegangen. Des Weiteren wird die Konstruktion von Kultur, Nation und Geschichte beleuchtet und Alternativen aufgezeigt, sich diesen Konzepten zu nähern. Als Grundlage dient Saids Werk, das durch weitere Quellen ergänzt wird.

Das 3. Kapitel im Anschluss bezieht sich auf methodische Voraussetzungen. Hier findet eine Auseinandersetzung mit Saids Methode des kontrapunktischen Lesens statt, die versucht, unterschiedliche Erfahrungen und Perspektiven gleichwertig nebeneinander zu stellen um eine alternative Form der Geschichtsschreibung zu ermöglichen. Des Weiteren wird die Besonderheit von Schulbüchern als Forschungsquellen betrachtet, die politische und gesellschaftliche Auseinandersetzungen widerspiegeln. Im Anschluss wird die Vorgehensweise der eigenen Analyse beschrieben.

Das Kapitel 4 versucht eine Kontextualisierung bezüglich der Mission Civilisatrice und dem Umgang mit Kolonialgeschichte in Frankreich und den Kolonien. Im Anschluss werden die verwendeten Schulbücher vorgestellt und Entstehungskontext, Herausgeber und Vorwort analysiert. Dabei sprengt eine umfassende Quellenkritik diesen Rahmen. Stattdessen wird der Fokus auf die Darstellungen in den Büchern und ihren Narrativen gesetzt.

Das Kapitel 5 beinhaltet die Analyse der Schulbücher. Dabei werden zunächst Darstellungen von Imperialismus und Widerstand in den unterschiedlichen Schulbüchern betrachtet. Anschließend wird die Dekolonialisierung in den Blick genommen. Ziel ist dabei nicht eine umfassende Inhaltsanalyse. Stattdessen wird anhand von exemplarisch ausgewählten Textteilen und einzelnen Zitaten das zu Grunde liegende Narrativ und die Grundannahmen hinter den Darstellungen herausgefiltert. Die Methode des kontrapunktischen Lesens ermöglicht es, den Text - auch in der Gegenüberstellung mit anderen Texten – auf unterschiedliche Perspektiven zu untersuchen. Das Fazit im Kapitel 6 setzt die herausgearbeiteten Narrative zueinander, betrachtet unterschiedliche Formen der Geschichtsschreibung und ordnet die Ergebnisse in einen größeren Kontext ein.



## 2. Imperialismus und Widerstand

Kolonialismus ist nach der indischen postkolonialen Theoretikerin Leela Gandhi der historische Prozess, den Wert des Nicht-Westlichen zu verneinen und zu zerstören. Sie betont, dass nach der Phase der Dekolonialisierung nicht einfach ein neuer Anfang und eine neue Identität geschaffen werden kann, sondern dass die Kolonialzeit ein Teil der Geschichte ist, mit dem Individuum und Gesellschaft umgehen müssen. Sie sieht das Erinnern, das Neu- und Um-Schreiben der eigenen Geschichte als Brücke zwischen dem Kolonialismus und der Frage einer eigenen kulturellen Identität. Unabhängigkeit bedeutet daher noch lange nicht sich frei zu machen von alten Orientierungen und Bezügen und von jahrzehntelanger Fremdherrschaft (vgl. Gandhi 1998, S.3ff). Postkoloniale Geschichtsschulbücher sind Teil des Umschreibungsprozesses. Sie können dabei sowohl Denkstrukturen der Kolonialherrschaft reproduzieren als auch neue Perspektiven und somit Angebote der Identifizierung schaffen. Der Imperialismus wirkt daher auch im Kontext von postkolonialer Bildung und Erziehung. Postkolonialismus oder auch „postcoloniality“ (ebd., S.3) meint dabei nicht einen erfolgreichen Bruch mit der Vergangenheit, sondern nimmt stattdessen die Kontinuität und die Fortschreibung in verschiedenen Formen und Positionierungen in den Blick und versucht, einen Perspektivwechsel zu vollziehen.

Im Folgenden soll ein Einblick gegeben werden, inwiefern Imperialismus mit Bildung und Erziehung verwoben ist. Postkoloniale TheoretikerInnen gehen davon aus, dass die europäische Anthropologie und die westliche Wissensproduktion nicht nur während der europäischen Expansion entwickelt wurden, sondern dass die Denkweisen des Imperialismus Teil der westlichen Wissenschaft sind. Insbesondere das ethnologische Wissen über „die Anderen“ und ihre Kultur sind eng verbunden mit kolonialen Herrschaftspraktiken. Wissenschaftliche Theorie wie Werke von Kant oder Hegel, die im Zuge der Aufklärung entwickelt wurden, wurden aus einer europäischen, Weißen und männlich geprägten Perspektive geschrieben, die die Frau als emotional und irrational abwertet und Menschen außerhalb Europas als Wilde und primitive Andere im Gegensatz zum europäischen Fortschritt konstruieren. Sie sind daher eng verbunden mit den damals entstehenden wissenschaftlichen Rassetheorien (vgl. Niedrig/Yseden 2011, S.14f.). Pädagogik ist ein Projekt der europäischen Aufklärung, die die Menschen dazu ermutigen will, ihren eigenen Verstand zu benutzen, gleichzeitig aber im Kontext des Imperialismus sehr bevormundend agiert. Der Kolonialismus wurde als erzieherisches Projekt betrachtet und legitimiert. Die Gestaltung von Erziehung und Bildung wird daher nicht von einer neutralen Position heraus entwickelt, sondern wird von unterschiedlichen Interessen

beeinflusst (vgl. ebd., S.16). Erziehung und Bildung stehen somit im engen Zusammenhang zu Wissen und Macht und dienen der Reproduktion und Verfestigung von Herrschaftsverhältnissen oder ihrer Kritik. Dies wird auch an der Schulbuchproduktion deutlich, die staatlich kontrolliert und gesteuert wird. Postkoloniale Theorie fordert daher, Kolonialisierung nicht als marginales, sondern als ein zentrales, welthistorisches Ereignis zu sehen, als globaler Transformationsprozess, der alle vorhandenen Strukturen verändert hat. Ethnische Essentialisierungen trugen zur Schaffung einer neuen Weltordnung bei und wurde zu einer äußerst wirksamen Strategie des europäischen Imperialismus (vgl. Hall 2006, S.249f.). Diese Strukturen sind bis heute wirksam und beeinflussen das Sprechen über Interkulturalität und die Wahrnehmung von Eigenem und Fremden. Postkoloniale Bildung wurde nicht nach der Unabhängigkeit neu konzipiert und geschaffen, sondern knüpft an Strukturen an, die während der Kolonialzeit geschaffen wurden. Koloniale Schulen hatten vor allem die Aufgabe auf die Anforderungen der kolonialen Administration vorzubereiten und Grundlagen des Lesens und Schreibens und der Mathematik zu vermitteln. Koloniale Bildung war daran interessiert, Kolonialbeamten auszubilden, die über eine gewisse Grundbildung verfügen, aber nicht das Kolonialsystem hinterfragen. Der Fokus auf die Reproduktion von Wissen ist teilweise auch in den postkolonialen Schulsystemen noch sichtbar (vgl. Dei 2011, S.284). Gleichzeitig war die Kolonialschule Sozialisationsinstanz und hatte die Aufgabe, ähnlich wie im Nationalstaat, Werte, Normen und Sichtweisen zu vermitteln. Kolonialschulen reproduzierten die westlichen Ideen der Aufklärung und Entwicklung, die die außereuropäische Welt als unterlegen und rückständig konstruierte und ihnen ein eigenständiges Denken absprach. Im Geschichtsunterricht stand die europäische Entwicklung und Geschichte im Vordergrund, womit unterschwellig verdeutlicht wurde, dass es in Afrika keine nennenswerte Entwicklung vor der Ankunft der Europäer gab. Afrikanische Geschichte wurde somit ausgehend von der europäischen Präsenz konstruiert und die Zeit vor der imperialistischen Herrschaft wurde als tabula rasa beschrieben. Auch nach der Dekolonialisierung fehlt es laut Dei an Geschichtsschreibungen, die die regionalen kulturellen und historischen Entwicklungen aufzeigen. Er zieht daraus die Schlussfolgerung, dass Erziehung und Bildung in (post-)kolonialen Kontexten SchülerInnen von ihrer eigenen Geschichte, von ihrer Kultur und Sprache entfremdet und sie von ihrem eigenen Wissen und Erfahrungen trennt (vgl. ebd., S.269f.).

Dei sieht eine Antwort in indigenen Wissenssystemen und indigenem informellen Lernen, die es ermöglichen sollen, dass Lernende sich in ihrer eigenen Geschichte und Kultur verwurzeln und soziale Kompetenzen des Zusammenlebens erlernen. Es geht dabei auch um eine Wertschätzung von vielfältigem lokalem Wissen und Kultur. Als Grundlage sollen

dafür lokales Wissen wie beispielsweise Geschichten und Sprichwörter, Musik, traditionelle Heil- und Anbaumethoden genutzt werden (vgl. Dei 2011, S.283). Mabe bezeichnet dies in der Wissenschaft als Konvergenzhistorik und stellt die These auf,

„dass eine objektive, kulturunabhängige und ideologiefreie Rekonstruktion oder Interpretation der Kolonialgeschichte nur unter literal-oraler Assoziation möglich ist. Sie nimmt sich deshalb zum Ziel, einerseits das Geschichtsdenken von der habituellen Vorrangstellung der Literalität zu befreien und andererseits die Bedeutung der Mündlichkeit [...] auf den gleichen Standard wie die Schriftlichkeit zu heben“ (2007, S.39).

Auch wenn die Objektivität von Geschichte nach der Beschäftigung mit Said stark in Frage gestellt werden soll, hebt Mabe jedoch die Bedeutung von mündlichen Überlieferungen hervor und stellt sie schriftlichen Quellen gleich. Die Berücksichtigung mündlicher Quellen, die in Afrika eine lange Tradition haben, ermöglichen das Einbeziehen von verschiedenen Perspektiven und Formen von Erinnerung. Dei bezieht sich jedoch auch auf gängige postkoloniale Diskurse und ist sich der Gefahr bewusst, eine verklärte und romantisierte vorkoloniale Vergangenheit zu konstruieren und nach einer authentischen präkolonialen afrikanischen Identität zu suchen (vgl. Dei 2011, S.283). Die Rückbesinnung auf lokale Wissenssysteme kann jedoch auch ermöglichen, sich von den europäischen Masternarrativen zu befreien und ein differenzierteres Bild zu entwickeln:

„I appreciate the importance of (re-)claiming African identities as an exercise of decolonization that recognizes [...] African voices and experiences. Such identities stand in contrast to a singular identity which is often constructed within Euro-American hegemony and ideology“ (Dei 2011, S.284).

Sich über die koloniale Vergangenheit bewusst zu werden und eigene Erfahrungen und Erzählungen zu fördern ist ein Weg, Widerstand gegen den Imperialismus und einen homogenen westlichen Diskurs zu leisten. Es erkennt die Unterschiedlichkeit der Erfahrungen an und ermöglicht gleichzeitig die Auseinandersetzung und Herausbildung einer vielfältigen gemeinsamen Identität. Deis Vorschlag wirkt wie eine Weiterentwicklung von Sais Forderung, die lähmende Einheit und den westlichen Universalismus aufzubrechen und neue Visionen von Zugehörigkeit zu entwickeln:

„neue Gesamtheiten – afrikanische, arabische, islamische - sollten Vorrang haben vor partikularen [...] nicht-narrative[n] Verbindungen zwischen Menschen“ (Said 1994, S.363.)

Auf der einen Seite propagiert Said mit Frantz Fanon die Gefahr, sich allein auf ein Nationalbewusstsein zu reduzieren und fordert die Entwicklung eines Sozialbewusstseins (vgl. Fanon 1981, S.173). Gleichzeitig schreibt er neue Identitäten entlang festgelegter kultureller Einheiten fest und kann sich nicht vollständig von den essentialisierenden Kategorien lösen. Auch in den Schulen wurde nach der Unabhängigkeit der Fokus auf die

Herausbildung eines nationalen Bewusstseins gelegt und die Heterogenität der Lernenden in Bezug auf Muttersprache, Religion und ethnischer Zugehörigkeit wurde aus diesem Grund vernachlässigt. Durch lokale Wissenssysteme kann eine neue Ebene entstehen, über Ethnizität, Kultur und Differenz im Zusammenhang mit afrikanischen Identitäten zu sprechen und hybride Vorstellungen von Zugehörigkeit zu entwickeln (vgl. Dei 2011, S.283f.). Der Umgang mit der kolonialen Vergangenheit steht daher immer im Spannungsfeld zwischen dem Fortschreiben des imperialen Erbes, der Rückbesinnung auf essentielle, vorkoloniale Orientierungen und einer Suche nach alternativen Narrativen und einer Geschichtsschreibung, die unterschiedliche Erfahrungen berücksichtigt.

Eine wichtige Grundannahme der postkolonialen Studien lautet daher „History matters“. Vergangenheit ist nicht einfach nur vergangen, sondern sie ist heute noch von Bedeutung. Die Deutung der Gegenwart geschieht durch eine bestimmte Sichtweise auf die Vergangenheit und knüpft immer wieder an diese an. Die Art und Weise, wie wir die Vergangenheit begreifen, prägt daher unser Verständnis der Gegenwart. Dies impliziert auch eine Aushandlung um unterschiedliche Bedeutungen und Bedeutsamkeiten (vgl. Said 1993, S.37f). In seinem Buch „Kultur und Imperialismus“ beschäftigt sich Said mit der Frage, wie der Imperialismus definiert und analysiert werden kann, wie er sich in der Kultur manifestiert und welche alternativen Narrative und Widerstandsformen sich dagegen entwickelt haben. Said sieht den Umgang mit der Kolonialgeschichte als Herausforderung.

„[Sie]erwächst aus der Begrenztheit der Versuche, mit Beziehungen umzugehen, die polarisiert und radikal ungleich sind und unterschiedlich erinnert werden“ (Said 1994, S.55).

In diesem Zitat werden wesentliche Punkte deutlich. Kolonialgeschichte ist eine Geschichte, die aus einer Machtasymmetrie heraus entstanden ist, die nicht nur aus Waffen und technischem Fortschritt besteht, sondern aus einer Ideologie der Überlegenheit und der Herstellung von Differenz. Dies bewirkt sehr unterschiedliche Perspektiven auf die gleiche Geschichte und unterschiedliche Möglichkeiten der Artikulation. Dennoch darf nach Said nicht bei einer partikularen Geschichte stehen geblieben werden, sondern es soll immer wieder versucht werden, die gemeinsame Geschichte mit unterschiedlichen Perspektiven zu erkennen. Eine Rhetorik der Schuldzuweisungen, Konfrontationen und Feindseligkeiten hilft nicht weiter, genauso wenig wie der Rückzug in eine Nichtbetroffenheit und Zuschauerrolle, da es eine neutrale Position im Machtgefüge des Imperialismus nicht gibt (vgl. Said 1994, S.55). Im Folgenden sollen wesentliche Thesen von Suids Werk herausgearbeitet werden, die für sein Verständnis von Imperialismus, Widerstand, Kultur und Geschichte entscheidend sind.

## 2.1 Imperialismus und Kultur

Zunächst soll näher beleuchtet werden, was Said unter Kultur und unter Imperialismus versteht. Als allgemeine Definition ist Imperialismus zunächst

„das Nachdenken über, die Besiedelung von und die Aufsicht über ein Land, das man nicht besitzt, das in weiter Ferne liegt und von anderen bewohnt und besessen wird“ (Said 1994, S.41).

Drei Dinge sind dabei auffällig: es geht um ein Land, das man nicht besitzt, es gehört einem also rechtmäßig nicht. Für die Beziehung zwischen Imperialismus und Kultur ist relevant, dass es zum einen in weiter Ferne liegt, das heißt, den meisten Menschen ist es nicht möglich, selbst dort hinzufahren und sich ein Bild zu machen, sondern sie sind auf eine Berichterstattung, auf Politik und auf ästhetische Formen von Kultur angewiesen, die ein bestimmtes Bild prägen. Des Weiteren beginnt Imperialismus nicht mit Handeln, sondern mit Nachdenken über ein Land, was deutlich macht, wie wichtig Deutungen sind, bevor gehandelt wird. Daran schließt die Aussage an, dass Imperialismus „Praxis, Theorie und Verhaltensstile eines Zentrums [sind], das ein abgelegenes Territorium beherrscht“ (ebd., S.44). Zentrum und Peripherie sind wesentliche Kennzeichen des imperialistischen Diskurses, die Theorie und Praxis bedürfen um umsetzbar zu sein. Ein Imperium ist in diesem Verständnis eine „Beziehung, in dem ein Staat die effektive politische Souveränität einer anderen politischen Gesellschaft kontrolliert“ (ebd., S.44). Das Imperium konzentriert sich damit eher auf politische Kontrolle, während Imperialismus „den Prozess der Errichtung und Aufrechterhaltung des Imperiums ist“ (ebd., S.44) und somit auch das Nachdenken über und die Legitimation der Expansion mit einbezieht. Kolonialismus hingegen wird als eine Folgeerscheinung des Imperialismus angesehen wird, der sich auf die Verpflanzung von Siedlungen in ein anderes Territorium bezieht und als längst abgeschlossen betrachtet wird. Der Imperialismus als Ideologie ist auch ohne Imperien bis heute noch wirksam. Andere AutorInnen postkolonialer Theorie beziehen sich eher auf Post- und Neokolonialismus und meinen damit ein umfassenderes Verständnis, das Saids Definition von Imperialismus ähnelt.

1914 war der Höhepunkt der europäischen Machtkonzentration, als 85% der Erdoberfläche unter westlicher Herrschaft stand. Dabei ging es nicht nur um politische und ökonomische Herrschaft, sondern auch um das Selbstbild Europas. Das Leben in Europa war vom Imperialismus durchdrungen; Wirtschaft, Waren und Handel waren ebenso davon geprägt wie Militär, Politik, Wissenschaft und Religion. Diese Erfahrungen prägen bis heute die europäischen Gesellschaften. Sie spiegeln sich nicht nur in der Vergangenheit, sondern auch in der Kultur wieder, die daher eine privilegierte Rolle im Prozess des Imperialismus

spielt. Kultur als eine Form der Propaganda und Ideologie für das expandierende Imperium war damals von besonderer Bedeutung und zeigt sich in den Auswirkungen und Denkweisen bis heute relevant (vgl. Said 1994, S.38ff).

Kultur hat für Said zwei verschiedene Ebenen. Zum einen umfasst Kultur jene „Praktiken der Beschreibung, Kommunikation und Repräsentation“ (Said 1994, S.14), die sich meist in ästhetische Formen kleiden wie zum Beispiel in Romanen. Kultur beschreibt Sachverhalte und gibt ihnen eine bestimmte Deutung, diese Sachverhalte werden darüber kommuniziert und auf bestimmte Weise repräsentiert. Sie werden damit Teil gesellschaftlicher Sozialisation. Auch Schulbücher sind damit Teil der Kultur. Literatur hatte eine Bedeutung sowohl für den Erfolg und die Kontinuität der europäischen Herrschaft, als auch für ehemals kolonisierte Völker, die ihre eigene Geschichte und ihre Identität damit bekräftigen. Des Weiteren bezeichnet Kultur „ein Konzept der Verfeinerung und Erhebung“ (ebd., S.15), die meist mit einer Nation oder einem Staat gleich gesetzt wird und sich von anderen durch ihre konstruierte Überlegenheit abgrenzt. Kultur fordert, die eigene Nation und Traditionen zu schätzen und fördert somit auch Fremdenfeindlichkeit und Abgrenzung nach außen. „Kultur in diesem Sinne ist Quelle der Identität“ (ebd., S.15), da dadurch Gruppenzugehörigkeit hergestellt wird und Werte und Praktiken geteilt werden. Die Vorstellung von Kultur als etwas Ästhetisches und Hochwertiges hat nach Said dazu geführt, dass sie strikt von der Alltagswelt getrennt wurde und dadurch auch wenig mit dem Imperialismus und dessen grausamen Praktiken wie der Sklaverei in Verbindung gebracht wurde, obwohl der Imperialismus sich in kulturellen Formen wie Romanen widerspiegelte (vgl. Said 1994, S.14ff). Kultur dient daher zum einen der Deutung und Interpretation von Sachverhalten und Ereignissen, zum anderen der Schaffung und Wahrung einer gemeinsamen Identität und Abgrenzung nach außen. Inwiefern Kultur für den Erfolg des Imperialismus entscheidend war, zeigt Edward Said an unterschiedlichen literarischen Quellen auf. Dies kann in diesem Rahmen nicht im Einzelnen nachvollzogen werden. In der folgenden Analyse wird jedoch die Methode des kontrapunktischen Lesens verwendet und Kultur soll als wesentlicher Faktor mitberücksichtigt werden.

Imperialismus ist für Said eng mit Kultur verknüpft. Für den Erfolg des Imperialismus waren ideologische Programme notwendig, wie die Annahme, dass bestimmte Territorien und Menschen Herrschaft erfordern, sowie Formen von Wissen wie die Rassentheorie und Konzepte über „untergeordnete Völker“, Expansion und Autorität. Dabei entwickelten sich Vorstellungen von Kultur, die immer wieder neu geprüft, verstärkt oder kritisiert wurden (vgl. Said 1994, S.44). Das imperialistische Unternehmen hängt somit von der Idee ab, ein Imperium zu haben und davon, wie diese Idee mit bestimmten Vorstellungen gefüllt wird.

Nur dadurch konnte sie Macht und Beständigkeit erlangen. Die Vorbereitungen dafür wurden innerhalb des nationalen Rahmens getroffen. Dies funktionierte mit dem Einsatz der „Mission civilisatrice“, die in dieser Arbeit eine wesentliche Rolle spielt und die im späteren Verlauf noch genauer behandelt werden wird. Sie besagt im Wesentlichen, dass die Menschen außerhalb Europas den Westen brauchen, um sich weiter zu entwickeln und dass Kolonialherrschaft damit eine Wohltat für die Völker ist. Erstaunlicherweise gab es trotz Französischer Revolution und dem Ideal der Einheit, Gleichheit und Brüderlichkeit wenig Widerstand in der europäischen Bevölkerung. Dies hängt mit der Rolle der Kultur zusammen, die die Imagination des Imperiums pflegte und die Herrschaft legitimierte. In den europäischen Romanen wurde die Idee der Unterwerfung und der europäischen Herrschaft umgesetzt. Sie wurde somit ein selbstverständlicher Teil westlicher Geschichte und Kultur. Die Prozesse des Imperialismus manifestierten sich in der nationalen Kultur und wurden Teil des europäischen und nationalen Selbstverständnisses. Als ein Beispiel dient hier ein Zitat aus Dickens Buch „Dombey and Son“, das die Arroganz und Überlegenheitsfantasien deutlich macht:

„Die Erde war für Dombey und Sohn geschaffen um darauf Handel zu treiben und Sonne und Mond waren dazu bestimmt, ihnen dabei zu leuchten“ (Dickens 1959, S.65).

Hier wird eine bestimmte Weltsicht geprägt, in der die Welt und das Universum nur geschaffen wurden um den EuropäerInnen zur Verfügung zu stehen. Dies stellt den einzigen Existenzgrund der Welt dar. Es erinnert auch an die Schöpfungsgeschichte in der Bibel mit der Aufforderung „Bewohnt die Erde und macht sie euch untertan“ (Gen 1,28). Die christliche Rhetorik wurde in unterschiedlicher Weise für das imperialistische Unternehmen nutzbar gemacht. Imperialismus ist nicht ein einmaliges Ereignis, bei der die Weltsicht komplett verändert wird, sondern eine kontinuierlich wirkende Kraft, die mit bestimmten Deutungen von Geschichte und Kultur wirksam wird. Die Bildung und Sozialisation trägt dazu bei, Normalitäten zu lernen und nicht zu hinterfragen. Während des Imperialismus wurden die europäische Autorität, die europäischen Nationen und ihre Kulturen genauso wie die Unterlegenheit nichtwestlicher Völker neu aus der Geschichte herausgeschält und konstruiert. Dies geschah unter anderem, indem die Vormachtstellung zeitlich zurück datiert wurde, um die und Langlebigkeit der europäischen Zivilisation darzustellen (vgl. Said 1994, S.51ff). Jules Harmand, Befürworter des französischen Kolonialismus beschreibt 1910 die Legitimation der eigenen Überlegenheit durch die Umdeutung der Geschichte:

„Die grundlegende Legitimation für die Unterwerfung eingeborener Völker ist die Überzeugung unserer eigenen Überlegenheit. (...) Unsere Würde beruht auf dieser Eigenschaft, und sie liegt unserem Recht zugrunde, dem Rest der Menschheit zu gebieten. Materielle Macht ist lediglich ein Mittel zu diesem Zweck“ (zit. in Curtin 1971, S.294).

Somit waren nicht die Waffen, das Militär und das Geld die Grundlage für die imperialistische Herrschaft, sondern die Überzeugung der Überlegenheit, die durch die Kultur belegt und bestätigt wurde. Harmand geht sogar so weit zu sagen, dass die Würde und somit auch die Identität über diese Überlegenheit definiert wurden. Genauso wurde die Macht der Vergangenheit auch für den Widerstand genutzt, in dem die präkoloniale Vergangenheit umgedeutet und für den Befreiungskampf genutzt wurde.

Nach Fieldhouse war es jedoch nicht nur die Bevölkerung in Europa, sondern auch die in den Kolonien, die den Imperialismus ermöglichten: „Die Grundlage der imperialen Autorität war die mentale Einstellung der Kolonisierten. Ihre Hinnahme zur Unterordnung machte das Imperium dauerhaft“ (Fieldhouse 1991, S.103). Die Kolonialisierung bewirkte daher nicht nur ökonomische Ausbeutung, sondern hatte Einfluss auf die Identität der Kolonisierten. Wie kann man sich diese Bereitschaft zur Unterordnung vorstellen? Hall geht davon aus, dass ein Grund dafür die Ausübung kultureller Macht war und sie dazu gebracht wurden,

„dass wir uns selbst als Andere wahrnahmen und erfuhren [...]. Es ist eine Sache, ein Subjekt oder eine Gruppe in einem herrschenden Diskurs als das Andere zu positionieren. Es ist jedoch etwas ganz anderes, sie diesem „Wissen“ nicht nur durch das Aufzwingen eines Willens und einer Herrschaft, sondern durch die Macht des inneren Zwangs und durch subjektive Anpassung an die Norm zu unterwerfen“ (Hall 1994, S.30).

Durch die Fremdherrschaft erfuhren die kolonialisierten Völker nicht nur Unterdrückung und Gewalt. Die Ideologie des Imperialismus bewirkte, dass sie Teil dieser Ideologie wurden und sie verinnerlichten. Der Imperialismus wirkte dann nicht mehr nur in Gestalt der Kolonialherren, sondern auch als Teil ihrer selbst. Die Wahrnehmung, sich selbst als Anderer zu bezeichnen bewirkt häufig den Wunsch einer Assimilation und Teilhabe an der westlichen Welt und eine Orientierung an herrschenden Kultur- und Sprachstandards wie zum Beispiel Weißen Schönheitsidealen. Das eigene Selbstbild wird abgewertet und eine gefährdete Identität entsteht (vgl. Ha 2004, S.100). Die so genannte innere Kolonisation bewirkt, dass eine Selbstentfremdung und eine Identifikation mit dem Kolonisator stattfinden. Die westliche Dominanz und der Einfluss der Kolonialzeit sind auch heute noch spürbar und stellen Menschen vor die Herausforderungen, eine selbstständige Identität zu entwickeln, obwohl sie beispielsweise die Sprache der Kolonisatoren sprechen. „Das Europäische ist heutzutage noch präsent [...] in denen Herrschaft und Widerstand, Abstoßung und Anziehung, Vergessen und Erinnerung Hand in Hand gehen“ (Ha 2004, S.121). Dies verdeutlicht wie schwierig es ist, sich von imperialistischen Perspektiven zu lösen und alternative, emanzipierende Narrative zu erzählen, die Identifikationsmöglichkeiten bieten. Chimamanda Adichie, eine nigerianische Autorin



beschreibt ihre Kindheit in Nigeria und ihr Aufwachsen mit englischen und amerikanischen Kinderbüchern, anders ausgedrückt mit einer imperialistischen Kultur, in denen sie nicht dazu gehört oder als handlungsfähig angesehen wird. Erst im Kontakt mit nigerianischen Erzählungen begreift sie, dass Kinder wie sie, die keinen blonden Pferdeschwanz haben, auch in Kinderbüchern auftauchen können (vgl. Adichie 2009). Said geht davon aus, dass die imperialistischen Narrative auf beiden Seiten die Dauerhaftigkeit des Imperiums gewährleisten. Gleichzeitig haben beide Seiten ihre eigenen Interpretationen der gemeinsamen Geschichte und es konnte sich auf beiden Seiten Widerstand beziehungsweise Opposition entwickeln.

Das, was Said als den Einfluss der Kultur betrachtet, beschreibt Stuart Hall in ganz ähnlicher Weise als soziale Praktik und mit der Analyse des Diskurses über Peripherie und Zentrum. Die Ideologie des Imperialismus ist für Hall der Diskurs über den Westen und den Rest. Er verdeutlicht, wie die Grenzen zwischen dem Westen und dem Rest konstruiert und gezogen werden. Letztlich sprechen Said und Hall über ganz ähnliche Phänomene und zwar darüber, wie Deutungszuschreibungen passieren, wie Vergangenheit und Gegenwart eine Bedeutung erhalten und wie die Binarität zwischen dem Westen und dem Rest entstehen konnte, welche heute noch wirksam ist. Hall beschreibt in seiner Untersuchung die Entstehung des Westens in Gegenüberstellung mit dem Rest der Welt und zeigt auf, inwiefern dies Einfluss auf die Entwicklung einer westlichen Identität hatte. Seiner Untersuchung liegt die Annahme zu Grunde, dass jede soziale Praktik mit einer Bedeutung versehen wird, die nicht natürlich gegeben ist, sondern durch Sprache und Repräsentation entsteht (vgl. Hall 1994, S.138). Dies steht in enger Verbindung mit Saims Kulturbegriff, der Deutungen und Repräsentation hervorbringt. Auch der Westen hatte keine ursprüngliche und keine einheitliche Bedeutung, sondern entwickelte sich im Laufe des Diskurses weiter. Der Westen ist nicht nur ein geografisches Konstrukt, sondern auch eines, das sich historisch entwickelt hat und konstruiert wurde und einen bestimmten Gesellschaftstyp repräsentiert, der mit den Eigenschaften „entwickelt, industrialisiert und modern“ verbunden wird. Der Westen als Konzept repräsentiert sehr komplexe Vorstellungen und hat keine einzelne oder einfache Bedeutung (vgl. Hall 1994, S.137f.). Dabei ist Hall sich bewusst, dass der Westen und der Rest sehr viele unterschiedliche Länder und Kulturen zusammenfassen, aber diese „Vereinfachung ist genau das, was ein Diskurs selbst tut. Er stellt als homogen dar, was tatsächlich sehr differenziert ist“ (Hall 1994, S.142). Der Diskurs über den Westen und den Rest ist geprägt von einer einfachen Dichotomie, welche eine sehr grobe und vereinfachte Unterscheidung zwischen ebendiesen beinhaltet. Diskurs versteht Hall nach Foucault als Produktion von Wissen durch Sprache. So variieren die Zuschreibungen eines Palästinensers zwischen Freiheitskämpfer und Terrorist und zeigen,

dass es nicht „Tatsachen“ sind, die etwas wahr werden lassen, sondern dass Macht Wissen produziert. Wahrheitsregime setzen Wahrheit durch Macht durch. Ein Dialog und eine Auseinandersetzung mit nicht-westlichen Positionen und eine Begegnung auf Augenhöhe war in der Zeit der europäischen Expansion und ist auch heute oft nicht denkbar: „Die Europäer standen den Anderen in der Position der beherrschenden Macht gegenüber. Dies beeinflusste das, was sie sahen und wie sie es sahen, genauso wie das was sie nicht sahen“ (Hall 1994, S.154). So trafen die Europäer auf funktionierende Gesellschaften, die aber nicht in ihrem europäischen Verständnis funktionierten und somit als minderwertig angesehen wurden. Diese Macht, die Wissen und Wahrheit erschafft, wird über jene ausgeübt, über die etwas gewusst wird. Das Wissen wird dabei durch Sprache erschaffen.

### Die Vorstellung des Westens über den Rest

„hatte reale Folgen, denn sie ermöglichte es Menschen, etwas in gewisser Weise über bestimmte Dinge zu wissen oder über sie zu reden. Sie produzierte Wissen. Sie wurde sowohl der organisierende Faktor in einem System weltweiter Machtbeziehungen als auch das organisierende Konzept oder der Ausdruck einer ganzen Art zu denken und sprechen“ (Hall 1994, S.139).

Diese gewisse Art und Weise über Dinge zu reden und ihnen eine Bedeutung zuzuschreiben ist für Said der Imperialismus, der sich in der Kultur manifestiert. Sie produziert eine Normalität, wie die westliche und die nichtwestliche Welt gesehen und gedeutet wird, die nicht mehr hinterfragt werden muss.

Hall identifiziert nun vier diskursive Strategien, den „Anderen“ zu repräsentieren und darzustellen, die auch in den Schulbüchern relevant ist. Zum einen werden die neu entdeckten Länder in dem Sinne idealisiert, dass dort das Leben noch von Einfachheit, Natürlichkeit und Unschuld geprägt wird. Das geht häufig einher mit der zweiten Strategie der sexuellen Phantasie, die durch die Natürlichkeit und Nacktheit der Eroberten ausgelöst wird und mit dem Verlangen verbunden ist, nicht nur das Land, sondern auch die Frauen zu besitzen. Die dritte Strategie besteht aus der Herstellung von Differenz, sodass der Unterschied zwischen Eroberern und Eroberten als unauslöschlich und unüberwindbar dargestellt wird. Letztlich werden auch Rituale der Herabwürdigung wie das Menschenfressen dazu genutzt, sich von dem Anderen abzugrenzen (vgl. Hall 1994, S.160ff.). Die Strategien sind geprägt von Stereotypisierungen, Dualismen und Aufspaltungen, sodass die Eroberten zum einen sehr homogen dargestellt werden, zum anderen aber auch in Gute und Schlechte, - aber immer in Andere - eingeteilt werden, die den Eigenschaften der Europäer konträr gegenüber stehen (vgl. Hall 1994, S.167). Hall geht davon aus, dass

„dieser Diskurs nach wie vor, in transformierter und überarbeiteter Form, die Sprechweise des Westens, seine Vorstellung von sich selbst und von den anderen, seine Bedeutung von wir und sie, seine Praktiken und Machtbeziehungen gegenüber dem Rest beeinflusst [...] Dies ist besonders wichtig für die Sprechweisen der rassistischen Unterlegenheit und der ethnischen Überlegenheit, die immer noch so machtvoll über den Globus verteilt wirken“ (Hall, 1994, S.178f.).

Auch wenn Said und Hall andere Formen und Wörter benutzen, stimmen sie in ihrer Analyse weitgehend überein, dass die Ideologie einen entscheidenden Teil zur Herstellung von Differenz beigetragen hat und in unterschiedlichen Formen bis heute weiterwirkt, in der Art zu sprechen, in Deutungen und Praktiken.

## **2.2 Konstruktion von Kultur und Nation**

Genauso wie das Andere konstruiert ist, und Vergangenheit in Nachhinein gedeutet und interpretiert wird, ist Kultur eine menschliche Konstruktion. Es sind von Menschen geschaffene Strukturen von Autorität und Partizipation, die Dinge zusammenfassen und inkludieren und anderes ausschließen. Die Bewahrung und Entwicklung von Kultur ist immer auch mit einem Streben nach Souveränität, Macht und Dominanz verbunden, wodurch Linien und Grenzen zwischen den Kulturen gezogen werden. Beim genaueren Hinschauen erweisen sich nationale Kulturen gar nicht so rein und abgeschlossen, sondern beinhalten verschiedene hybride kulturelle Erfahrungen (vgl. Said 1994, S.51ff). Ein Beispiel ist die Entwicklung der griechischen Kultur, die Einflüsse aus der ägyptischen, aus den semitischen, südlichen und östlichen Kulturen vereint. Nachdem bestimmte Einflüsse nicht mehr erwünscht waren, hob man den „arischen“ Ursprung der griechischen Kultur hervor und verdeckte oder verschwieg die anderen Teile. Ein anderes Beispiel sind die Traditionen während der Kreuzzüge, bei denen Kannibalismus und das Essen von Menschenfleisch durchaus üblich war, das jedoch anschließend nicht mehr als angemessen empfunden und daher verschwiegen wurde. Daran wird deutlich:

„Die Geschichte aller Kulturen ist die Geschichte kultureller Anleihen. Kulturen sind nicht undurchlässig.“ (Said 1994, S.296)

Die Vorstellung von Kulturen als abgeschlossene Container, die in ihrer Reinform erhalten bleiben müssen, ist ein Trugschluss, da Kulturen immer heterogen sind und im Austausch miteinander stehen. So wie die westliche Naturwissenschaft beispielsweise vom Wissen der arabischen Länder profitierte, ist Kultur auch keine Angelegenheit von Eigentum, sondern ein Wechselspiel von Aneignung, Erfahrung und Abhängigkeit (vgl. Said 1994, S.295). Kollektive kulturelle und nationale Identitäten sind nie abgeschlossen, sondern in

einem Prozess der Herausbildung und Veränderung. Die Identifikation geschieht durch die Spaltung des Eigenen und des Anderen. Auch Hall betont, dass der Andere immer Teil von uns selbst ist und der Versuch, den Anderen auf die andere Seite des Universums zu verbannen, scheitern muss, da wir mit ihm in Beziehung stehen. Den Anderen können wir nur durch unsere eigene Positioniertheit erkennen. Es entsteht eine Beziehung zwischen denen, deren Geschichte geschrieben wurde und denen, deren Geschichte verschwiegen wird, obwohl diese Geschichten aufs Engste miteinander verwoben sind. Das europäische Identitätsbewusstsein entwickelte sich in Abgrenzung vom Anderen. So „erwerben sich nationale Kulturen ihr starkes Identitätsbewusstsein, indem sie sich von anderen Kulturen absetzen“ (Hall 1994, S.141). Das Schweigen in den Zwischenräumen und die Beziehungen und Überschneidungen müssen gehört werden um die Geschichte in ihrer Gesamtheit zu erkennen, dies betonen sowohl Hall, als auch Said. Die Dichotomie zwischen dem Eigenen und dem Anderen zeigt die Zweiseitigkeit jedes Diskurses und die Notwendigkeit des Anderen für das Eigene. „In Wirklichkeit gehen Unterschiede oftmals nicht wahrnehmbar ineinander über. [...] Wo genau endet das „Englischsein“ und beginnt das „Schottischsein“?“ (Hall 1994, S.141). Als ein Beispiel kann hier die englische Identität und Geschichte dienen, die ohne ihre andere Geschichte nicht in dieser Form existieren würde:

„Menschen wie ich, die in den fünfziger Jahren nach England kamen, haben dort – symbolisch gesprochen – seit Jahrhunderten gelebt. Ich kam nach Hause. Ich bin der Zucker auf dem Boden der englischen Teetasse [...] dann gibt es neben mir Tausend andere, die der Tee in der Tasse selbst sind. Der lässt sich nämlich, wie Sie wissen, nicht in Lancashire anbauen. Im Vereinigten Königreich gibt es keine einzige Teeplantage. Und doch steht die Tasse Tee symbolisch für die englische Identität“ (Hall 1994, S.74).

Daran wird auch deutlich, dass Identität nichts mit Menschen zu tun, die alle gleich aussehen, auf dieselbe Weise fühlen und sich selbst als Gleiche wahrnehmen. Identität als Erzählung wird in Abgrenzung zu denen gebildet, die nicht dazugehören und deren Schweigen in der Erzählung enthalten ist. Identität, die den Anderen weit weg und nicht zugehörig konstruiert, ist somit auf Dauer nicht haltbar, weil der Andere auch immer Teil der eigenen Identität ist. Kultur und Nation sind Konstrukte, die Orientierung bieten, Zusammengehörigkeitsgefühl schaffen und Abgrenzung ermöglichen. Sie beruhen jedoch nicht auf essentiellen Eigenschaften, sondern sind Teil eines kontinuierlichen Aushandlungsprozesses. Lawrence Grossberg sieht Kultur als Feld der Auseinandersetzung um die Definition von Bedeutungen. Damit ist das Feld der Kultur von Macht geprägt, dessen Kontrolle durch Kategorien und Deutungsmuster erfolgt, die so verbreitet sind, dass sie natürlich erscheinen:

Die grundlegendste Erfahrung, die man macht, die Dinge, an die man am festesten glaubt, weil sie am offensichtlichsten sind, sind genau jene, die von Macht und Ideologie geschaffen wurden. Wir sehen schwarz und weiß. Wir sehen männlich und weiblich (...), dass es Unterschiede gibt. Das ist es, was man uns zu sehen gelehrt hat.“ (Grossberg 2007, S.66).

Die Wahrnehmung und die „Normalität“ dieser Unterschiede sind Teil unserer Sozialisation, die wir von klein auf lernen. Es ist nicht selbstverständlich, dass ethnische Zugehörigkeit oder Hautfarbe als Ausgangspunkt und Grundlage für den Umgang miteinander gilt und der Bewertung des Verhältnisses zueinander dient. Diese Unterschiede sind keine unverfälschte Wirklichkeit, sondern Teil einer sehr erfolgreichen Ideologie, die uns an natürliche Differenz glauben lässt. Said beschreibt genau das als Ideologie des Imperialismus, welches durch die Kultur unterstützt und reproduziert wird. Statt Zugehörigkeit als flexibel und variierbar zu betrachten, schreibt der Imperialismus diese Differenz als elementare Charaktereigenschaft menschlichen Zusammenlebens fest. Said berücksichtigt dabei jedoch nur rassistische und nicht geschlechtsspezifische Differenzsetzungen. Auffällig ist insgesamt, dass Kolonialgeschichte, wie vielleicht Geschichte überhaupt, als eine männliche Geschichte erzählt wird, genauso wie eine nationalstaatlich ausgerichtete Geschichte, über „die Franzosen“ und „die Engländer“ berichtet. Die Differenz wird nicht über die Hautfarbe, sondern über die Herkunft konstruiert – „Europäer“ und „Afrikaner“. Said fordert:

„die Zeit ist vorbei, da die Kultur [...] als Attribut privilegierter Völker aufgefasst wurde und das Kultur, aus Ignoranz und Böswilligkeit, mit technischer Geschicklichkeit verwechselt wurde, wenn nicht sogar mit der Hautfarbe oder Augenform“ (1994, S.365)

Dieses Zitat zeigt, wie Kultur mit bestimmten Deutungen der Verfeinerung und Überlegenheit verknüpft wird, von denen wir uns schwer lösen können. Es geht immer wieder darum, diesen engen Kulturbegriff, der auch stark mit westlicher Zivilisation verknüpft ist, zu hinterfragen.

Ähnlich wie die Kultur wird daher auch die nationale Lebenswirklichkeit häufig als einheitlich und in sich geschlossen konstruiert und mit essentialistischen Eigenschaften beschrieben. Sie erschließt sich somit nur für Zugehörige. Nation ist jedoch genauso wie Kultur historisch geschaffen und muss als das Ergebnis von Interpretationen gesehen werden. Statt die Erfahrungen anderer zu degradieren, geht es vielmehr darum, Abhängigkeiten und Überschneidungen zu berücksichtigen.

„Sofern wir jedoch gleich anfangs die verknoteten und komplexen Geschichten besonderer, aber dennoch einander überschneidender und miteinander verknüpfter Erfahrungen – von Frauen, Vertretern des Westens, Schwarzen, Nationalstaaten und Kulturen – anerkennen,

erlischt der Anreiz, allem und jedem einen ideellen und seinem Wesen nach separaten Status einzuräumen“ (Said 1994, S.70).

Hier geht es zum einen um die Frage des Blickwinkels und zum anderen um Essentialisierungen. Es kann eine Perspektive eingenommen werden, die nur die Unterschiede in den Blick nimmt und immer wieder Differenz beschreibt und somit auch herstellt. Dann wird irgendwann auch nur noch diese Differenz wahrgenommen. Stattdessen können aber auch gemeinsame und sich überschneidende Erfahrungen in den Vordergrund gerückt werden und dann wird schnell deutlich, dass Geschichte mit anderen Geschichten verwoben ist, wie der englische Tee und dass in unterschiedlichen Kontexten ähnliche Erfahrungen gemacht werden.

Said kritisiert, dass es in den westlichen Wissenschaften bis heute wenig Reflexion zu Imperialismus und Kultur gibt. Es geht beispielsweise um die Reflexion darüber, wie Weltgeschichte geschrieben wird über Menschen und Kulturen, die scheinbar ohne Geschichte waren, denen ihre Geschichte ihnen genommen wurde und die sich diese nach der Unabhängigkeit als Umschreibung wieder aneignen mussten. Über die Dekolonialisierung und über Schuldzuschreibungen, wer wo versagt hat, wird in all ihren Facetten diskutiert, anstatt die Wirkmächtigkeit der imperialistischen Kultur zu berücksichtigen. Unter diesem Blickwinkel werden die Dominanzkämpfe deutlich, die bis heute ihre imperiale Dynamik nicht verloren haben. Als ein Beispiel nennt Said hier die ideologisch eingefärbten Medienbilder, wie die medialen Bilder der arabischen Welt, die reduktionistisch und rassistisch sind und wenig über soziale und kulturelle Verhältnisse vor Ort sagen (vgl. Said 1994, S.72ff). Widerstand bedeutet daher immer auch, alternative Narrative zu entwickeln, die gegen die imperialistische Doktrin sprechen und andere Visionen von Zugehörigkeit und Solidarität entwickeln.

### **2.3 Kultureller Widerstand und Identitätssuche**

Zu Beginn des Diskurses über den kulturellen Imperialismus war fast ausschließlich die Stimme des Weißen Mannes zu hören und nur kulturelle Diskurse vom westlichen Standpunkt her wurden zugelassen. Dies wandelte sich im Laufe der Zeit durch den wachsenden Widerstand in den Kolonien, aber auch durch die Opposition in der Metropole (vgl. Said 1994, S.268). Es wird deutlich, dass

„Widerstand und Opposition gegen den Imperialismus an *beiden* Enden der neu gezeichneten Karte artikuliert werden, auf einem weitgehend gemeinsamen, wenn auch umstrittenen von der Kultur bereitgestellten Terrain“ (Said 1994, S.275).

Said macht die interagierende Erfahrung deutlich, und wie Widerstand, Opposition und Imperialismus sich beeinflussten. Entscheidend ist hier auch wiederum die Kultur, in der um Deutungen gerungen wird und Wiederaneignung und Aushandlung stattfindet. Said benutzt die Metapher des Terrains oder Territoriums, da in der Kolonialgeschichte das Malen von Karten auch immer ein Aneignungsprozess war, der einen Besitzanspruch markierte. Er verbildlicht zum anderen die Binarität zwischen denen, die das Territorium besetzen und denen, die schon da waren. Dieser Aneignungsprozess bezieht sich dabei nicht nur auf das geographische Territorium, sondern auch auf die Identität und Kultur. Im Laufe des Imperialismus expandierten die Imperien weiter, gleichzeitig zeigte sich immer deutlicher eine anhaltende Konfrontation und ein wachsender Widerstand gegen die imperiale Herrschaft. Die antikoloniale und antiimperiale Aktivität verursachte, dass die Vertreter des Westens gezwungen waren, sich selbst als Repräsentant einer Kultur und eines geografischen Raumes zu sehen, anstatt sich als universal zu verstehen. Des Weiteren ging es dabei auch um die Anerkennung, dass die eigene soziale Gruppe während des Imperialismus Verbrechen der Unterdrückung und Gewalt vollbracht hat (vgl. Said 1994, S.270).

Die Frage nach dem Beginn und der Kontinuität des Widerstands ist entscheidend für den Blick auf den Imperialismus. Die Geschichte des Widerstands kann als eine Geschichte von Kontinuität und Kohärenz gelesen werden, die mit dem Widerstand der Menschen beim Eindringen der Europäer in ihr Gebiet begann, und sich daraus in unterschiedlichen Etappen weiter entwickelte. Sie kann aber auch mit der abgeschlossenen Eroberung und Besetzung als beendet erklärt werden. Dies ist jedoch nicht nur eine wissenschaftliche Frage, sondern eine Frage von hohem politischem Gewicht und bedeutsam für das Selbstverständnis und die Identität der Menschen in den ehemaligen Kolonien. Oben wurde schon gezeigt, dass Vergangenheit im Nachhinein mit Deutungen versehen wird und Kohärenz hergestellt wird. So kann ein scheinbar gescheiterter Widerstandskämpfer auch als jemand gesehen werden, der den späteren Erfolg zur Unabhängigkeit ebnete (vgl. Said 1994, S.272f.). Der antiimperiale Kampf dramatisierte und universalisierte die Kluft zwischen den westlichen und nichtwestlichen Völkern. Auch hier betont Said die Überschneidung, dass Imperialismus und Widerstand um dasselbe Territorium rangen und um die Deutung derselben Geschichte mit unterschiedlichen Bezugspunkten (vgl. Said 1994, S.274).

Die imperiale Standardmissdeutung des kolonialen Widerstands war, dass nur die westlichen Freiheitsideen zum Widerstand und zur Überwindung der Kolonialherrschaft führten und dass eigenständige Freiheitsbewegungen und Denkansätze ignoriert wurden.

Dies führt Said wieder zu der Frage der Bedeutung von Kultur und Ideologie in diesem Prozess. Im Westen bereitete die Kultur die Gesellschaft auf die imperiale Herrschaft vor, genauso lassen sich viele Werke finden, die die Idee vermitteln, dass diese Herrschaft irgendwann auch wieder aufgegeben werden muss. Die Idee des Imperialismus und die Kosten der Kolonialherrschaft wurden auch in Frage gestellt. In einem wechselseitigen Prozess entwickelten sich gleichzeitig in den Kolonien Ideen von Freiheit und von einer neuen nationalen Gemeinschaft. Die Idee des Nationalstaats ist nach Said jedoch eine westliche Idee, die sich nur bedingt auf andere Kontexte übertragen ließ. Der Wandel war nur durch die Bereitschaft von Frauen und Männern möglich, die sich den Zwängen der Kolonialherrschaft widersetzen, die Alternativen entwickelten und dafür auch bereit waren, ihr Leben einzusetzen. In der Bewegung des Widerstands zeigten und entwickelten sie die Unabhängigkeit und Integrität ihrer Kultur. Das hatte Auswirkungen auf die Kolonialherren, die damit viel tiefergreifender mit der Legitimität ihres Vorhabens konfrontiert wurden (vgl. Said 1994, S.275).

Nach dem primären Widerstand, der den Kampf gegen die Besetzung darstellt, entwickelt sich während der Kolonialzeit ein ideologischer beziehungsweise passiver Widerstand, der das Ziel hatte, sich gegen die Assimilationsversuche und Zwangsmaßnahmen der Kolonialherrschaft zu wehren und ein Zusammengehörigkeitsgefühl wiederherzustellen. Es gibt unterschiedliche Bilder, die diesen Prozess versuchen zu beschreiben, wie die Vermessung des „kulturellen Territoriums“ und die Aneignung eines Ortes, der für Unterwerfung reserviert war, die Wiederaneignung von Kultur und Geschichte, oder das „writing back“ als Gegenbewegung zur imperialistischen Geschichtsschreibung. Die Herausforderung dabei ist, kulturelle Formen zurück zu gewinnen, die die Kultur des Imperialismus mitentwickelt und verändert hat. Hier treffen sich unterschiedliche Deutungen in sich überschneidenden Territorien: genauso wie Afrika von den Kolonialherren als „weißer Fleck“ bezeichnet wurde, und von ihnen angeeignet wurde, suchen AfrikanerInnen Erinnerungen an ein vorkoloniales und freies Afrika (vgl. Said 1994, S. 290). Eine Rückbesinnung auf präkoloniale Geschichte und Kultur reichen dabei nicht, stattdessen muss sich die Kolonialgeschichte angeeignet und so gedeutet werden, dass sie Emanzipation, Solidarität und Identifikation mit der eigenen Geschichte ermöglicht. Es ist der Versuch, wieder Subjekt seiner eigenen Geschichte zu werden. Hierbei ist die Geschichte des Widerstands ein zentrales Element, da sie Eigenständigkeit und keine vollständige Unterwerfung demonstriert und Emanzipation ermöglicht.

Für den antiimperialen Nationalismus war die entscheidende Formel, dass die Menschen sich der Erfahrung der Unterdrückung in ihrem eigenen Land bewusst wurden und sich als Gefangene im eigenen Land wahrnahmen. Der Nationalismus hat auf der einen Seite viele



Menschen für den Widerstand mobilisiert, auf der anderen Seite bestand die Gefahr, dass er zu einem aggressiven und fremdenfeindlichen Nationalismus wurde, der selbst den Glauben an die eigene Überlegenheit propagierte. Said fordert einen Widerstand, der die eigene Geschichte als einen Bestandteil der Geschichte aller unterdrückter Frauen und Männer begreift und sich in Solidarität verbindet. Gleichzeitig kann sich Widerstand nur auf der Basis eines Zusammengehörigkeitsgefühl und einer gemeinsamen Idee entwickeln. Hier ist zum einen die Nationalsprache wichtig, die jedoch oft auch Kolonialsprache ist. Inhalt ist aber die Nationalkultur, das heißt Schlagworte, Lieder, Märchen, Dichtungen, Romane und eine Form von kollektivem Gedächtnis. Dabei wird jedoch oft eine kohärente und sehr beschönigende Geschichte dargestellt, die Said auch als Monumentalhistorie beschreibt. Als Kontrapunkt dazu sieht er eine Erinnerungskultur, die nicht der nationalen Gemeinschaft dient, sondern Solidarität in größerer Hybridität zulässt. Dies kann bedeuten, dass beispielsweise Kämpfe und Niederlagen des afrikanischen Widerstands erinnert werden, aber auch lokale Sklaven- und Hafterinnerungen. Beispiele dafür sind die Entwicklung einer eigenen arabischen Erzählform und das Verständnis des Kreolismus als Identifikationsfigur für die Menschen in der Karibik. Solidaritäten werden auf einer, im Wesentlichen imaginären Basis hergestellt und beziehen geteilte Erfahrungen mit ein. Sie ermöglichen es, sich gegen westliche Übergriffe zur Wehr zu setzen (vgl. Said 1994, S.294ff). Der Nationalismus scheiterte, wenn die Okkupation und der Imperialismus durch die im Westen ausgebildeten gesellschaftlichen Eliten fortgesetzt wurde und sich nicht den Herausforderungen der ökonomischen Ungleichheit und der sozialen Ungerechtigkeit stellte. Fanon beschreibt, dass dann die koloniale Unterdrückung durch ein anderes Ausbeutungssystem ersetzt wurde, welches dann ein arabisches oder schwarzes Gesicht hat, sich ansonsten aber wenig für die Bevölkerung änderte. Der Nationalismus verfolgte dann häufig Wege, die ihm der Imperialismus gebahnt hatte, und verschärfte die Spannungen zwischen den Regionen, monopolisierte Privilegien und ließ Hierarchien und Trennungen wieder aufleben (vgl. Said 1994, S.362).

Als ein erster Schritt zur Befreiung kann daher die Zurückweisung der imperialen Kultur gesehen werden und eine Bewusstwerdung der Eigenen. Das kann durch ein „writing back“, ein Zurückschreiben erzeugt werden, das Antworten auf die europäischen Erzählungen über die Kolonien gibt. Dies bedeutet, in den Diskurs des Westens einzutreten, ihn zu verwandeln und ihn dazu zu bewegen, marginale, vergessene oder verdrängte Geschichte anzuerkennen (sog. „voyage in“) (vgl. Said 1994, S.295). Said führt hier wiederum die Literatur an, insbesondere Literatur, die auf koloniale SchriftstellerInnen Bezug nimmt und deren Geschichten umdeuten und neu schreiben. Er warnt davor, die Interventionen nicht einfach einfältig oder aggressiv zu nennen, sondern sie als eine Form wiederhergestellter

Autorität zu begreifen. Als Beispiel kann hier Shakespeares „Der Sturm“ dienen, der in der Karibik spielt, und der von vielen AutorInnen in der Karibik wie unter anderem von Aimé Césaire, einem Mitbegründer der Négritude aufgegriffen und umgeschrieben wurde. Solche Überschneidungen, Verdrehungen und Wechselbewegungen stellt Said auch in „Seasons of Migration in the North“ von Tayeb Salih fest, der die Reise in das Herz der Finsternis umdreht und über eine nordwärts gerichtete Reise in Herz Europas schreibt und dadurch fiktives Territorium und Kontrolle zurück gewinnt (vgl. Salih 1970). Die kolonialen und postkolonialen SchriftstellerInnen tragen ihre Vergangenheit und deren Narben in sich. Dabei ist gerade der Schreibprozess ein Akt der Emanzipation und Befreiung und die Frage nach einer Zukunft: „bedeutet die Tatsache, dass sie aus wer weiß welchem Grund in unser Land kamen, dass wir unsere Vergangenheit und Zukunft damit vergiften sollen?“ (Salih 1970, S.49f.).

#### Die Kultur des Widerstands und die Interventionen nicht-europäischer KünstlerInnen

„sind nicht nur integraler Bestandteil einer politischen Bewegung, sondern in vieler Hinsicht eine erfolgreiche Leitphantasie, ihr intellektuelles und bildliches Energiezentrum um das Weißen und Nicht-Weißen gemeinsame Terrain neu zu bestimmen und zu denken“ (Said 1994, S.290).

Auch hier geht es um das gemeinsame Terrain. Auf dieser mentalen Karte findet ein Aushandlungsprozess statt, den die KünstlerInnen entscheidend mitgestalten, da sie neue Ideen und Visionen entwickeln, wie Zusammenleben von Weißen und Nicht-Weißen möglich ist. Schreiben ist aber auch der Versuch, die Grundlagen einer Identität zu entdecken, die sich von der vom Westen abhängigen und abgeleiteten Identität löst. Dies ist niemals vollständig möglich, weil wir alle miteinander in Beziehung stehen. Dennoch geht es um eine Wertschätzung des Eigenen. Es geht um die Entdeckung der eigenen Geschichte und Handlungsfähigkeit, und die Entwicklung und Anerkennung einer eigenen Sprache. In dieser Identitätssuche geht es darum, sich als entwicklungsfähig wahrzunehmen – eine Eigenschaft, die sonst nur den EuropäerInnen zugesprochen wurde – und um die Rückeroberung von Kultur (vgl. Said 1994, S.290f.). Wird Widerstand als Identitätssuche und als alternative Geschichtsschreibung verstanden, dauert dieser auch nach der Unabhängigkeit noch an und kann beispielsweise auch in Schulbüchern verwirklicht werden.

Als ein Beispiel kann hierbei die Umdeutung einer Schwarzen Identität gesehen werden. An dieser Umdeutung wird deutlich, dass es die Notwendigkeit einer Schwarzen Solidarität gab, bevor die Überwindung von konstruierten Grenzen zwischen den Kulturen überhaupt

möglich ist. Hall zeigt dies am Widerstand der postkolonialen MigrantInnen in Großbritannien auf, die sich gegen eine kollektive Weiße britische Identität wehren, da ihnen die Zugehörigkeit verwehrt wird. Dies war ein entscheidender Moment der Wiederentdeckung von verlorener Geschichte und Sprache und ermöglichte eine imaginäre politische Neu-Identifikation und eine Neu-Territorialisierung (vgl. Hall 1994, S.78). Die Identität, die damals entstand, war eine Schwarze Identität. Schwarz, nicht als eine Frage der Pigmentierung, sondern als eine historische, politische und kulturelle Kategorie, die eine Verbindung zwischen Aussehen und Geschichte schafft:

„Ihre Geschichten liegen weit zurück, eingeschrieben in ihre Haut. Aber es ist nicht wegen ihrer Haut, daß sie in ihren Köpfen schwarz werden.“ (Hall 1994, S.79)

Jahrhundertlang wurde eine Symbolik entwickelt, in der Schwarz zu einem negativen Faktor wurde, deshalb wurde genau diese Kategorie aufgegriffen und auf eine neue Art und Weise artikuliert. Die Menschen lernten Schwarz zu sein, indem sie lernten, sich neu damit zu identifizieren. Das bedeutet, dass es diese Schwarze Identität nicht schon vorher als wahres Ich gab, sondern dass sie erlernt wurde und neue Handlungsspielräume eröffnete. Das bewirkte eine Veränderung im Bewusstsein, in der Selbstwahrnehmung, als ein neuer Prozess der Identifikation und das Hervortreten eines neuen Subjekts. Schwarz wurde damit zu einer politischen Kategorie, die Solidarität schaffte. Sie beruhte auf der Annahme, dass es angesichts des sozialen Systems mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede gibt, dass Weißen diese Unterschiede nicht bewusst sind. Solange Beziehungen zu Schwarzen und Menschen im globalen Süden rassistisch strukturiert sind, ist die Herstellung einer gemeinsamen Schwarzen Identität wichtig (vgl. Hall 1994, S.79ff). Schwarz beinhaltet jedoch auch ein Schweigen hinsichtlich verschiedener Lebensrealitäten, wie zum Beispiel die Berücksichtigung von Klasse, Religion und Geschlecht und die Gefahr einer erneuten Essentialisierung.

## **2.4 Widerstand als alternativer Entwurf menschlicher Geschichte**

Hall bleibt hier bei der Entwicklung eines Schwarzen Bewusstsein stehen, während Said sich von regionalen Identitäten lösen möchte zu Gunsten eines Sozialbewusstseins, das es ermöglicht, eine Alternative menschlicher Geschichte zu entwerfen. In dieser Spannung steht auch die vorliegende Arbeit, braucht es emanzipierende und parteiiche Narrative oder ist eine gemeinsame solidarische Geschichtsschreibung möglich? Widerstand ist nach Said

„ein alternativer Weg des Entwurfs menschlicher Geschichte [...] Es ist besonders wichtig sich klar zu machen, dass dieser alternative Entwurf auf dem Zusammenbruch der Schranken zwischen den Kulturen beruht“ (Said 1994, S.295).

Widerstand ist für Said ein alternativer Entwurf menschlichen Zusammenlebens, der sich gegen die imperialistische Ideologie zur Wehr setzt. Widerstand beschränkt sich dann nicht auf formale Unabhängigkeit und Bildung von Nationalstaaten, sondern basiert auf Solidarität und Menschlichkeit. Anstatt Grenzen zu ziehen und Differenzen zu konstruieren, werden Gemeinsamkeiten menschlicher Geschichte und Identität in den Blick genommen.

„*Befreiung* [ist] die neue Alternative, Befreiung, die aus ihrer selbst (...) eine Transformation des sozialen Bewußtseins über das nationale Bewußtsein hinaus bewirkt“ (Fanon 1973, S.173)

Fanon war der Meinung, dass Nationalbewusstsein nur ein Schritt im Prozess der Befreiung darstellen darf, da sonst die Gefahr besteht, dass imperialistische Narrative fortgeschrieben werden. Stattdessen müsse der Übergang zu einem Sozialbewusstsein und somit zu einem realen Humanismus anvisiert werden muss. Dies geschieht durch Befreiung, und zwar nicht nur durch eine Befreiung von der Kolonialherrschaft, sondern auch durch eine Befreiung des Bewusstseins. Nur durch übernationale Solidarität ist es möglich, die Grenze zwischen Weiß und Nichtweiß zu überwinden und neue Gesamtheiten entwickeln, die im Gegensatz zu den partikularen Verbindungen stehen, die die Ideologie des Imperialismus geschaffen hat. Diese Befreiung entsteht aus der Bewusstwerdung des Selbst als unaufhörlicher Prozess der Entdeckung und Ermutigung. Said führt weiter aus, wie es möglich ist, sich vom Imperialismus und vom Nationalismus zu lösen und ein Sozialbewusstsein zu entwickeln:

„Erstens durch eine neue integrative oder kontrapunktische Orientierung, die westliche und nicht-westliche Erfahrungen und Sachverhalte als zusammengehörig, weil durch den Imperialismus verbunden, wahrnimmt. Zweitens durch eine imaginative, ja, utopische Vision, die emanzipatorische (im Gegensatz zu eingrenzender) Theorie und Praxis neu denkt. Drittens durch Investition nicht in neue Autoritäten, [...] sondern in eine nomadische, unstat wandernde und anti-narrative Energie“ (Said 1994, S.369)

Der erste Schritt ist die Anerkennung einer gemeinsamen Erfahrung und integrativen Geschichte, anstatt diese in Binaritäten und Differenzen aufzuspalten. Auch wenn die Erfahrungen des Imperialismus sehr unterschiedlich waren, sind sie dennoch Teil der gleichen Geschichte und Ideologie. Eine kontrapunktische Orientierung ermöglicht, verschiedene Perspektiven auf diese Geschichte. Der erste Schritt ist somit auch die Wahrnehmung und die Akzeptanz des Anderen. Im zweiten Schritt sind erneut die Grenzziehungen angesprochen, denen neuen Ideen und Vorstellungen von Zugehörigkeit entgegen gesetzt werden sollen, die die Menschen befähigen und befreien, anstatt sie einzuengen und festzulegen. Die Formen von Zugehörigkeit sollen daher nicht stabil und essentialisierend sein und nicht von neuen Autoritäten vorgegeben und entwickelt werden.

Stattdessen sind sie gekennzeichnet durch Hybridität, Veränderung und Bewegung. Antinarrative Energie meint dabei, dass sich keine eindimensionale, stringente Geschichte erzählen lässt, sondern diese Geschichte polyphon und heterogen ist und unterschiedliche Identifizierungsmöglichkeiten bietet. Alternativen zeigen hier kreolische und mestizo-Kulturen auf, die ein dichtes Gewebe von Geschichten ohne einfache Linearität weben.

„Diese Schranke wegzuräumen, heißt den Nicht-Europäern Zutritt zur ganzen Fülle menschlicher Erfahrung gewähren, endlich kann die Menschheit ein Schicksal, und, wichtiger noch eine Geschichte haben“ (Said 1994, S.365).

## 3. Methodische Überlegungen

### 3.1 Postkoloniale Methoden und kontrapunktisches Lesen

Postkoloniale Methoden setzen sich kritisch mit dem Kolonialismus, seinen Wissenssystemen und Repräsentationsmechanismen auseinander. Dabei ist der Begriff postkolonial nicht unumstritten, da er auch eine zeitliche Periode kennzeichnet, die fälschlicherweise signalisiert, dass der Kolonialismus und seine Folgen abgeschlossen sind. Postkoloniale Kritik richtet sich gegen den hegemonialen Diskurs, der die Differenz zwischen Eigenem und Fremdem konstruiert und reproduziert und daraus die Stigmatisierung und Beherrschung der Anderen legitimiert. Gleichzeitig beschäftigt sich postkoloniale Kritik mit emanzipatorischen Ansätzen, die sich kritisch mit dem Kolonialerbe auseinandersetzen und eine Neuinterpretation kolonialer Geschichte sowie eigenständige Identitäts- und Identifikationsangebote entwickeln. Literatur und auch Schulbücher sind Teil des Aushandlungsprozesses um kulturelle Machtverhältnisse und Repräsentationen und spiegeln sowohl imperialistische, als auch alternative Narrative wider (Neumann 2010, S.272ff). Methodisch versucht postkoloniale Theorie die Konstruktion und Wirksamkeit imperialer Ideologien nachvollziehbar zu machen und zu zeigen, wie kulturelle Differenzen reproduziert und legitimiert werden. Neumann nennt dafür drei Methoden: die koloniale Diskursanalyse, das „writing-back“-Paradigma und Theorien zu Hybridität. Die koloniale Diskursanalyse betrachtet Selbst- und Fremdbilder in gesellschaftlichen Diskursen, die in binäre Differenz aufgespalten werden und immer wieder reproduziert werden. Wesentliches Ziel ist es, die Konstruktion von Stereotypisierungen, Differenzsetzungen und Essentialisierungen zu erfassen und zu analysieren, die das kulturelle Wissen über Eigenes und Fremdes prägen. „Rewriting“ ist ein Konzept, das im zweiten Kapitel schon angesprochen wurde und das eine Umdeutung und Revision der kolonialen Literatur beinhaltet und somit ein alternatives Narrativ kolonialer Geschichte ermöglicht (vgl. ebd., S.274ff). Hybridität nimmt in den Blick, dass es keine homogenen Nationen, Kulturen und Identitäten gibt, sondern dass diese wechselseitig miteinander in Beziehung stehen und sich überschneiden. Hybridität zeigt die transkulturellen Verflechtungen und die Abhängigkeiten zwischen Kolonisierenden und Kolonialiserten sowie zwischen dominanter und dominierter Kultur auf. Damit wird deutlich, dass das scheinbar Andere auch immer Teil der eigenen kulturellen Identität ist (vgl. ebd., S.278). Insbesondere das Konzept der Hybridität lässt sich gut mit Saids Ansatz des alternativen Entwurfs menschlicher Geschichte und dem Überwinden kultureller Schranken verbinden. Es richtet sich gegen Essentialisierungen und die Festschreibung von Identitäten. Dabei nennt Neumann auch die Analyse von konstruierten kulturellen Räumen beziehungsweise imaginativen

Geographien und die damit verbundenen Prozesse des „othering“. Die Berücksichtigung unterschiedlicher „kultureller“ Stimmen ist für sie die Voraussetzung für ein umfassendes Geschichtsverständnis: britische Geschichte lässt sich nur in einem vielstimmigen Dialog erzählen, in dem eigene und fremde Stimmen gleichzeitig zu Wort kommen. Dafür ist eine Kontextualisierung und eine differenzierte Historisierung notwendig (vgl. ebd., S.275ff).

Literatur und auch Schulbücher tragen ihren Teil dazu bei, kollektive Wahrnehmungsstrukturen von Differenz zu konstruieren und zu verfestigen. Um dieses Normalisierungsregime der Differenz zu analysieren, und die einseitige Perspektive des Imperialismus zu verdeutlichen, nutzt Said die Methode des kontrapunktischen Lesens. Said betrachtet dabei literarische Werke nicht nur als individuelle und kreative Arbeiten, sondern auch als Teil einer imperialistischen Gesamtkultur. Diese Werke setzt er miteinander in Beziehung und vergleicht sie. Dadurch können unterschiedliche, aber auch sich überschneidende Erfahrungen erfasst werden und verschiedene Kontrapunkte und Perspektiven in den Blick genommen werden. Der Begriff der Kontrapunktik kommt ursprünglich aus der Musik und bedeutet, dass unterschiedliche Themen gegeneinander ausgespielt werden, wobei jedem Thema zeitweise mehr Raum zugesprochen wird und jede Stimme nach Eigenständigkeit und Gleichwertigkeit strebt. Die einfachste Form besteht aus Stimme und Gegenstimme. Der polyphone Klang ergibt sich aus diesem Wechselspiel (vgl. Said 1994, S.92). Durch das parallele Lesen unterschiedlicher Werke wird erst deutlich, wie einseitig manche Erfahrungen dargestellt werden und was verschwiegen wird. Kontrapunktisches Lesen geht von der Annahme aus, dass Geschichte niemals nur aus einer Perspektive erzählt werden kann, sondern immer polyphon ist. Das imperialistische Machtgefälle, das die Stimmen der Kolonialiserten zum Schweigen bringt, wird versucht aufzuheben, indem die Stimmen gleichwertig nebeneinander gestellt werden. Aber auch innerhalb eines Werkes ist es möglich, das kontrapunktische Lesen anzuwenden.

„Beginnen wir damit, das kulturelle Archiv nicht als univokes Phänomen neu zu lesen, sondern kontrapunktisch, mit dem Bewußtsein der Gleichzeitigkeit der metropolitanen Geschichte, die erzählt wird und jener anderen Geschichte gegen die [...] der Herrschaftsdiskurs agiert“ (Said 1994, S.92)

Kontrapunktisches Lesen meint daher Lesen mit einem Bewusstsein für die Metropole und für die kolonialisierten Völker. Das heißt den Text nicht eindimensional und monoperspektivisch zu betrachten, sondern mit einem Bewusstsein für die Gleichzeitigkeit der imperialen Erfahrung auf beiden Seiten des Imperiums. Beim Lesen wird kontinuierlich ein Perspektivwechsel vorgenommen, eine innere Bewegung sozusagen um die verschiedenen Sichtweisen zu berücksichtigen. Dies ermöglicht auf eine ganz andere

Weise, den Text und seine Narrative zu erfassen, insbesondere das, was aus imperialistischer Perspektive oft verschwiegen und vergessen wird: die Erfahrung der Kolonialiserten. Es bedeutet auch, die Erzählung in den jeweiligen Kontext einzuordnen:

„Praktisch bedeutet „kontrapunktisches Lesen“ die Lektüre eines Textes mit wachem Verständnis für das, was im Spiel ist, wenn ein Autor beispielsweise darlegt, daß eine koloniale Zuckerplantage wichtig für die Aufrechterhaltung eines besonderen Lebensstiles in England ist“ (Said 1994, S.112)

Das Beispiel zeigt die enge Verknüpfung von Peripherie und Metropole. Die koloniale Zuckerplantage war aus englischer Sicht wichtig für den Erhalt eines gewissen Lebensstandards. Sie bedeutete wirtschaftlichen Gewinn und Luxusgüter für die Metropole. Das klingt zunächst nachvollziehbar – warum sollten die Menschen in England nicht sich diesen kleinen Luxus gönnen? Mit dem kontrapunktischen Lesen wird der Perspektivwechsel vollzogen, nämlich was dies für die einheimische Bevölkerung in den Kolonien bedeutete. Statt dem Anbau von Grundnahrungsmitteln werden großflächige Zuckerplantagen angelegt, auf denen die Einheimischen unter Zwangsarbeit oder niedrigem Lohn arbeiten müssen. Ihr Lebensstandard verbessert sich jedoch nicht. Auch die Perspektive des Plantagenbesitzers muss in den Blick genommen werden, der zwischen diesen zwei Welten steht und eigene Interessen und Ziele verfolgt. Der Perspektivwechsel ermöglicht es, die Macht der imperialistischen Narrative sichtbar zu machen und gleichzeitig antiimperialistischen Widerstand zu berücksichtigen.

„Contrapuntal reading is a technique of theme and variation by which a counterpoint is established between the imperial narrative and the postcolonial perspective, a ‘counter-narrative’ that keeps penetrating beneath the surface of individual texts to elaborate the ubiquitous presence of imperialism in canonical culture” (Ashcroft u.a. 2008, S.93).

Kontrapunktisches Lesen ermöglicht es, das Narrativ, das hinter dem Text liegt und die Grundannahmen, die im Text mitschwingen zu erfassen. Daran wird erst das allgegenwärtige imperialistische Narrativ deutlich. Anstatt auf der Seite des Imperialismus stehen zu bleiben, versucht kontrapunktisches Lesen sich zwischen beiden Verortungen hin und her zu bewegen. Daraus können sich dann alternative, antiimperialistische Narrative entwickeln. Gleichzeitig ist es jedoch wichtig zu berücksichtigen, dass dieser Kontrapunkt niemals außerhalb der Geschichte liegt oder eine Art neutrale Position einnehmen kann. Wir sind immer Teil dieser Geschichte und können nur versuchen, immer wieder stückweise aus unserer Sichtweise und Normalität auszubrechen. Saims Verständnis für das kontrapunktische Lesen lässt sich auch an seiner persönlichen Erfahrung und seiner Biographie nachvollziehen. Er bezeichnet sich selbst als Exilant, der beide Perspektiven kennt und sich nicht nur einer Gruppe und Perspektive zugehörig fühlt:



„Die Zugehörigkeit zu beiden Seiten der imperialen Wasserscheide befähigt einen, sie leichter zu verstehen. [...] Gleichzeitig hat es wohl in mir das Gefühl wachgehalten, daß ich mehr als einer Gruppe und mehr als einer Geschichte angehöre [...] als wirklich heilsame Alternative zu dem Gefühl der Verpflichtung auf eine einzige Kultur“ (vgl. Said 1994, S.31f.)

Auch die historische Meistererzählung beschäftigt sich mit der Frage, wie Geschichte dargestellt werden kann. Die Meistererzählung, auch „master narratives“ genannt, beschreibt das Konstrukt einer Metaerzählung, die Ereignisse und Einzeldarstellungen in einen Gesamtzusammenhang einordnet und versucht Entwicklungstendenzen zu beschreiben. Die Referenz und die Nutzung des Konzepts der Mastererzählung sind zwiespältig. Zum einen soll damit eine große Geschichte mit universaler Ausrichtung erzählt werden, zum anderen gibt es Gegenwehr gegen eine festgeschriebene Sichtweise, einen „imperialen Duktus einer Vergangenheitsbetrachtung, die anmaßend zu wissen glaubt, wie es gewesen sei“ (Jarausch/Sabrow 2002, S.11). Die Meistererzählung betont daher eher den Konstruktionscharakter von Geschichtsschreibung, da sie deutlich macht, wie Ereignisse unter bestimmten Oberthemen geordnet und gedeutet werden können. Des Weiteren wird daran deutlich, dass Vergangenheit niemals nur abgebildet wird, sondern dass im Schreiben auch Positionierungen der Gegenwart mit einfließen, und somit eine Geschichte für uns und für heute geschrieben wird (vgl. Jarausch/Sabrow 2002, S.12). Meistererzählungen sind „in einer kulturellen Gemeinschaft zu einer gegebenen Zeit dominante Erzählungen des Vergangenen“ (Jarausch/Sabrow 2002, S.17). Meistererzählungen haben demnach etwas mit Macht in einem bestimmten kulturellen Zusammenhang zu tun, da sie eine bestimmte Perspektive von Geschichte darstellen, die gesellschaftlich akzeptiert ist. Das bedeutet nicht zwingend, dass keine Auseinandersetzung um die Deutung von Vergangenheit stattgefunden hat, aber Meistererzählungen brauchen AutorInnen, ein Publikum und eine Stelle, die diese Erzählungen durchsetzt und etabliert. Je nach Sichtweise entstehen unterschiedliche Bilder der Menschheitsentwicklung.

Die Meistererzählung wird auch als Geschichtsschreibung des Westens oder als Herrschaftsgeschichtsschreibung kritisiert, der Universalismus für sich beansprucht und andere Perspektiven einfach verschweigt und sich somit auf eine kulturelle Gemeinschaft konzentriert. Es ist zudem oft die eine Geschichtsschreibung, die mit Zivilisation und Fortschrittsgedanken Hand in Hand geht. Der französische Philosoph Claude Levi-Strauss hat dies am Kolonialismus in Lateinamerika gezeigt. Ihm fiel auf, dass die Stimmen der Unterdrückten in den schriftlichen Quellen der Bürokratie nicht ersichtlich waren und eine rein eurozentrische Herrschaftsperspektive überliefert wurde. Durch Interviews und somit mündlichen Überlieferungen wurde eine andere, auf das Leiden und die Unterdrückung der

Mehrheit bezogene Geschichte deutlich. Levi-Strauss unterscheidet daher zwischen den Narrativen der Kolonialherren als „master narratives“ und der Erzählungen der Unterdrückten als „slave narratives“ (vgl. Jaraus/Sabrow 2002, S.14). Auch in den USA gab es verschiedene Bewegungen des Feminismus und der sozialen Minderheiten, die eine übergreifene Geschichtsdeutung zurückwiesen, da sie stets von Macht und Hegemonie geprägt sind und männliche, Weiße, eurozentrische Geschichten erzählen. Deshalb gibt es auch die Idee einer Alternativ- und Gegenerzählung. Die postkoloniale Theorie hat mit ihren „subaltern stories“ versucht, eine subversive Antwort auf imperiale Überlieferungen der Kolonialherrschaft zu geben (Jaraus/Sabrow 2002, S.15). Als Subalterne bezeichnet Gayatri C.Spivak, eine der bedeutenden postkolonialen Theoretikerinnen, gesellschaftliche Gruppen, die ganz unten in der Gesellschaftsordnung sind, am Rand stehen und keine Stimme haben, die gehört wird (Spivak 2008, S.123). Als ein Beispiel für Nicht- Sprechen-Können nennt Spivak die indischen Witwen während der Kolonialzeit und der Diskurs über die Witwenverbrennung. Dabei gab es große Auseinandersetzungen zwischen den Kolonialherren und den einheimischen Männern, die beide wussten, was gut für die Witwen ist und für sie sprachen, und damit diejenigen zum Verstummen brachten, um die es eigentlich ging. Subaltern Stories würden dann die Witwen selbst zu Wort kommen lassen und ihre Perspektive darstellen. Das Problem dieser Alternativerzählungen ist jedoch laut Jaraus/Sabrow, dass sie auch nur eine partielle Sicht auf Geschichte zeigen und ohne die dominante Geschichtsschreibung nicht zu verstehen sind. Dies ist jedoch vermutlich auch nicht Ziel von subaltern stories oder slave narratives, die erstmal ihre Geschichte artikulieren und sich von den master narratives emanzipieren müssen (vgl. Jaraus/Sabrow 2002, S.20). Eine interessante Perspektive bietet jedoch dann das kontrapunktische Lesen, da es durch Perspektivwechsel genau diese Zusammenführung einer neuen, globalen Geschichtsschreibung versucht und die Gleichwertigkeit der unterschiedlichen Erzählungen betont. Je nach Definition würde diese jedoch nicht mehr als Meistererzählung bezeichnet werden. Meistererzählungen sind häufig nationalstaatlich ausgerichtet und dienen der Selbstvergewisserung und Identitätsbildung. Jarusch stellt jedoch die These auf, dass die nationale Meistererzählung in der Krise ist, und dass dies entweder zur lokalen Orientierung, oder zur Ausweitung der geographischen Perspektive auf Europa oder die Welt führt. Eine Weltgeschichte zu schreiben ist in vielerlei Hinsicht herausfordernd, sie könnte jedoch die systematische Auseinandersetzung mit dem Imperialismus und seinen Folgen ermöglichen. Dies würde ein Bruch mit der eurozentrischen Perspektive bedeuten und den Blickwinkel für die Vielfalt der Religionen und Kulturen weiten. Ausgangspunkt ist dann die Erfahrung von Hybridität und Differenz und die Entwicklung eines globalen Bewusstseins (vgl. Jarusch 2002, S.156). In der Theorie hören sich die Thesen einer alternativen, gemeinsamen Geschichtsschreibung sehr

verlockend an, die Frage stellt sich nur, inwiefern diese auch praktisch umgesetzt werden können, sodass sich Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen darin wiederfinden können. Unser Verständnis von Geschichte wird stark durch die schulische Sozialisation geprägt. Daher wurden in dieser Arbeit Geschichtsschulbücher ausgewählt, um an ihnen zu analysieren, welche Formen von Geschichtsverständnis und Geschichtsschreibung vorherrschen. Das Schulbuch als Quelle für wissenschaftliche Forschungen soll nun etwas genauer beleuchtet werden.

### **3.2 Das Schulbuch als Forschungsobjekt**

Das Schulbuch ist nicht einfach nur ein pädagogisches Mittel zur Wissensvermittlung. Die Inhalte sind Teil politischer Entscheidungen und gesellschaftlicher Diskurse. Sie spiegeln Schwerpunkte, Haltungen und Werte einer Gesellschaft wider. Deshalb wurden für diese Arbeit Schulbücher als Quellen ausgewählt, da sie im Gegensatz zu Literatur einen bestimmten Kanon darstellen, der gesellschaftlich ausgehandelt wurde. Gerd Stein (1977, 1991) beschreibt die drei Funktionen des Schulbuchs als Informatorium, Pädagogicum und Politicum. Diesen drei Funktionen soll nun etwas genauer nachgegangen werden.

Das Schulbuch dient als Informatorium, das Wissen enthält, das SchülerInnen lernen sollen. Während Schulbuchforschung in der Vergangenheit oft davon ausging, dass eindeutige und objektive Inhalte vermittelt werden können, dass Themen sachgerecht dargestellt werden können und dass die Wirkung eines Schulbuchs messbar ist, wird man sich nun immer mehr der Konstruktion der Inhalte bewusst und dass diese sowohl von politischen und gesellschaftlichen als auch von pädagogischen Überlegungen beeinflusst werden (vgl. Höhne 2003, S.10f.). So gibt es kein falsches oder richtiges Wissen im Schulbuch, sondern eine so genannte Bedeutungsselektion nach der entschieden wird, was als relevant erachtet wird (vgl. ebd., S.45). Als Pädagogicum wird im Schulbuch Wissen auf eine bestimmte didaktische Art und Weise aufbereitet, die den Kenntnis- und Entwicklungsstand der Lernenden mitberücksichtigt und die das Interesse am Thema fördern soll. Häufig wurde die Schulbuchforschung kritisiert, zu eng am pädagogischen Alltag festzuhalten und stets nach dem guten oder idealen Schulbuch zu suchen, unter der Annahme, es gäbe dafür objektive Kriterien. Diese normative Ausrichtung verhindert die empirische Arbeit am Schulbuch und die Entwicklung einer Schulbuchtheorie und berücksichtigt nicht die unterschiedlichen Einflüsse auf Schulbuchinhalte (vgl. Höhne 2003, S.21). Insgesamt lässt sich mit einem Schulbuch allein noch nichts darüber aussagen, wie dies im Unterricht verwendet wurde, geschweige denn was die SchülerInnen daraus gelernt haben.

Der interessanteste Punkt ist hier jedoch das Schulbuch als Politicum. Das Schulbuch wird als Produkt gesellschaftlicher Auseinandersetzung gesehen, bei dem unterschiedliche Akteure auf die Inhalte Einfluss nehmen und Machtverhältnisse relevant werden. Das Schulbuch, insbesondere das Geschichtsschulbuch, hat Einfluss auf das kollektive Gedächtnis einer Nation und versucht gleichzeitig, dieses Erinnern abzubilden. Das Schulbuch kann daher als spezielles Medium sozialen Wissens verstanden werden, das sich an der Schnittstelle von Politik, Erziehung, Wissenschaft und Medien bewegt. Das Wissen im Schulbuch ist soziokulturelles und repräsentatives Wissen, das an nachfolgende Generationen weitergegeben werden soll. Es ist sowohl normativ, als auch selektiv und bildet Geschichte und Gesellschaft häufig in einer idealtypischen Form ab (vgl. Höhne 2003, S.13ff). Daher kann das Schulbuch auch als Konstruktivismus bezeichnet werden, in dem Sinne, dass Geschichte aus einer bestimmten Zeit heraus und mit bestimmten Interessen konstruiert wird (vgl. Stein 1991). Bei der Analyse von Schulbüchern wird davon ausgegangen, dass sie gesellschaftliche Diskurse und Einstellungen widerspiegeln. Es muss dabei nicht direkt von einer Zensur gesprochen werden, aber von einer Einflussnahme. Ein Diskurs ist ein gemeinsamer Redegegenstand, der durch bestimmte Regeln gekennzeichnet ist, die bestimmen was innerhalb des Diskurses sagbar ist und wer teilnehmen darf. Ein Diskurs ist daher geprägt von hegemonialen Deutungen und lässt nur im unterschiedlichen Ausmaß alternative Deutungen zu. Ein Diskurs wird dauerhaft verbal und visuell repräsentiert und reproduziert. Das (Geschichts-) Schulbuch ist Teil des Diskurses, es bietet Identitätsangebote und Deutungsmuster und unterliegt aufgrund seiner Deutungs- und Legitimationsfunktion besonders strengen Regeln, die von staatlicher Geschichtspolitik kontrolliert werden (vgl. Keghel 2011, S.139). Schulbuchforschung versucht Einblicke zu gewinnen, wie das Wissen in Schulbüchern entsteht und wie die spezifische Sicht auf die Wirklichkeit konstruiert ist. Sie arbeitet die mit dem Wissen einhergehenden Prämissen, Grundannahmen und Voraussetzungen heraus, die oft implizit im Hintergrund stehen (vgl. Höhne 2011, S.59). Diskurse können jedoch nicht einfach abgelesen und verstanden werden. Diskursanalyse versucht daher, eine nicht sichtbare Regelmäßigkeit deutlich zu machen und diese zu rekonstruieren (vgl. ebd., S.44). Wie gesellschaftliche Diskurse und die politische Situation in Geschichtsbüchern verarbeitet werden, hat Keghel anhand von Geschichtsbüchern während und nach der Sowjetunion herausgearbeitet. Sie betrachtet das Ende der Zarenzeit und insbesondere die Darstellung von Petr Stolypin. Petr Stolypin war Ministerpräsident unter dem letzten Zaren und wurde in sowjetischer Geschichtsschreibung besonders im Zuge der repressiven Tendenzen der späten Zarenzeit erwähnt, als Henker der Revolution, der mit seinen Reformen die Autokratie stabilisieren wollte. Nach dem Ende der Sowjetunion wird in den Schulbüchern immer noch Kritik an seiner Politik und seiner Person geäußert, aber es wird jetzt auch

erwähnt, dass er von Revolutionären gefangen genommen und getötet wurde. Er stellt kein Feindbild mehr da, sondern wird als wichtige historische Persönlichkeit dargestellt, an der deutlich gemacht wird, dass der reformerische Ansatz als Königsweg gelten kann (vgl. Keghel 2011, S.140ff). Das Beispiel zeigt, dass ein enger Zusammenhang zwischen der Repräsentation in Schulbüchern, der Erinnerungskultur und der aktuellen politische Lage besteht. Schulbuchwissen ist vom politischen und gesellschaftlichen Kontext geprägt und repräsentiert einen hegemonialen Diskurs (vgl. Keghel 2011, S.148). Geschichtsbücher stehen im „Spannungsfeld gesellschaftlicher und politischer Legitimations- und Identifikationsbedürfnissen, geschichtswissenschaftlicher Forschung und pädagogisch didaktischer Intentionen“ (Handro 2011, S.200f.). Am Beispiel von Keghel wird auch deutlich, dass die Entstehungszeit in der Schulbuchforschung berücksichtigt werden muss und wie Geschichte immer wieder neu geschrieben und umgedeutet wird.

Beim Schreiben von Geschichtsbüchern stellt sich den AutorInnen immer wieder die Frage, was Geschichte eigentlich ist und wie sie überhaupt darstellbar ist. Nach dem Lexikon Geschichtswissenschaft wird Geschichte „als kontinuierlicher und unumkehrbarer Prozess verstanden, der zeitliche und qualitative Differenzen ausbildet, jedoch alle einzelnen Geschichten integriert“ (Fulda 2002, S.152). Die Integration aller Geschichten erinnert an das kontrapunktische Lesen, der kontinuierliche Prozess eher an den Anspruch der Meistererzählung. Geschichtsschreibung ist immer ein Abstraktionsprozess, der Ereignisse zu einem narrativen Zusammenhang verknüpft und Kohärenz herstellt. Geschichte zu lernen bedeutet Beziehungsstrukturen zu verstehen, die den Ereignissen einen Sinn verleihen. Pandel kritisiert erzählende Geschichtsbücher mit Verfasser-texten, die eine feste Lehrmeinung präsentieren, anstatt unterschiedliche Deutungen zuzulassen. Ein Arbeitsbuch hingegen versucht, verschiedene Quellen (d.h. von ihm genannte „Fremdtexte“ und visuelles Material) zur Verfügung zu stellen, anhand derer die SchülerInnen selbst Geschichte erzählen müssen und einen narrativen Zusammenhang herstellen. Das erfordert jedoch auch eine größere Abstraktionsleistung (vgl. Pandel 2011, S.16ff). Die in dieser Arbeit untersuchten Geschichtsbücher arbeiten überwiegend mit Verfasser-texten, mit visuellem Material und teilweise mit geschichtlichen Quellen. Sie sollen nicht danach untersucht werden, ob es ihnen gelingt, narrative Kohärenz herzustellen, sondern es geht vielmehr um die Frage, welche Narrative sich in den unterschiedlichen Quellen finden, wie die unterschiedlichen Quellen miteinander in Beziehung stehen, wie sie sich ergänzen oder widersprechen. Gerade Bilder sind eine Möglichkeit, das Nichtgesagte eines Diskurses deutlich zu machen.

### 3.3 Kontrapunktisches Lesen und visuelles Material in Schulbüchern

Ein aktuelles deutsch-französisches Schulgeschichtsbuch formuliert interessanterweise Zielsetzungen, die an kontrapunktisches Lesen erinnern. Ziel dieses Schulbuchs ist es einen Perspektivwechsel zu ermöglichen, gemeinsame und umstrittene Erinnerungen und Wechselbeziehungen darzustellen und vielfältige Deutungen von Wirklichkeit zu bieten (vgl. Henri 2008). Bei der Entwicklung wurde Kolonialismus unter verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Dennoch ist augenfällig, dass es schwer fällt, Kolonialgeschichte aus nationalen Kategorien herauszulösen. Koloniale Vergangenheit ist national gerahmt, sodass ein multiperspektivisches Nebeneinander schon ein großer Erfolg ist (vgl. Grindel 2012a, S.272). Dies ist ähnlich bei den afrikanischen Geschichtsbüchern, bei dem Frankreich ein wichtiger Referenzpunkt bleibt, jedoch auch versucht wird, ein übergeordnetes Werk und eine gemeinsame afrikanische Geschichte zu schreiben, was auch bei der Analyse berücksichtigt werden soll.

Grindel betrachtet die Eingliederung von Kolonialgeschichte in nationale Meistererzählungen und wie sich Kolonialgeschichte vom diesem nationalen Rahmen lösen könnte. Sie bezeichnet Geschichtsschreibung als eine „kulturelle Übersetzungsleistung“, bei der Begriffe, Ideen und Werte über politische und kulturelle Grenzen hinweg übertragen werden. In dem sich nationale, europäische und transnationale Narrative verschränken, findet ein Verständigungsprozess über unterschiedliche Deutungen statt. Durch Übersetzungsleistungen können festgefügte Identitäten und die klare Trennlinie zwischen Eigenem und Fremden verschwimmen. Die Vielschichtigkeit kultureller Identitäten und Überschneidungen und Gemeinsamkeiten werden deutlich (vgl. Grindel 2012a, S.273). Grindel sieht diese Übersetzungsleistung, wenn der hegemoniale Diskurs, der den Kolonialismus nachkolonial und unhinterfragt fortschreibt, in einen kritischen postkolonialen verwandelt wird. Master narratives verschieben sich und werden in Frage gestellt und die Aneignung einer geteilten Geschichte wird ermöglicht (vgl. Grindel 2012a, S.302f.). Dies beinhaltet zum einen den Versuch, sich von einer eurozentrischen und nationalen Geschichte zu lösen und übernationale, gemeinsame Geschichten zu schreiben. Zum anderen soll dabei nicht nur eine Geschichte der Herrschenden, sondern auch die Perspektive der Kolonialiserten dargestellt werden und sie als handelnde Subjekte anerkannt werden ohne in eine Täter-Opfer-Beziehung zurückzufallen. (vgl. Grindel 2012, S.9). Eine besondere Rolle spielt dabei visuelles Material.

Bilder wirken durch mediale Unmittelbarkeit und ohne viele Worte. Susanne Grindel beschreibt, welche Funktionen Bilder in der Darstellung des Kolonialismus einnehmen und inwiefern dies hilfreich oder problematisch ist. Bilder können Kolonialismus in seinen

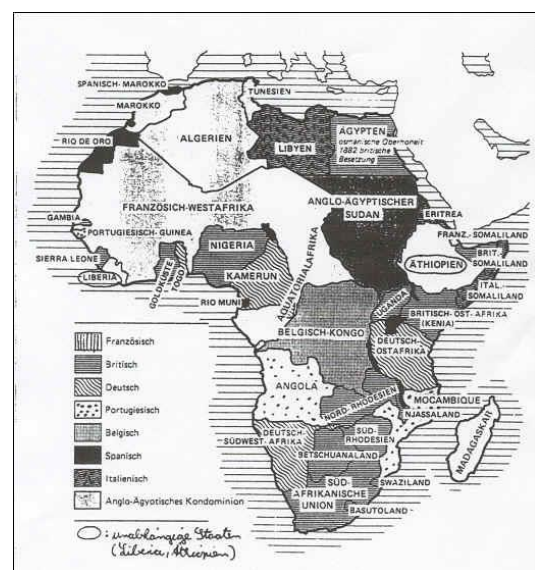
vielfältigen Ausprägungen und in seiner Präsenz im Alltagsleben zeigen. Sie können komplexe und emotionale Sachverhalte vermitteln, wie die kulturelle Dimension des Kolonialismus, die imaginative Kraft, mit der Menschen in Europa sich die Situation in den Kolonien ausmalten oder auch die Realität von Gewalt und Unterdrückung in den Kolonien (vgl. Grindel 2009, S.283f.). Bilder wirken viel direkter als Text und prägen sich in unser visuelles Gedächtnis ein. Sie vereinfachen komplizierte Sachverhalte, verschweigen andere Perspektiven und werden ohne das nötige Kontextwissen oft falsch gedeutet:

„Der europäische Blick bleibt insofern gerade bei der intensiven Nutzung von Bild- und Kartenquellen, die nun einmal dem europäischen Kontext entstammen und europäische Sichtweisen spiegeln, unerschütterlich erhalten, ohne dass dies durch den Text immer aufgefangen wird“ (Grindel 2012a, S.284).

Auch Manceron betont, dass koloniales Bildmaterial besonders anfällig für Darstellungen der Überlegenheit und Stereotypisierungen ist, und Diskurse von damals unreflektiert fortgeschrieben werden (vgl. Manceron 2003, S.103).

Auch Karten können dominante Diskurse verstärken und bieten eine bestimmte Deutung von Raum an. Anhand einer Afrikakarte soll dies deutlich gemacht werden. Karten werden seit Mitte des 19. Jahrhunderts in Schulbüchern verwendet. Sie können als geographische Realitäten abgebildet und gelesen werden oder aber als eine (Re-) Konstruktion von Raum und als eine Spiegelung von Herrschaftsverhältnissen. Kolonialismus und insbesondere die koloniale Expansion und das damit verbundene Streben nach Macht sind eng mit dem Zeichnen von Karten verbunden. Für den Hochimperialismus gibt es die seit fast hundert Jahren populäre, auch in Schulbüchern verwendete Karte Afrikas von 1914. Darauf sind die Herrschaftsgebiete der europäischen Staaten in verschiedenen Farben eingefärbt (vgl. Grindel 2009, S.4.). Liberia und Äthiopien als unabhängige Staaten finden meist keine Erwähnung (hier von Hand hinzugefügt). Welche Bilder und Vorstellungen werden mit dieser Karte suggeriert?<sup>2</sup>

Afrika ist auf diesen Karten ein Kontinent, der von Europa entworfen wurde, der davor ein weißer Fleck auf der Landkarte war und nun unter den europäischen Mächten aufgeteilt und in Nationalstaaten zerschnitten wird. Teilweise



<sup>2</sup><http://www.ostafrika-forschung.de>

wird die Jahreszahl der Inbesitznahme den Ländern hinzugefügt, was den imperialistischen Wettlauf nochmal verdeutlicht. Die geographischen Strukturen Afrikas, sowohl von der Vegetation, von Flüssen und Gebirgen sind ebenso irrelevant wie politische vorkoloniale Strukturen und Siedlungseinheiten. Die moderne afrikanische Geschichte beginnt mit dem Kolonialismus. Afrika ist auf diesen Karten das Objekt europäischer Expansionsinteressen, das erst durch die Ankunft der EuropäerInnen strukturiert werden konnte. Die Karten zeigen die Erweiterung des europäischen Raums und die Zugehörigkeiten zu den jeweiligen Kolonialmächten. Erst dadurch wird der Raum aus europäischer Sicht verstehbar und beherrschbar. Diese Karten machen auch keine Differenzen, Dynamiken und Prozesse deutlich. Durch die gleichmäßige Einfärbung der Länder wird suggeriert, dass die koloniale Machtausübung flächendeckend war, obwohl einige Gebiete wie in Nordkamerun und Nordkenia nahezu unberührt von kolonialer Herrschaft waren und in anderen Gebieten indirekte Herrschaft in Zusammenarbeit mit den lokaler Eliten praktiziert wurde. Die Einfärbung zeigt daher wohl mehr europäische Vorstellungen von ihrem Machtanspruch als reale Machtausübung (vgl. Grindel 2009, S.4f.). Auch in afrikanischen Geschichtsbüchern taucht diese Karte auf, die zum Sinnbild des Kolonialismus und zum Sinnbild für Afrika wurde. Ein kenianisches Geschichtsbuch nutzt diese Karte aber auf andere Weise, beispielsweise um zu zeigen, an welchen Orten afrikanische Ethnien aufgrund von willkürlichen Grenzziehungen auseinander gerissen wurden. Eine andere Karte zeigt vorkoloniale innerafrikanische Migrationsbewegungen und koloniale europäische Bewegungen, woran deutlich wird, wie nachkoloniale Nationsbildungen davon beeinflusst wurden und dabei an vorkoloniale Bevölkerungsstrukturen angeknüpft wurde. Der Kolonialismus kann dann als eine Unterbrechung und Störung von innerafrikanischer Entwicklung gesehen werden (vgl. Grindel 2009, S.5f.).

Ein Problem von Karten ist ihre scheinbare Exaktheit und Verbindlichkeit, mit der sie Realität darstellen. Karten sind nicht selbsterklärend und erfordern einen reflexiven Umgang mit den dargestellten Informationen. Karten sind Ausdruck von Voreinstellungen, von gewollten Grenzen und imaginierten Gemeinschaften. Das Schulbuch als autoritäres Wissen trägt seinen Teil zur Bildung des visuellen Gedächtnisses bei. Das Problem ist nun, dass wir auf diese vorhandenen Bilder zurückgreifen und dass sich Vorstellungen von Raum schnell verfestigen, sogar wenn die vor uns liegende Karte etwas anderes erzählt. Anders ausgedrückt: die Afrika-Karte, die die europäischen Besitztümer 1914 zeigt, ist ein Schlüsselbild des Kolonialismus geworden und dieses Stereotyp von Afrika als ein Objekt Europas bleibt auch bei anderen Darstellungen präsent. Grindel wirft die Frage auf, wie Karten aussehen müssten, die eine postkoloniale und weniger eurozentrische Perspektive einnehmen und unterschiedliche Perspektiven darstellen (vgl. Grindel 2009, S.9f).



Im vorhergehenden Kapitel wurde Saids Verständnis von Imperialismus, Widerstand, Nationalismus und Befreiung dargelegt. Es wurde deutlich, inwiefern Kultur und Geschichte für diesen ganzen Prozess bedeutsam sind. In diesem Kapitel wurde zunächst das kontrapunktische Lesen als Methode erläutert. Anschließend wurde die Schulbuchforschung näher betrachtet und dargestellt, warum sich Schulbücher für eine Analyse von imperialistischen und alternativen Narrativen besonders eignen. Die Frage nach einer gemeinsamen und alternativen Geschichtsschreibung wurde dabei immer wieder angesprochen, es bleibt jedoch in der Theorie sehr unkonkret. Durch die Analyse mithilfe der Methode des kontrapunktischen Lesens kann an konkreten Beispielen betrachtet werden, ob und in welcher Weise das überhaupt möglich ist.

Die nachfolgende Analyse versucht, die grundlegenden Narrative aus den Schulbüchern herauszuarbeiten. Die Fragestellung lautet: Welche (imperialistischen und alternativen) Narrative zeigen Schulbücher in der Darstellung von Kolonialgeschichte? Dabei soll berücksichtigt werden, wie das Narrativ konstruiert wird und welche Art der Geschichtsschreibung vorherrscht. Es wird betrachtet, welche Grundannahmen im Text mitschwingen und was am Nichtgesagten deutlich wird. Dabei wird untersucht, inwiefern das Schulbuch imperialistische Narrative reproduziert oder auch alternative Narrative berücksichtigt. Unter imperialistischen Narrativen werden zum Beispiel Darstellungen verstanden, die eine rein eurozentrische Perspektive einnehmen, die auf die Mission civilisatrice Bezug nehmen oder etwas als universal präsentiert wird, was sich nur auf Europa bezieht. Imperialistische Narrative umfassen auch Darstellungen, die lediglich eine Geschichte der Herrschenden erzählen und westliche Überlegenheit in den Vordergrund rückt. Alternative Narrative hingegen berücksichtigen unterschiedliche Perspektiven, insbesondere die Perspektive der kolonialisierten Völker. Sie hinterfragen die Differenzsetzung zwischen den Europäern und den AfrikanerInnen und erkennen diese als eigenständige und handlungsfähige Subjekte an. Dabei soll auch untersucht werden, wie Kultur und Identität dargestellt und berücksichtigt wird und inwiefern Essentialisierungen stattfinden beziehungsweise Hybridität zugelassen wird.

Bei der Analyse wurden drei Themenbereiche der Kolonialgeschichte ausgewählt und die Darstellung in französischen und afrikanisch-frankophonen Schulbüchern herausgearbeitet und verglichen. Die Analyse beinhaltet schon in der Themenwahl einen Perspektivwechsel: es wird die Darstellung der europäischen Expansion, der Widerstand und die Dekolonialisierung betrachtet. Dabei geht es nicht um einen quantitativen oder repräsentativen Vergleich. Stattdessen wurden aus jedem Schulbuch einige Zitate und Textabschnitte ausgesucht, die die grundlegende Haltung des Textes verdeutlichen. Erst in der Gegenüberstellung werden dann die unterschiedlichen Narrative deutlich. Es wurden

dafür Schulbücher ausgewählt, die zwischen 1984 und 1996 erschienen sind um eine gewisse Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Es ergaben sich drei unterschiedliche Formen von Schulbüchern. Zunächst gibt es die französischen Schulbücher, die für den französischen Unterricht entwickelt wurden. Dann gibt es Schulbücher, die in Frankreich in Zusammenarbeit mit afrikanischen AutorInnen geschrieben und herausgegeben wurden und schließlich Bücher, die in einzelnen frankophonen Ländern erschienen sind und eine nationale Perspektive einnehmen. Im Folgenden wird auf den Kontext in Frankreich und in den französischsprachigen Kolonien und auf die ausgewählten Schulbücher näher eingegangen.

## 4. Quellen und Kontext

### 4.1 Französische Kolonialherrschaft und die Mission civilisatrice

Um den Kontext besser einordnen zu können, soll zunächst auf die Rhetoriken eingegangen werden, die die französische Kolonialherrschaft legitimierten. In Frankreich entwickelte sich wie in Großbritannien und den USA eine Ideologie, die den gewaltsamen Übergriff anderer Länder rechtfertigen und legitimieren sollte. Das, was für die USA das „Manifest Destiny“ ist, ist für Großbritannien „The White Men's Burden“ und für Frankreich die „Mission civilisatrice“. Auch wenn es Unterschiede zwischen den Ideologien gibt, gehen sie doch von der gleichen Grundannahme aus: ihre Nation hat eine Mission, die Aufgabe und Pflicht ihre Ideen auf der Welt zu verbreiten und das Gute in die Welt zu bringen. Dafür ist ihre Nation besonders auserwählt. Während sich die Ansätze bei den USA in großen Teilen aus religiösen Vorstellungen speisen, beruft sich die Mission civilisatrice neben dem Christentum auch auf die Errungenschaften der Französischen Revolution und der Aufklärung. Die Mission civilisatrice zeigt aufgrund der Ideale von Freiheit und Brüderlichkeit starke Rechtfertigungsstrategien, während Großbritannien die westliche Überlegenheit viel weniger in Frage stellt (vgl. Bancel u.a. 2003, S.67).

Die Dritte Republik nahm die zivilisatorische Mission als eine ihrer Grundlagen an, die so zu einem Teil der nationalen Identität wurde. Die Mission civilisatrice betont die Güte und Großherzigkeit der Kolonialherren, die die Menschen aus der Nacht führen und aufklären möchte. Kolonialherrschaft ist somit die Fortführung der französischen Tugenden der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit im nichtwestlichen Territorium. Das konnte jedoch nicht so leicht umgesetzt werden, da zunächst die Zivilisation zu den Völkern gebracht werden musste. Hierbei konnte Gewalt ein Mittel zum Zweck sein, wenn es dem großen Ziel der zivilisatorischen Mission diene und die westliche Moderne damit gesichert und verbreitet werden konnte. Zwangsarbeit wurde unter dieser Rhetorik als ein „Lernen von Zivilisation“ verstanden. Eine weitere wesentliche Annahme war, dass die nichtwestlichen Territorien als leere Gebiete oder jungfräuliches Land gesehen wurden. Es wäre ein Land ohne Geschichte, ohne Gesellschaft und Organisation, daher habe Frankreich das Recht, sich dort niederzulassen. So wie die Natur keine Besitzrechte kennen würde, wurde auch den Einheimischen ihr Besitzrecht abgesprochen. Nur durch die Kolonialherrschaft hätten sie die Möglichkeit, ihrem Leben als „Wilde“ zu entkommen, sich ihrer Individualität bewusst werden und zum Subjekt und zum Teil der Moderne werden. Modernität bedeutete dabei immer eine westliche Moderne, ansonsten wäre es keine wirkliche Moderne, sondern höchstens ein erster Schritt zur Entwicklung. Das medizinische, soziale, kulturelle oder

politische Wissen der Einheimischen wurde ignoriert und marginalisiert, während der Westen universelles Wissen repräsentierte und bereits die höhere Entwicklungsstufe erreicht hatte (vgl. Bancel u.a. 2003, S.67ff). Die Ideologie der zivilisatorischen Mission besteht aus vielen Widersprüchlichkeiten. Es wird zum einen Gleichheit und die Menschenrechte propagiert, gleichzeitig wurde ein auf rassistischen Hierarchien basierendes System aufgebaut. Der Imperialismus war ein repressives und gewalttätiges Projekt, das aber im Deckmantel der Gutherzigkeit und Großzügigkeit daherkam und die Vorteile der Zivilisation und Moderne präsentierte ohne zu erwähnen, dass die Versprechen der Gleichheit niemals eingelöst würden. Trotz der Widersprüchlichkeiten ist die Mission civilisatrice eines der erfolgreichsten imperialistischen Narrative, die bis in die Gegenwart wirken. Auch der Umgang mit Kolonialgeschichte in Frankreich zeigt an manchen Stellen bis heute das Verständnis Frankreichs als eine große Nation, der die Welt viel zu verdanken hat. Interessant ist eine Rhetorik, die sich in französischen und englischen Schulbüchern finden lässt: so wie die Römer damals Frankreich und England auf nicht nur angenehme Art und Weise aus der Rückständigkeit befreit und in die Zivilisation geführt haben, so vollzieht das nun Frankreich und Großbritannien an Algerien und Indien. Erst später werden sie die Wohltaten verstehen können und ihnen dankbar dafür sein (vgl. Manceron 2003, S.100).

## **4.2 Französische Kolonialgeschichte und Schulbücher**

Die Mission civilisatrice war lange Zeit des prägende Narrativ der französischen Kolonialherrschaft. Erst vor wenigen Jahren wurde die Kolonialgeschichte in Frankreich dezidiert in Frage gestellt, auch aufgrund der Unruhen 2008 in den Vorstädten. Die jungen Leute der zweiten und dritten Einwanderergeneration warfen ihrem Land vor, dass es das Gleichheitsversprechen nie wahr gemacht hatte und sie immer noch nicht als vollwertige StaatsbürgerInnen anerkannt wurden. Nationale Meistererzählungen verloren in diesem Prozess immer mehr ihre Bindungskraft und viele der Zugewanderten fanden sich in dem Konstrukt einer homogenen imaginären Gemeinschaft nicht wieder. Das Thema Migration ist daher auch noch nicht lange Bestandteil von französischen Schulbüchern. Zunächst wurde Migration dargestellt, indem die Folgen für die MigrantInnen und die Aufnahmegesellschaft problematisiert wurden ohne den Bezug zur Kolonialgeschichte herzustellen (vgl. Grindel 2012a, S.287f.). Häufig dominierte in den Darstellungen eine ethnozentrierte und nationale Perspektive, in der sich SchülerInnen mit Wurzeln in den ehemaligen Kolonien nicht wiederfinden. Es wurde eine nationale Geschichte erzählt, die Grenzziehungen und Zugehörigkeiten in der französischen Gesellschaft klar definierte (vgl. Grindel 2012, S.104f.). Die Beschäftigung mit postkolonialer Migration und die Verknüpfung

mit den Folgen der Kolonialherrschaft sind ein wichtiges Anzeichen dafür, dass eine Gesellschaft Hybridität und andere Identitätskonstruktionen und Narrative zulässt. Dafür braucht es nach Grindel Schulbücher für postkoloniale Gesellschaften im nationalen Raum, die die unterschiedlichen Erfahrungen und Geschichten widerspiegeln (vgl. Grindel 2012a, S.287f.).

Die kritische Auseinandersetzung mit der Kolonialgeschichte in Frankreich schwankt zwischen dem Ruf nach einer kritischen Aufarbeitung und der Forderung nach einem Ende der Schuld und Reue. Bis in die 1990er Jahre wurde die nationalstaatlich und ethnozentrisch ausgerichtete französische Identität kaum in Frage gestellt und an das Erbe der Kolonialzeit wurde nur in nostalgischer Form erinnert. Der Algerienkrieg 1954-1962 und die damit verbundenen traumatischen Erlebnisse wurden lange Zeit totgeschwiegen und erst 1999 wurde der Konflikt von Frankreich offiziell als Krieg anerkannt. Auch in den Schulbüchern wurde die Dekolonialisierung Algeriens bis Ende der 80er Jahre als problemlos beschrieben. Die Debatten um den Umgang mit Kolonialgeschichte fanden wie in keinem anderen europäischen Land immer wieder auch Eingang in so genannte Geschichtsgesetze wie die Verabschiedung der Loi Taubira 2001, das die Sklaverei als Verbrechen gegen die Menschlichkeit anerkannte. Diese Festschreibungen finden nicht nur Zuspruch in der Bevölkerung, da Deutungen von Geschichte festgeschrieben werden, anstatt persönliche Auseinandersetzung und Aneignung zu ermöglichen.

Die gesetzlichen Festschreibungen haben damit auch Einfluss auf die Lehrpläne und die Schulbuchpolitik. Das nationale Geschichtsbewusstsein hat einen großen Stellenwert in Frankreich und die Schule wird dabei als wichtigste Instanz zur Vermittlung republikanischer Werte gesehen, die damit die Zukunft der Nation sichert (vgl. Grindel 2012, S.100ff). Die Schulbücher müssen sich dabei eng am nationalen Curriculum orientieren und auch in der Oberstufe ist festgeschrieben, welche Lehrmittel verwendet werden dürfen. In der Schweiz hingegen gibt es in der Oberstufe nur noch Vorschläge für die LehrerInnen, welches Material sie verwenden können (vgl. Moser-Lécho, S.29). Wie problematisch das Festlegen von geschichtlichen Deutungen sein kann, zeigt folgendes Beispiel: 2005 sollte ein neues Gesetz erlassen werden, das die Versorgung für die Veteranen aus den Kolonien, die während des Algerienkriegs gekämpft hatten, sicherstellen sollte. Ein Ziel war es, ihre Verdienste ins öffentliche Bewusstsein zu rücken. In diesem Zusammenhang sollte gleichzeitig die positive Darstellung der kolonialen Vergangenheit festgeschrieben werden:

„Die schulischen Unterrichtsprogramme erkennen insbesondere *die positive Rolle der französischen Präsenz* in Übersee, besonders in Nordafrika, an und räumen der Geschichte und den Opfern der aus diesen Territorien stammenden Kämpfern der französischen Armee

den herausragenden Platz ein, den sie verdienen“ (Gesetz vom 23.02.2005, deutsch zit. in Grindel 2012, S.103).

Die positive Färbung der Geschichte wird mit dem Respekt vor den Opfern verpackt. Jacques Chirac musste jedoch aufgrund von heftigen Protesten gegen staatlich verordnete Geschichtsbilder und ihre Legitimation und Sinn diesen Zusatz zurückziehen. Anschließend wurden keine Geschichtsgesetze mehr verabschiedet.

In Deutschland wurde der Kolonialismus häufig unter den Themen Außenpolitik und internationale Beziehungen abgehandelt und die Vorgänge in den ehemaligen Kolonialgebieten blieben weitgehend unberücksichtigt. In Frankreich hingegen wurde dem Thema Kolonisation und Dekolonisation nach der Lehrplanreform von 2002 deutlich mehr Raum eingeräumt und beide Themen wurden stärker miteinander verknüpft. Auch der Algerienkrieg wurde differenzierter dargestellt und bereits in der Grundschule behandelt. In aktuelleren Schulbüchern wird die Kolonialgeschichte zwar teilweise kontrovers dargestellt, aber gleichzeitig finden sich immer noch sehr beschönigende Darstellungen (vgl. Grindel 2012, S.104f.). In einem Schulbuch heißt es, Frankreich pflege gute Beziehungen zu seinen schwarzafrikanischen Kolonien, da die Dekolonisation mit Sanftheit verlaufen ist, während Algerien einen Dekolonisationskrieg gegen Frankreich geführt hat und deshalb die Beziehungen unsicher und schwankend sind (vgl. Le Quintrec 2011, S.366). Algerien bekommt hier die alleinige Schuld am Krieg, und wird wie ein ungezogenes Kind mit Distanziertheit von Seiten des „Mutterlands“ bestraft. Die Dekolonisation der anderen Kolonien hingegen wird gesehen als „erfolgreiche Emanzipation unter der ehemaligen Kolonialmacht, [...] als planvoll beendete Zivilisierungsmission“(Grindel 2012a, S.293). In den neueren Büchern wird versucht, die Sicht der Metropole und die Sicht der Kolonien zu berücksichtigen. Es wird in einem Schulbuch beispielsweise das Fresko aus dem Volkspalast in Conakry, Guinea abgebildet, wo die Befreiung aus der Kolonialherrschaft gefeiert wird (vgl. Colon 2011, S.208). Unter der Überschrift „une France rurale et coloniale“ thematisiert ein weiteres Schulbuch (vgl. Lambin 2007, S.52), wie Anspruch und Wirklichkeit eines ruhmreichen Frankreichs auseinander klafften. Das Schulbuch zeigt den Gegensatz zwischen einem Frankreich, das mit Landflucht, niedrigen Geburtenzahlen und bäuerlicher Armut im eigenen Land zu kämpfen hatte und einem imperialistischen Selbstbild und ihrer globalen Zivilisierungsmission, die als Beweis ihrer Größe diente (vgl. Grindel 2012a, S.289ff).

Insgesamt wird der Kolonialismus in aktuelleren französischen Schulbüchern als ein europäisches Phänomen präsentiert, in der die europäischen Staaten zwischen Kooperation und Rivalität schwankten. Europa wird als aktiver Kontinent inszeniert, während die afrikanische Bevölkerung passive Opfer oder partiell widerständige Völker

bleiben. In englischen Schulbüchern hingegen nehmen die Situation in den Kolonien wesentlich mehr Raum ein (vgl. Grindel 2012, S.106). Auch die Situation im (post-)kolonialen Bildungssystem wurde von den Kolonialherren unterschiedlich geprägt.

Die Kolonialmächte zeigten ein sehr unterschiedliches Engagement im Bildungssystem. Während Portugal kaum Interesse an Bildung und Erziehung zeigte, investierte Frankreich viel in ein koloniales Bildungssystem, das Teil der „Mission civilisatrice“ war und die französische Sprache und Kultur vermitteln sollte. Somit war Französisch auch die einzige Bildungssprache und afrikanische Sprachen waren verboten. Die unabhängigen Staaten übernahmen diese Regelung und erst in den letzten Jahren hat ein Umdenken stattgefunden, sodass der Grundschulunterricht teilweise in lokalen Sprachen stattfindet. Dies wurde heftig von den in Frankreich ausgebildeten Eliten kritisiert, was wiederum den Bruch mit der einheimischen Bevölkerung zeigt. In der Kolonialzeit lernten die SchülerInnen vor allem französische Geschichte, über ihre Vorfahren die Gallier und die Französische Revolution, die ihnen die westliche Überlegenheit vor Augen führen sollte. Afrikanische Geschichte wurde negiert. Die moderne afrikanische Schule ist ein Erbe des Kolonialismus. Die Lehrpläne und Lehrmittel wurden in der Kolonialzeit meist ohne Veränderung aus den europäischen Ländern exportiert und vermittelten damit auch ein Wertesystem zwischen europäischer und einheimischer Kultur, das die Kolonialmacht stützte. Auch heute ist die Grundhaltung der ehemaligen Kolonialmächte in den Bildungssystemen der ehemaligen Kolonien noch teilweise sichtbar (vgl. Moser-Léchoy, S.29ff).

Nach der Unabhängigkeit begann eine Veränderung der Lehrpläne, die insbesondere auch die Inhalte des Fachs Geschichte neu definieren sollte. 1967 erschien erstmalig ein Geschichtsbuch des Institut pédagogique africain et malgache für die gerade unabhängig gewordenen Staaten (M'Bow/Ki-Zerbo/Devisse 1967). Das Schulbuch wurde von den Bildungsministern der ehemaligen französischen Kolonien entwickelt, was die Bedeutung und Brisanz eines solchen Schulbuchs deutlich macht. Unter anderem war der senegalesische Historiker Amadou-Mhatar M'Bow daran beteiligt. M'Bow absolvierte seine universitäre Ausbildung in Frankreich und ging dann zurück in den Senegal, wo er als Lehrer für Geographie und Geschichte tätig war. Er engagierte sich für die Unabhängigkeit und wurde anschließend von 1966-1968 Minister für Erziehung. 1974 wurde er Generaldirektor der UNESCO und trieb hier vor allem die Auseinandersetzung mit und die Erforschung der afrikanischen Geschichte voran. Als Schwerpunktthemen sind die Geschichte der Sklaverei und des Sklavenhandels zu nennen und ein Projekt über die Wege des Sklavenhandels, an dem 191 Länder beteiligt waren (vgl. Moser 2008, S.1).

Das erste Schulbuch versuchte, ähnlich wie in französischen Schulbüchern, lokale und globale Geschichte zu verbinden – im so genannten Spiralcurriculum, das Themen mehrmals und vertiefend aufgreift. Wichtige Themen in diesem ersten Schulbuch waren die afrikanischen Staaten des Mittelalters, afrikanische Gesellschaften und Kulturen und der Islam in Afrika, aber auch Entstehung und weltweite Expansion des Islams, das spätmittelalterliche Europa, China und Indien, die Entstehung der ersten Kolonien und Renaissance und Reformation. Den größten Teil nimmt dabei mit 12 Lektionen (im Gegensatz zu 1-2 für die anderen Themen) die Geschichte der afrikanischen Staaten ein. In den darauffolgenden Jahren entstanden weitere Schulbücher (vg. Moser-Léchoy, S.31). 1975 wurde der Fokus, wie auch in der politischen Arbeit von M'Bow deutlich, mehr auf den Sklavenhandel gelegt, der nun sogar im Titel auftauchte: *La traite négrière. L'Afrique et le reste du monde du XVII au début du XIX siècle*. Die Verbindung von lokaler und globaler Geschichte wird auch bei der Analyse mitberücksichtigt.

### **4.3 Entstehungskontext und Einleitungen**

Im Folgenden werden zunächst die Bücher vorgestellt, anhand derer die Fragestellung untersucht wird. Die Geschichtsschulbücher, die im Folgenden vorgestellt werden, richten sich bis auf zwei Ausnahmen an SchülerInnen der Oberstufe beziehungsweise der Klasse 10, was der *Troisième* im französischen Schulsystem und in den ehemaligen französischen Kolonien entspricht. Die Schulbücher sind alle zwischen 1988 und 1996 erschienen, in einer Zeit in der die Phase der Dekolonialisierung schon fast dreißig Jahre vorbei ist und sich dennoch die Auswirkungen und Fragen dieser Zeit in den Schulbüchern widerspiegeln. An vielen Orten begreifen Menschen, dass sich die Erfahrung der Kolonialisierung nicht so einfach überwinden lässt. Es ist außerdem das Ende des Kalten Kriegs und somit eine Zeit, in der die globalen Machtverhältnisse neu verteilt werden.

Aus den französischen Geschichtsbüchern wurden drei ausgewählt, die in diesem Zeitraum erschienen sind und Geschichte von 1880 bis heute erzählen. Interessant ist zunächst das Schulbuch Berstein/Milza, das im Verlag Hatier 1992 erschienen ist unter dem Titel: *„Histoire de l'Europe. Le XXe siècle (1919 à nos jours). Déchirures et reconstruction de l'Europe“*. Es ist der letzte von fünf Bänden, die die europäische Geschichte von der Antike bis zur Neuzeit darstellen. Es ist eine Geschichte von Europa, die so eurozentrisch erzählt wird, dass die Kolonialgeschichte und die Beziehungen mit den Kolonien nicht erwähnt werden. In dieser Geschichtsdeutung hat die Geschichte von Europa zwar mit Amerika und der UDSSR, aber nichts mit dem globalen Süden zu tun.

Das zweite Buch ist von Aldebert beim Verlag Delagrave herausgegeben und ist ein Buch für die Oberstufe mit dem Titel *„Histoire première 1880-1945. Naissance du monde*



contemporain“, das in der ersten Auflage 1988 erschienen ist. Das Vorwort sagt nichts über das Verständnis von Geschichte, mit dem das Buch geschrieben wurde oder zu den Zielen des Buches. Es verliert sich in methodischen Erklärungen und im Aufbau der Kapitel. Lediglich am Schluss wird darauf eingegangen, dass die jüngste Geschichte besondere Herausforderungen stellt, und dass die Standpunkte dargestellt werden sollen ohne mit den Tatsachen zu „schummeln“ (vgl. Aldebert 1988, S.3). Die Struktur des Buches orientiert sich stark an den zwei Weltkriegen, mit den drei großen Kapiteln, die Geburt des 20. Jahrhunderts, Zwischen zwei Kriegen und Der zweite Weltkrieg. Es gibt ein Unterkapitel, das sich explizit mit Kolonialgeschichte beziehungsweise genauer gesagt mit der europäischen Expansion beschäftigt. Ansonsten ist es auch eine westliche, insbesondere auf Mitteleuropa fokussierte Geschichte. Widerstand ist daher kein Thema.

Das dritte französische Schulbuch, herausgegeben 1992 von Bénichi/Nouschi im Verlag Hachette unter dem Titel: „Histoire. De 1945 à nos jours. Classes de Terminales.“ Das Geschichtsbuch wurde 1992 aufgrund der vielen Entwicklungen nach 1989, die das ehemalige globale Gleichgewicht und die Weltkarte tiefgreifend verändert haben, neu aufgelegt. Anschließend werden Beispiele aufgeführt, wie der Fall der Berliner Mauer und die deutsche Wiedervereinigung, die Revolutionen in Zentraleuropa, das Ende des Kalten Krieges und der Golfkrieg. Das Vorwort schließt mit einem bestimmten Geschichtsverständnis, dass die Gegenwart nicht nur Überraschungen und Unsicherheiten bereithält, sondern dass sie auch die Vergangenheit erhellt und ermöglicht, Analysen zu verfeinern und zu überprüfen. Das Buch nimmt an unterschiedlichen Stellen auf die Kolonialgeschichte und insbesondere auf die Dekolonialisierung Bezug, welche in vier Kapiteln explizit behandelt wird. In drei weiteren Kapiteln wird die Situation der dritten Welt diskutiert, sowohl im Hinblick auf Politik, als auch auf Identität. Interessant ist ein weiteres Kapitel, das die Ausbreitung der französischen Kultur und ihrer Werte in der Welt behandelt und auch auf die Frage einer französischen Identität eingeht. Insgesamt ist auffällig, dass das Thema Identität in diesem Buch eine große Rolle spielt und auch immer wieder explizit thematisiert wird.

Bei den frankophonen afrikanischen Geschichtsbüchern lassen sich zwei verschiedene Arten von Schulbüchern unterscheiden. Zunächst gibt es Schulbücher, die in Frankreich, in Zusammenarbeit von AfrikanerInnen und FranzöslInnen erstellt wurden und auch in Paris verlegt wurden. Sie sind als Überblickswerke für das frankophone Afrikaa konzipiert und enthalten daher kaum nationale Geschichte. Daneben gibt es aber auch nationale Schulbücher, die wesentlich dünner und nur schwarz-weiß oder zweifarbig sind. Auch sie sind aber teilweise in Zusammenarbeit mit einem französischen Verlag verlegt worden, die Inhalte wurden jedoch von nationalen HistorikerInnen zusammengestellt. Auffällig ist dabei

auch, das Engagement in den Vorworten, das häufig ein klares Ziel formuliert und begründet, warum dieses Buch geschrieben wurde. Der Versuch eines Perspektivwechsels ist zumindest in den Inhaltsverzeichnissen immer gegeben, ob es jedoch gelingt, wird in der anschließenden Analyse deutlich werden. Es zeigt sich auch, dass Kolonialgeschichte ganz anders in den Kontext eingebettet wird, und auch vorkoloniale Geschichte Afrikas eine entscheidende Rolle spielt.

Das Schulgeschichtsbuch mit dem Titel : „Histoire 3<sup>e</sup>. Le monde contemporain, de 1815 à nos jours" ist 1973 erschienen und wurde 1988 neu aufgelegt. Es wurde herausgegeben vom Institut pédagogique africain et malgache (IPAM) in der Reihe EDICEF – Edition de manuels scolaires pour l’Afrique. Nach Angaben des französischen Instituts für Erziehung und Bildung wurde das Institut 1962 gegründet und versammelte die qualifiziertesten PädagogInnen aus dem französischsprachigen Afrika. Es veröffentlichte wöchentlich, später monatlich eine Zeitschrift, die sich mit postkolonialer Bildung auseinandersetzte. Ziel des Instituts war es, eine Bildung für afrikanische SchülerInnen zu entwickeln, die ihren Werten, Problemen und Projekten entspricht und ihnen Perspektiven für die Zukunft eröffnet. Hier wird die Differenz schon hervorgehoben. Für diese Aufgabe braucht es nicht das Werk eines einzelnen Autors, sondern die Kooperation von vielen PädagogInnen, die ihre Erfahrung und ihr Wissen über die Bedürfnisse ihres Landes einbringen (vgl. Institut française de l’éducation). Das Institut existiert in dieser Weise heute nicht mehr und es konnte auch kaum etwas über seine Arbeitsweise herausgefunden werden. Ein paar Informationen lassen sich jedoch aus dem Vorwort ablesen. Das Buch wurde laut Vorwort unter der Leitung des IPAM von AutorInnen erstellt, die selbst als LehrerInnen tätig waren, mit ganzem Herzen ihre Arbeit machen und die ihre Erfahrung und ihr Wissen in diesem Buch weitergeben wollten. Es wird jedoch kein Autor oder keine Autorin namentlich genannt. Anschließend werden sechs Prinzipien genannt, die jedoch mehr auf die didaktisch-methodische Gestaltung abzielen, wie die klare Trennung der Quellen, auf dem oberen Teil der Seite und des erklärenden Textes unterhalb. Ziel der AutorInnen war es, eine afrikanische Sicht, und eine humanistische Sicht darzustellen, die auf die Bedeutung aufmerksam macht, die die afrikanischen Zivilisationen für die Zivilisation der Menschheit hatte. Das Vorwort schließt mit der Einladung, dass Bemerkungen und Kritik sehr willkommen sind (vgl. IPAM 1988, S.2). Interessant ist hierbei das Verständnis von Geschichte und Zivilisation. Es soll eine afrikanische Perspektive eingenommen werden, was schon eine sehr breite Perspektive erfordert und gleichzeitig eine humanistische, womit eine Perspektive der Menschheit gemeint sein könnte, oder aber eine Perspektive im Sinne humanistischer Werte. In diesem Buch soll die Bedeutung der afrikanischen Zivilisationen gezeigt werden, nicht nur für Afrika, sondern für die gesamte Menschheit. Man bekommt

fast das Gefühl, dieses Buch soll eine Rechtfertigung darstellen. Leider wird nicht weiter ausgeführt, was damit gemeint ist und auch kein Beispiel dafür genannt. Vielleicht geht es aber auch mehr darum zu zeigen, dass afrikanische Geschichte relevant ist für die Geschichte der Menschheit. Somit ist auch der Inhalt des Buches eine globale Geschichte, die jedoch einen Schwerpunkt auf der Geschichte Afrikas beziehungsweise auf der Situation der AfrikanerInnen in der Geschichte legt. Es wird zum Beispiel bei der Darstellung des Sezessionskrieges oder der Unabhängigkeit der lateinamerikanischen Staaten explizit auf die Situation der Schwarzen eingegangen. Insgesamt ist das Buch sehr politikwissenschaftlich geprägt. Die Kolonialgeschichte beginnt mit einem Kapitel über die europäische Expansion und über den Imperialismus, anschließend wird die Eroberung und der Widerstand in unterschiedlichen Regionen Afrikas beleuchtet. Außerdem werden die koloniale Verwaltung und die ökonomische Ausbeutung betrachtet. Auch der Dekolonialisierung und der Situation nach der Unabhängigkeit sind mehrere Kapitel gewidmet (vgl. ebd., S.3).

Ganz ähnlich von Entstehung und behandelten Themen ist die Reihe "L'Afrique et le monde" vom französischen Verlag Hatier, die afrikanische und globale Geschichte behandeln. In Histoire 3e, erschienen 1995, wird die neuere Geschichte ab 1830 behandelt. Herausgegeben ist die Reihe von der Französin Sophie Le Callennec, der Untertitel auf der ersten Seite lautet jedoch von einer Gruppe afrikanischer LehrerInnen („par une équipe d'enseigants africains“), dies wird jedoch nicht näher erläutert und es tauchen auch keine weiteren Namen auf. Der Verlag Hatier gibt bis heute afrikanische Schulbücher heraus. Im Vorwort werden die Ziele des Werkes folgendermaßen beschrieben: mithilfe des Schulbuchs sollen sich die SchülerInnen für die Welt öffnen, die sie umgibt, ihre Kultur kennen lernen und ihren kritischen Geist weiterentwickeln. Das Schulbuch soll es ihnen ermöglichen, ein Bewusstsein für ihre Wurzeln und ihre kulturelle Identität zu entwickeln. Geschichte wird dabei nicht als eine Aneinanderreihung von einzelnen Ereignissen gesehen, deshalb wird ein besonderer Fokus auf die Geschichte von Gesellschaften, Zivilisationen und Kulturen gelegt ohne einzelne wichtige Ereignisse zu vernachlässigen. Es ist eine Geschichte der Kontinente, die die AutorInnen schreiben wollen mit dem Fokus auf Afrika. Dabei wollen sie eine große Diversität an Dokumenten und Illustrationen zur Verfügung stellen und berücksichtigen aktuellste Forschungen der afrikanischen Geschichte. Zum Abschluss wird der Wunsch formuliert, dass SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern mit Freude die Geschichte Afrikas und der Welt entdecken. Der Fokus wird bei diesem Schulbuch zum einen auf größere Zusammenhänge gelegt, dies zeigen auch die häufigen Verweise im Buch. Des Weiteren verknüpfen sie Geschichte mit dem Bewusstsein für Herkunft und der Entwicklung der eigenen Identität. Ein weiteres Merkmal sind die vielen

Quellen, die die Hälfte des Buches ausmachen und auf die in den Texten Bezug genommen wird. Die drei großen Kapitel sind ähnlich wie im französischen Schulbuch überschrieben mit „Auf dem Weg ins 20. Jahrhundert“, „Von einem Weltkrieg zum nächsten“, und „Die zeitgenössische Welt“. Die Kolonialgeschichte beginnt ebenfalls mit der Exploration und dem Imperialismus, behandelt dann die afrikanischen Widerstandsbewegungen und betrachtet die administrativen und ökonomischen Aspekte der Kolonialisierung. Die Dekolonisation wird unter den Themen Nationalismus und Unabhängigkeit, die Entstehung der dritten Welt, Demokratisierung und der Afrikanischen Union behandelt (vgl. Le Callenec 1995, S.3). Bevor das erste Kapitel mit der industriellen Revolution beginnt, wird eine Karte von Afrika 1880 gezeigt, die die Gebiete der afrikanischen Staaten mit Namen ebenso wie die Handelsstützpunkte der Europäer kennzeichnet. In den unterschiedlichen Kapiteln wird immer wieder auf diese Karte verwiesen, wenn es um die einheimische Bevölkerung geht (vgl. ebd., S.14). Die beiden Schulbücher wirken von ihrem Entstehungshintergrund sehr ähnlich, allerdings weisen sie bezüglich der Narrative große Unterschiede auf. Hier muss auch die Entstehungszeit berücksichtigt werden. Die erste Auflage von IPAM erschien bereits 1973, die Neuauflage 1988. Das Schulbuch von Le Callenec erschien hingegen erst 1995, sodass vielleicht daran auch eine zeitliche Entwicklung abzulesen ist.

Als dritte Gruppe wurden nationale Schulbücher ausgewählt. Hierbei gab es nur eine sehr begrenzte Auswahl, außerdem konnte kein frankophones Schulbuch für die Oberstufe gefunden werden. Vermutlich wird, wie im folgenden Beispiel aus dem Senegal, zunächst einmal auf die Grundschulbildung Wert gelegt. Die nationalen Schulbücher ermöglichen eine andere Perspektive, die Afrika nicht im Ganzen darzustellen versucht, sondern nationale Geschichte erzählt.

Das Schulbuch aus dem Senegal ist ein Grundschulbuch für die 2.Klasse, mit dem Namen „Histoire. 2e étape. Cours élémentaire.“ Es wurde 1996 vom „Ministère de l'éducation nationale du Senegal“ unter der Reihe EDICEF herausgegeben, der Zusammenhang zwischen dem Ministerium und EDICEF konnte leider nicht herausgefunden werden. Verleger ist das „Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation“ (INEADE). Eine zentrale Aufgabe des Institutes ist es, sich um Schulmaterialien zu kümmern, das heißt die Erstellung, Produktion und Verteilung von Schulbüchern. Dabei ist erwünscht, dass die SchülerInnen insbesondere in der Grundschule mit nationalen Schulbüchern arbeiten, die im Senegal geschrieben und produziert worden sind. Der nationale Markt soll vor ausländischen Schulbüchern geschützt werden. In Zusammenarbeit mit dem Bildungsministerium wurde daher eine umfassende Strategie entwickelt. So soll auch die nationale Verlagsindustrie gestärkt werden. Zwischen 1987 und

1990 wurden 31 Bücher für die Grundschule herausgegeben, teilweise auch in Zusammenarbeit mit Côte d'Ivoire und Togo unter dem Namen „Nouvelle Edition Africaine“. Sie sollen für alle SchülerInnen kostenlos zur Verfügung gestellt werden (vgl. Gueye 2011)<sup>3</sup>. Dieses Schulbuch wurde somit auf einer ganz anderen Grundlage herausgegeben und das ist auch dem Inhalt deutlich anzumerken. Das Schulbuch erzählt eine nationale Geschichte. Der erste Teil richtet sich an das alltägliche Leben und die Stationen im Leben eines Menschen, wie zum Beispiel die Beschneidung und versucht zu verdeutlichen, was eigentlich Geschichte und Vergangenheit bedeutet. Hier wird Kolonialgeschichte am Rande erwähnt. Der zweite Teil erzählt die Geschichte des Senegals und stellt die verschiedenen Königreiche und das Leben damals vor. Anschließend werden nationale HeldInnen und WiderstandskämpferInnen vorgestellt. Das Buch geht sensibel mit dem Thema Geschlecht um und bietet Identifikationsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler. Das Vorwort behandelt lediglich methodisch – didaktische Aspekte und erklärt den immer gleichen formalen Aufbau der Kapitel (vgl. INEADE 1996, S.3ff).

Das Schulbuch „Histoire. 6e année“ aus Mali wurde vom „Institut Pédagogique National“ (IPN) herausgegeben und von Nathan, einem französischen Verlag, verlegt. Die erste Version erschien bereits 1976, anschließend wurde es 1986 und 1994 neu aufgelegt und unter anderem mit mehr Karten und Bildern versehen. Das Institut ist für die Curriculumentwicklung und die LehrerInnenfortbildung zuständig. Es hat eine eigene Abteilung für Geschichte und Geographie. Mehr Informationen konnten leider nicht ermittelt werden. In der Einleitung wurde erwähnt, dass die AutorInnen sich bewusst darüber sind, dass das Schulbuch bei weitem nicht ausreicht um Geschichte zu unterrichten und keine vollständige Darstellung ist, dass es aber dennoch hoffentlich ein hilfreicher Begleiter ist. Bezüglich der Inhalte deckt es eine sehr weite Zeitspanne ab und behandelt vor allem die Königreiche und geht am Ende noch auf die europäische Expansion und auf die Widerstandskämpfer ein (vgl. IPN 1994, S.3ff).

Das Schulbuch „Les grandes dates. Encyclopédie Afrique Jeunes“ wurde 1992 von unterschiedlichen Institutionen gemeinsam herausgegeben, von der Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT), von LivreSud und NEA Togo. Die ACCT ist eine Organisation, die den Austausch und die Kooperation der französischsprachigen Länder fördert, unter anderem im Bereich von Bildung und Kultur. Ein zentrales Ziel ist die Förderung der französischen Sprache (vgl. ACCT u.a. 1992, S.2). NEA Togo ist die schon

---

<sup>3</sup> Die Informationen stammen aus einer Präsentation, die Issakha Gueye vom senegalesischen Bildungsministerium auf einer Konferenz zur Entwicklung von Schulbüchern in Afrika vorstellte. Die Präsentation wurde von der „Association for Development in Africa“ veröffentlicht.

oben genannte „Nouvelles Editions Africaines“. Dahinter verbirgt sich ein Verlag, der in den drei Ländern Côte d'Ivoire, Senegal und Togo von 1972-1988 aktiv war. Anschließend bildeten sich selbstständige nationale Verlagsgruppen. Neben Schulbüchern veröffentlichten sie auch Romane und Kinderbücher (vgl. Africultures)<sup>4</sup>. Über LivreSud konnte nichts herausgefunden werden. Das Buch selbst richtet sich aber nicht nur an togolische SchülerInnen, sondern an das frankophone Afrika. Im Vorwort wird erklärt, dass die französische Sprache eine der großen Herausforderungen für die Lernenden ist und dass sie mit diesem Buch Lust am Lesen bekommen sollen. In der Reihe wurden verschiedene Schlüsselthemen herausgegriffen. Sie sollen einen Überblick geben und die wesentlichen Informationen vermitteln. Durch die Spezialisierung bleiben die Darstellungen nicht nur an der Oberfläche, sondern ermöglicht einen intensiven Einblick. Die drei großen Kapitel sind mit den Überschriften Vorkoloniale Phase – Koloniale Phase – Postkoloniale Phase überschrieben. Sie zeigen wichtige politische und kulturelle Ereignisse auf unterschiedlichen Ebenen und stellen namenhafte afrikanische beziehungsweise schwarze Persönlichkeiten vor (vgl. ACCT 1992, S.3ff).

---

<sup>4</sup> „Association Africultures“ ist eine Organisation mit Sitz in Frankreich, die mithilfe einer Zeitschrift und einer Internetseite über kulturelle Aktivitäten im frankophonen Afrika berichtet und die eine Plattform für Vernetzung und Unterstützung in diesem Bereich bieten wollen.

## 5. Schulbücher kontrapunktisch lesen

Im Folgenden sollen nun die Schulbücher anhand der Fragestellung analysiert und zentrale Narrative herausgearbeitet werden. Die Analyse gliedert sich in zwei große Einheiten. Zunächst wird die Darstellung der europäischen Expansion, des Kolonialismus und des Widerstands analysiert. Im zweiten Teil wird die Phase der Dekolonialisierung betrachtet.

### 5.1 Imperialismus und Widerstand

#### 5.1.1 „Die Welt“ für Europa

Das französische Schulbuch „Histoire première 1880-1945“, das 1988 von Aldebert erschienen ist, stellt eine nahezu ausschließlich europäische Perspektive dar. Es ist eine Sichtweise, die Kolonialgeschichte zu einer Weißen Geschichte macht und in der die Völker Afrikas nur als Statisten dienen. Auffällig ist dabei die klare Differenzsetzung zwischen Metropole und Peripherie, zwischen Europa und der Welt, die erobert wird. Obwohl 1890 nicht die ganze Welt unter europäischer Kolonialherrschaft stand, wird es in diesem Schulbuch häufig so dargestellt und macht den westlichen Universalismus deutlich. Es werden die Ursachen, Probleme und Chancen der europäischen Expansion aufgezeigt, ohne den Perspektivwechsel vorzunehmen, was dies für die kolonialisierte Bevölkerung bedeutete. Und sogar ohne wahrzunehmen, dass da überhaupt eine einheimische Bevölkerung existierte, die in gesellschaftlichen Strukturen, mit einer eigenen Sprache und Kultur lebte. Es ist eine Geschichte der Herrschenden, in der andere Perspektiven keinen Platz haben. Der europäische Imperialismus wird nicht in Frage gestellt, die Welt wird zum Spielfeld für die Europäer, die die Kolonien benötigen um europäische Konflikte und Spannungen zu lindern. Eine außenpolitische beziehungsweise machtpolitische Perspektive überwiegt. Beim Lesen bekommt man den Eindruck, die europäischen Mächte verhalten sich wie Kinder im Sandkasten, die möglichst viel Land für sich haben wollen und dies mit allen Mitteln verteidigen. Dies wird auch an der Überschrift der Karte deutlich, die besagt: „Die Welt in den Farben Europas“. Jede Kolonialmacht nimmt ihren Buntstift hervor und malt die vorher weiße Karte, das ungenutzte Land, in seinen Farben an. Auch im Text wird die Eroberung mit der Metapher beschrieben, dass man die Welt nun in den Farben Europas male. Das Einfärben der Landkarte kann sich zum einen auf die machtpolitischen Gründe beziehen, möglichst viel Land in seinen Besitz zu bringen. Es kann aber zum anderen auch die Ziele der europäischen Mächte beschreiben, ihre Zivilisation, Sprache und Kultur möglichst weit zu verbreiten. Das, was vorher da war, wird in jedem Fall „übermalt“. Das Kapitel über die europäische Expansion beginnt folgendermaßen:

« Forte de ses certitudes, de sa puissance démographique, technique et économique, l'Europe se lance à la conquête du monde. [...] Rares seront bientôt les « états » d'Afrique, d'Asie ou d'Océanie qui pourront préserver leur indépendance » (Aldebert 1988, S.52)<sup>5</sup>

Der Beginn des Kapitels beschreibt die Überlegenheit und die (Selbst-)Sicherheit Europas als Grund für die Eroberung der Welt, dem sich kaum jemand entgegen stellen kann. Die „Staaten“ sind auch keine richtigen Staaten, und können sich vielleicht auch deshalb nicht gegen die Eroberung wehren. Niemand stellt sich diesem überlegenen Europa in den Weg, sodass „bald“ fast alle Regionen erobert sind. Die Karte darunter macht, genauso wie die Aufzählung im Zitat deutlich, dass von der „Welt“ zu sprechen, nicht den Tatsachen entspricht, da große Teile wie Nord- und Südamerika, der Nahe Osten und China und Japan nicht (mehr) unter kolonialer Herrschaft standen. Auch die Kolonialgebiete waren sehr unterschiedlich besetzt und beherrscht. Es ist ein Einstieg, der die Kolonialisierung und den Wagemut Europas verherrlicht und glorifiziert, und der Europa in Binarität zur „Welt“ darstellt und sie davon abgrenzt. Unterstützt wird dies durch die Zeitform der Gegenwart, die den Lesenden in die damalige Zeit versetzt und in zwei Sätzen der Beginn der Expansion und deren Vollendung nachvollzogen wird. Die Gewalt, die für diese Eroberungen notwendig war, wird dabei verschwiegen. Der kleine, dann folgende geschichtliche Überblick beschreibt die Expansion der europäischen Länder als eine Ablenkungsstrategie gegen die entstehenden Spannungen in Europa. Dies wird zum Beispiel an der Darstellung der deutschen Expansion deutlich. Die Motive für die Expansion seien lediglich machtpolitische Gründe gegen die Briten und Franzosen gewesen wie die Verhinderung der Achse Kairo-Kap der Briten und Kamerun vom Rest des französischen Imperiums abzuschneiden. Die Situation in den Kolonien wird völlig ausgeblendet, die Länder der Welt dienen nur dazu, einen europäischen Konflikt hinauszuzögern oder die Schlachtfelder in die Peripherie zu verlagern. Die eurozentrische Perspektive wird auch an folgendem Zitat deutlich:

« Désormais tout conflit, pour aussi éloigné qu'il soit, a des répercussions graves et menace la paix du monde » (ebd., S.53)<sup>6</sup>

Das Zitat zeigt, dass hier aus der Metropole über Konflikte gesprochen wird, die in der Peripherie stattfinden und ihnen damit normalerweise wenig Bedeutung zugesprochen wird. In diesem Fall ist aber der Frieden der Welt bedroht. Dieser Euphemismus zeigt die universelle Vereinnahmung des Westens, „die Welt“ zu sein, denn hier geht es um einen

---

<sup>5</sup> : Stark in ihrer Gewissheit und in seiner demographischen, technischen und ökonomischen Macht wagt Europa die Eroberung der Welt [...] Bald wird es kaum noch „Staaten“ in Afrika, Asien oder Ozeanien geben, die ihre Unabhängigkeit erhalten konnten.

<sup>6</sup> Von nun an hat jeder Konflikt, so weit weg er auch sein mag, gravierende Auswirkungen und bedroht den Frieden der Welt.



Frieden in Europa. Oder anders ausgedrückt: nur durch Europa kann der Frieden in der Welt gesichert werden, herrscht dort Krieg, wird er zu einem „Weltkrieg“. In den Kolonien kann jedoch an vielen Orten schon lange nicht mehr von Frieden gesprochen werden, sondern von Krieg, Besatzung, Fremdbestimmtheit und Zwangsarbeit. Anschließend wird beschrieben, dass die Imperien zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf ihrem Höhepunkt sind. Europa hat sein Ziel erreicht, die Welt zu besetzen: Afrika wurde zerstückelt, Asien geteilt und Lateinamerika ausgebeutet. Die Jahrhundertwende ist von Eroberungskriegen, Strafexpeditionen und Konflikten zwischen den Rivalen und kolonialen Kämpfen gekennzeichnet. Die Beschreibung steht im krassen Gegensatz zu dem davor erwähnten Frieden der Welt und macht deutlich, dass es sich hier um einen europäischen Frieden handelt. Auffällig ist dabei die drastische Sprache, die ein Bild des Chaos und der Gewalt malt ohne den Kontext näher zu erläutern, wie es zu diesen gewaltsamen Auseinandersetzungen kam. Auch bei der Darstellung des britischen Imperiums wird eine Sprache der Gewalt und der Eroberung gewählt. Die Briten dringen tief in den Kontinent ein, sie drängen weiter vor, sie bemächtigen sich und kontrollieren. Die einzigen, die ihnen dabei im Wege stehen, sind die anderen europäischen Kolonialmächte. Insgesamt gibt es kaum Legitimationsrhetoriken, um zu rechtfertigen, warum Afrika zerstückelt, zerrissen und penetriert wird. Ein Beispiel findet sich in der Darstellung des französischen Imperiums, das im Gegensatz zum reichen britischen Imperium dargestellt wird:

« Ce n'est guère un empire d'exploitation. Certes, l'indigène est souvent contraint au travail forcé. Mais les profits tirés par la métropole sont faibles, décevants même. » (ebd.,S.55)<sup>7</sup>

Diese Logik und die Herstellung des Zusammenhangs ist verblüffend: Zwangsarbeit ist zu rechtfertigen und auch nicht als Ausbeutung zu deuten, wenn der Kolonialherr damit keinen rechten Gewinn erzielt. Zwangsarbeit kann unter diesen Umständen gar nicht so schlimm sein. Es könnte jedoch auch heißen, dass es ja „nur die Eingeborenen“ sind, die hier Zwangsarbeit leisten. Hier wird zum einen klar Position für die französische Kolonialherrschaft bezogen, die, wie im Folgenden erklärt wird, nicht nur an ökonomischem Profit interessiert waren, sondern motiviert wurden durch das Streben nach Macht und Prestige und dem Glauben an die „Mission civilisatrice de la France“ (Aldebert 1988, S.55). Hier geht es auch nicht mehr um Europa und die Welt, sondern um die Werte Frankreichs, die in die Welt getragen werden müssen. Wichtig in diesem Zusammenhang ist aber auch die einzige Erwähnung der Kolonialiserten, die als „indigènes“, als „Eingeborene“ bezeichnet werden. Er ist nicht relevant genug, dass explizit über ihn berichtet wird. Stattdessen wird er im Nebensatz im Zusammenhang von ökonomischem Profit erwähnt,

---

<sup>7</sup> Es ist kaum ein Imperium der Ausbeutung. Zugegebenermaßen wurde der Eingeborene oft zur Zwangsarbeit genötigt. Aber die Gewinne für die Metropole sind schwach, sogar enttäuschend.

was ihn entmenschlicht und zum Objekt der Kolonialherrschaft macht. Dazu trägt auch die Einzahl bei, was an Biologie und Spezies erinnert und Individualität ausschließt. Auch die Quellen reproduzieren das Bild eines aktiven, überlegenen, zivilisierten Europäer und eines Afrikaners, der passiv, wild und anders ist. Der Westen beziehungsweise Frankreich wird als technisch entwickelt dargestellt, mithilfe von Waffen, (Kriegs-) Schiffen, Schulgebäuden und Eisenbahnen. Die Kolonialiserten hingegen sind wenig bekleidet, sitzen am Feuer oder tanzen. Die Bilder spiegeln alle die Sichtweisen des weißen Mannes wider, der mit den Herausforderungen der kolonialen Welt konfrontiert ist. Imperialistisches Gedankengut wird auch in den schriftlichen Quellen ohne Kontextualisierung oder Kritik reproduziert. So wird zum einen Kiplings „White men’s burden“ und zum anderen ein Text des Premierministers Chamberlain zitiert, in dem er über die Überlegenheit der Weißen Rasse spricht. Das Gedicht von Kipling deutet den Imperialismus als humanitären Akt und Weiße Verpflichtung, Licht in das Dunkle der Welt zu bringen. Der Preis ist hoch, die Mühen sind groß und der Erfolg unwahrscheinlich, dennoch darf von den zu Zivilisierenden keinerlei Dankbarkeit erwartet werden. Das Gedicht stellt zum einen eine Rechtfertigung für den Imperialismus dar, zum anderen ist es auf eine sehr zynische Art und Weise in sehr drastischer Sprache dargestellt. Es fügt sich in diesem Schulbuch nahtlos an das eurozentrische Narrativ an, das die EuropäerInnen als Mittelpunkt der Welt darstellt und nur ihr Erleben und ihre Erfahrungen wieder gegeben werden. Da über die Situation der Kolonialiserten und über ihre Perspektive geschwiegen wird, gibt Kiplings Gedicht als einzige Quelle neben den Bildern eine Antwort darauf, wie „die wilden Völker“ eigentlich sind: undankbar, unzivilisiert, halb Teufel, halb Kind. Eine vorsichtige Kritik der europäischen Rechtfertigung wird genannt, dass die Kolonialherren anstatt von „Eroberung“ lieber euphemistisch von „Befriedung“ gesprochen haben (vgl. ebd., S.56).

### **5.1.2 Die Moderne für Afrika**

Im „Histoire 3e“ von Institut pédagogique africain et malgache (IPAM) von 1988 ist das dominierende Narrativ, das immer wieder auftaucht, dass durch den Imperialismus neue Ideen wie Menschenrechte, Individualisierung und Abschaffung der Sklaverei nach Afrika gebracht wurden und dass daher die Notwendigkeit besteht, dass die AfrikanerInnen diese Ideen und die westliche Moderne annehmen müssen. Die Vorrangstellung Europas wird betont und die Differenz zwischen Europa und Afrika wird auf unterschiedlichen Ebenen konstruiert. Die Mission civilisatrice und die Wohltaten der Kolonialherrschaft werden hervorgehoben, die kritischen Sachverhalte eher verschwiegen. Widerstand wird zum einen häufig auf Krieg gegen die Europäer reduziert, zum anderen werden die Widerstandskämpfer meist als rückständig und despotisch dargestellt.

IPAM liefert eine explizite Definition von Imperialismus. Imperialismus ist

„d’abord une doctrine qui préconise la *domination politique et économique* des États les plus forts sur les peuples trop faible techniquement, trop en retard ou trop divisés pour résister. Le mot désigne également le résultat de l’application de cette doctrine qui connaît au 19<sup>e</sup> siècle un succès à peu près universel en Europe » (IPAM 1988, S.134)<sup>8</sup>

Das Schulbuch unterscheidet wie Said zwischen der Theorie des Imperialismus und imperialistischem Handeln und es erkennt die Bedeutung des Imperialismus zumindest für das 19. Jahrhundert an. Allerdings wird die Theorie auf eine politische, ökonomische und technische Ebene reduziert, die die Herrschaft über fremde Völker rechtfertigen soll, die nicht in der Lage sind, Widerstand zu leisten. Die Bedeutung der Kultur und der Mission civilisatrice werden hier nicht berücksichtigt, obwohl die Zivilisierung und die Moderne danach zu bedeutenden Narrativen werden. Dies zeigt eine unreflektierte Übernahme dieser Konzepte, die zwar ökonomische Ausbeutung und politische Herrschaft kritisieren, nicht aber die Auswirkungen von imperialistischer Kultur und zivilisatorischer Mission berücksichtigen. Im anschließenden Text werden zwar moralische Gründe für die Kolonialherrschaft genannt, wie das Bringen des Friedens, des Christentums und der europäischen Wissenschaft und Medizin, sie werden aber nicht hinterfragt und auch den politischen und ökonomischen Gründen nachgestellt.

Das Kapitel der europäischen Expansion beginnt mit der europäischen Vorrangstellung im 19. Jahrhundert, welches sich auf das große Bevölkerungswachstum, den technischen Fortschritt und die darauf folgende industrielle Revolution sowie die Errungenschaften in der Medizin bezieht. Das erlaubt den Europäern sich in die Politik anderer Länder einzumischen. Der Text schließt mit dem Satz:

« Si bien qu’au 19<sup>e</sup> siècle l’Europe intervient dans le monde; par ses missionnaires, ses explorateurs, ses marchands, ses techniciens elle diffuse sa religion, ses langues, ses monnaies, ses techniques – et ses modes: le 19<sup>e</sup> siècle est celui de la primauté éclatante de l’Europe » (ebd., S.127)<sup>9</sup>

Europa mischt sich überall ein, in unterschiedlichen Bereichen und verbreitet seine Errungenschaften. Der Text ist in der Gegenwart geschrieben, und bis heute sind viele Sachverhalte relevant. Europa mischt sich ein, Europa investiert, Europa verbreitet seine

---

<sup>8</sup> ein Doktrin, das die politische und ökonomische Herrschaft der stärkeren Staaten über die Völker empfiehlt, die technisch zu schwach sind oder zu sehr zersplittert um Widerstand zu leisten. Der Imperialismus ist gleichzeitig aber auch das Ergebnis dieser Lehre, das einen allumfassenden Erfolg in Europa im 19. Jahrhundert hatte.

<sup>9</sup> Europa mischt sich überall auf der Welt ein, durch seine Missionare, seine Forscher, seine Händler, seine Techniker, durch die Verbreitung seiner Religion, seiner Sprachen, seines Geldes, seiner Technik – und ihrer Mode: das 19. Jahrhundert ist das der durchschlagenden europäischen Vorrangstellung.

Kultur. Es zeigt die Kontinuität imperialistischen Handelns. Gleichzeitig geht der Text jedoch von der Situation im 19. Jahrhundert aus und nennt unterschiedliche Gründe, die die europäische Expansion möglich gemacht haben. Die insbesondere technische Überlegenheit des Weißen Mannes wird als Ausgangspunkt und Legitimation für die Expansion dargestellt. Es wird dabei eine Differenz konstruiert, in der die westliche Situation und Entwicklung als Vorrangstellung präsentiert wird, während über die Situation nichtwestlicher Regionen nichts ausgesagt wird. Der Machtkampf zwischen den europäischen Mächten nimmt dabei wesentlich weniger Raum ein, stattdessen geht um die Kategorien Europa und Afrika. Anschließend wird eine klare Unterscheidung zwischen Exploration und Imperialismus gemacht, zwischen den guten Motiven der Expansion und den schlechten Motiven des Imperialismus. Die „höhere Motive“ während der Expansion, mischten sich nach 1880 mit den Motiven der Kolonisatoren, die ökonomische und machtpolitische Gründe verfolgen, wie neue Waren und Absatzmärkte zu erschließen und sich strategische Stützpunkte zu sichern. Die Exploration, die aus wissenschaftlichen und humanitären Gründen geschah und auf Kooperation basierte, entwickelte sich zum Imperialismus, bei dem der Wettkampf und die Rivalitäten zwischen den europäischen Ländern im Vordergrund standen. Dass die Motive stark miteinander verschränkt waren und dass auch die Erkundung der Welt mit ökonomischen oder politischen Motiven verbunden war, wird nicht dargestellt, sondern klar voneinander getrennt. Es gab jedoch auch einige unter ihnen mit edelmütigeren Motiven:

« Chez certains, il y a en plus des mobiles généreux : apporter aux autres hommes ce qui leur paraît le plus précieux : le christianisme et les principes de leur civilisation – en particulier, le désir de faire supprimer l’esclavage » (ebd., S.128)<sup>10</sup>

Das, was *ihnen* (den Europäern) als wertvoll erscheint und die Prinzipien *ihrer* Zivilisation markieren eine Außenposition, die zunächst einmal den Standpunkt der Europäer beschreibt. Die Beschreibung lässt die Existenz anderer Zivilisationen zu und ermöglicht, dass andere Völker die westliche nicht als das Wertvollste anerkennen müssen. Dennoch wird im weiteren Verlauf des Buchs deutlich, dass sowohl die Zivilisation, als auch die Abschaffung der Sklaverei wichtige Gründe und Rechtfertigungen für die Kolonialherrschaft gesehen werden. Sie müssen zu den AfrikanerInnen gebracht werden. Die unterschiedlichen Werte werden auch zur Konstruktion von Differenz genutzt. In der Darstellung wird auch thematisiert, dass es in den europäischen Ländern auch Gegner des Imperialismus gab, die jedoch sehr unterschiedliche Interessen verfolgten. Etwa die

---

<sup>10</sup> Außerdem gab es bei einigen edle Motive: den anderen Menschen das bringen, was ihnen als das Wertvollste erscheint: das Christentum und die Prinzipien Zivilisation – insbesondere den Wunsch die Sklaverei abzuschaffen

Liberalen, die am Beispiel Amerika zu argumentieren versuchten, dass jede Kolonie nach Unabhängigkeit strebt, wie die Nationalisten, die einen Mangel an Aufmerksamkeit für den Krieg in Elsass-Lothringen fürchteten oder die Sozialisten, die nicht Forderungen zu Befreiung des Proletariats aufstellen konnten ohne den Imperialismus und die Vorherrschaft über andere Völker zu kritisieren. Daran wird auch deutlich, wie unterschiedlich die Motive der Gegner waren und wie sie die Debatte um koloniale Herrschaft auch für ihre eigenen Zwecke nutzten.

Die Ambivalenz zwischen „guter“ Expansion und „bösem“ Imperialismus wird auch in der weiteren Darstellung deutlich. Das Schulbuch zeigt keine Karte, die in den „Farben Europas“ gemalt wird und berücksichtigt stattdessen gesellschaftliche und geographische Strukturen des Kontinents. Es wird eine Karte Afrikas aus einem Schulatlas von 1875 abgebildet, mit der Bildunterschrift, dass aufgrund mangelnder Information große Flächen der Karte leer sind. Tatsächlich wird daran deutlich, dass die europäischen ForscherInnen viel über die Küstengebiete wussten, und interessanterweise dort auch unterschiedliche Landesgrenzen markierten, die keineswegs mit den heutigen übereinstimmen. Insbesondere in Zentralafrika bleibt die Karte aber ohne Beschriftung. Diese Karte zeigt die Erkundungen europäischer ForscherInnen, aber es zeigt auch, dass vieles unerforscht blieb oder schlichtweg auch falsch erfasst und interpretiert wurde, wie zum Beispiel die Grenzlinien zwischen den einzelnen Staaten. Die leeren Flächen versuchen aber auch die Notwendigkeit einer Erforschung zu illustrieren, die durch die Europäer geleistet werden muss. Die Kartierung Afrikas ist ein Teil der Mission civilisatrice. Daran wird deutlich, wie sich in Karten dieses Selbstverständnis spiegelt und wie mit einer Karte in den Farben Europas unhinterfragt Rechte zur Erforschung und Herrschaft dargestellt werden können, weil es davor „leere Gebiete“ waren. Beide Schulbücher beziehen sich aber auf die Vorstellung Afrikas als leerer Kontinent. In der Darstellung der Berliner Konferenz von 1884-1885 wird genau diese Vorstellung kritisiert. Die „Herren der Welt“ (im Buch in Anführungszeichen) hätten Afrika aufgeteilt wie einen unberührten Kuchen ohne die afrikanischen Realitäten und die Trennung von Gruppen und Ethnien zu berücksichtigen. Der Imperialismus wird im Gegensatz zur Exploration zunächst kritisch gesehen. Die Berliner Konferenz wird dabei als großer Wendepunkt inszeniert, an dem sich für die europäischen Mächte viel entschied. Gleichzeitig machte er aber auch den kolonialisierten Völkern klar machte, welche Zukunft ihnen eventuell bevorstand. Dies bestärkte den Widerstand oder rief ihn erst hervor.

Die Aufteilung Afrikas unter den europäischen Mächten

„engageait l’Afrique dans une évolution irréversible vers le monde moderne que façonnaient les Occidentaux“ (IPAM 1988, S.141)<sup>11</sup>

Hieran wird klar, dass das Vorgehen der europäischen Mächte zwar kritisiert wird, dass die Kolonialherrschaft aber letztlich doch ihren Zweck erfüllte, da sie Afrika unwiderruflich in die Moderne führt. Diese Entwicklung zum Teil der modernen Welt wird jedoch nicht von den AfrikanerInnen selbst gestaltet, sondern der Westen leitet und beaufsichtigt diesen Prozess. Das Schlagwort der modernen Welt oder der Moderne wird häufig benutzt, jedoch nie weiter erläutert oder reflektiert. Es ist ein Verständnis von einer westlichen Moderne, die sich an europäischen Standards orientieren muss. Die Differenz, die dabei ständig konstruiert wird, wird an diesem Beispiel deutlich:

« En somme, les résistances sont venues bien moins de l’hostilité de Noirs contre les Blancs, (les Noirs très hospitaliers, étaient tout disposés à faire du commerce), moins de la méfiance des musulmans contre les chrétiens [...] que de l’affrontement de principes (l’esclavage intolérable pour les Européens) » (ebd., S.151)<sup>12</sup>

Zum einen ist interessant, welche Differenzkonstruktionen hier verwendet werden: die Schwarzen und die Weißen, die Muslime und die Christen, die Europäer. Schwarz wird mit Muslim und mit Gastfreundlichkeit verbunden, Weiß mit Christ und Europäer. Die Gastfreundlichkeit von Schwarzen ist eine Stereotypisierung. Sie kann hier auch mit der Vorstellung von infantilen Wilden in Verbindung gebracht werden, die gerne mit den Europäern Glasperlen tauschen. Das Thema Gastfreundschaft wirkt merkwürdig fehl am Platz in einer Darstellung von Widerstand. Widerstand kann demnach weder auf scheinbaren „umgekehrten Rassismus“ von Schwarzen gegen Weiße zurückgeführt werden noch auf religiöse Auseinandersetzungen, sondern auf einen Zusammenprall unterschiedlicher Kulturen. Es erinnert an Huntingtons „Clash of Cultures“ und die Rhetoriken des kulturellen Rassismus, bei dem die Differenz zwar nicht mehr biologisch begründet wird, aber in den unterschiedlichen Kulturen und Wertesystemen liegt. Die „Schwarzen“ waren daher den Weißen nicht generell feindlich gesonnen, sie hatten nur andere Wertvorstellungen. Daraus folgt, dass die Kolonialiserten nur die westlichen Prinzipien anerkennen müssten, damit alle in Frieden leben könnten. Die Tatsache, dass eigentlich die „Weißen“ das Land besetzt haben und Theorien von Weißer Überlegenheit

---

<sup>11</sup> ...führte Afrika in einer unwiderruflichen Entwicklung zur modernen Welt, die vom Westen gestaltet war

<sup>12</sup> Insgesamt kamen die Widerstände nicht durch die Feindseligkeit der Schwarzen gegen die Weißen (die Schwarzen, sehr gastfreundlich, waren stets bereit Handel zu betreiben), weniger durch das Misstrauen der Muslime gegen die Christen [...] als vielmehr der Zusammenstoß verschiedener Prinzipien (die Sklaverei als untragbar für die Europäer)

verkündeten bleibt unberücksichtigt, genauso wie die Fragen um Fremdherrschaft und Freiheit.

In der Darstellung des Widerstands werden zum einen die traditionellen Königreiche vorgestellt, zum anderen die muslimischen Herrscher. Insgesamt fällt auf, dass Widerstand allein auf militärische Auseinandersetzung reduziert wird und zwar dort, wo einheimische Strukturen den Europäern im Weg waren. Die Herrschenden werden keineswegs als Helden dargestellt, noch werden ihnen edlere Motive zugeschrieben. Stattdessen werden die afrikanischen Oberhäupter als unmenschlich und gewalttätig präsentiert, die Menschenopfer bringen und Sklavenhandel betreiben, irrational handeln und mit allen Mitteln nach mehr Macht und Einfluss streben. Sie sind rückständig und wollen die Errungenschaften der Zivilisation nicht anerkennen. Diese Gründe rechtfertigen die europäische Eroberung in diesem Narrativ, da die Eroberer laut dem Text auch im Sinne der einheimischen Bevölkerung handeln, die durch ihre Herrscher unterdrückt wurden. Dies wird folgendermaßen begründet:

« Mais les temps ont changé, car les Européens ont apporté avec eux de nouvelles idées : horreur de l'esclavage, valeur de la vie et responsabilité individuelles. Tirailleurs et spahis sénégalais, qui combattent avec les Français, ne sont pas fâchés d'administrer la preuve de leur valeur d'hommes à ceux qui les méprisent comme s'ils étaient des esclaves : ils sont courageux et fidèles et très sensibles à ce qu'on respecte leur dignité. » (ebd., S.125)<sup>13</sup>

Die senegalesischen Soldaten werden als Beispiel angeführt, wie die westlichen Werte an die AfrikanerInnen weitergegeben wurden und vor ihren grausamen Herrschern gerettet werden. Die Verbreitung der westlichen Werte führte dazu, dass die Bevölkerung nicht mehr bedingungslos hinter ihren Führern stand und der Widerstand scheiterte. Hier werden die Europäer als Helden der Mission civilisatrice konstruiert, die die Menschenwürde erfunden haben, das Leben jedes einzelnen Menschen achten und diese Ideen in Afrika verbreiten. Solche Ideen mussten aus Europa zu den AfrikanerInnen gebracht werden, die niemals selbst auf so etwas kommen würden und immer noch der Sklaverei und den Menschenopfern verfallen waren. Die Sklaverei wurde in Frankreich beispielsweise 1848 verboten. Davor hatten vor allem die europäischen Mächte vom Sklavenhandel profitiert, jetzt konnten sie sich aber wie der große Menschenfreund präsentieren. Der Sklavenhandel wird immer wieder erwähnt und dient hierbei auch der Herstellung und Begründung von Differenz zwischen dem aufgeklärten Europa und dem rückständigen Afrika. Die Realität

---

<sup>13</sup> Aber die Zeiten haben sich geändert, weil die Europäer neue Ideen mit sich gebracht haben: Abscheu der Sklaverei, Wert des Lebens und die individuelle Verantwortung. Diese neuen Werte, die auch durch die senegalesischen Soldaten verkörpert wurden, die mutig und treu denen dienten, die ihre Würde achteten.

der Kolonialzeit sieht anders aus. „Der Wert des Lebens“ wird durch Kriege verteidigt, bei dem Tausende von Menschen sterben, in manchen Regionen wie bei den Nama und Herero in Südwestafrika kann von einem Genozid gesprochen werden. Das Leben eines Afrikaners oder einer Afrikanerin, auch nicht das eines senegalesischen Soldaten war niemals dem Leben eines Europäers gleich gestellt. In diesem Text wird die Idee der europäischen Werte nicht hinterfragt, sondern einfach reproduziert. Sie rechtfertigt die rigorose Bekämpfung des Widerstands, da dies auch ganz im Sinne der einheimischen Bevölkerung stand. Verdeutlicht wird dies an einem Bild, das afrikanische Sklavenhändler zeigt, die Männer, Frauen und Kinder gefangen genommen haben und sie durch die Steppe treiben. Die Bildunterschrift erklärt, dass solche Bilder häufig in Europa verteilt wurden um Mitleid zu erregen und die Expansion zu legitimieren (vgl. IPAM 1988, S.150). Gleichzeitig reproduziert der Text genau diese Begründungen und gibt ihnen einen hohen Stellenwert.

Die Verbindung des Widerstands mit der Mission Civilisatrice wird in dem Kapitel mit der Überschrift „Widerstand und Unzufriedenheit“ erneut aufgegriffen. Schon allein die Kombination der beiden Begriffe ist vielsagend, erwächst Widerstand aus Unzufriedenheit oder geht es nicht den Einsatz für seine Überzeugungen, für die man bereit ist, sein Leben aufs Spiel zu setzen? Im Text werden zwei Arten von Widerstand unterschieden: der Widerstand der besiegten afrikanischen Anführer, die verhindern wollten, dass sie durch die neuen Werte der Europäer ihre sozialen, politischen und ökonomischen Vorteile verlieren und der Widerstand der Bevölkerung. Sie werden als „Aufstände“ bezeichnet, die sich gegen die Arbeitseinsätze, Steuern und Beschlagnahmungen der Europäer richteten, wie die Herero, die Hottentotten und die Maji-Maji. Über die wirklichen Ursachen, über die Gewalt der Europäer und die Folgen, wie etwa Arbeitslager und Genozid, wird geschwiegen. Man bekommt den Eindruck, dass es harmlose Revolten waren, weil zum Beispiel die einheimische Bevölkerung gerade keine Lust hatte, Steuern zu zahlen, obwohl die Europäer doch damit nur Wohltaten verrichteten und Schulen oder Straßen bauten. Über die Motive und Forderungen der Widerstandskämpfer wird nichts gesagt, ein Perspektivwechsel findet nicht statt.

Im nächsten Abschnitt wird jedoch dann scheinbar sehr empathisch auf die Situation der Einheimischen eingegangen unter der Überschrift: „Die Konflikte zwischen Zivilisationen“ (vgl. IPAM 1988, S.178). Es erinnert wiederum an Huntingtons „Clash of Cultures“ und essentialisiert Zivilisationen beziehungsweise Kulturen auf ihre scheinbar intrinsischen Eigenschaften. Die Begegnung und die Auseinandersetzungen zwischen den Europäern und AfrikanerInnen und auch der Widerstand werden auf diese Unterschiede zurückgeführt. Die Lösung wird in der Annäherung der AfrikanerInnen an die moderne Welt gesehen, die dann vielleicht erst verstehen werden, was gut für sie ist. Es wird beschrieben, dass die



AfrikanerInnen eine Unzufriedenheit verspürten, weil die Europäer alles veränderten. Anschließend folgt eine Beschreibung von Rückständigkeit par excellence: sie kannten bis dahin nur Subsistenzwirtschaft und Tauschhandel, die Idee des Profits existierte nicht, das Individuum hatte keinen Wert an sich, sondern definierte sich über die Rolle und Bestimmung in der Gemeinschaft. Es gab eine austarierte Balance im sozialen, ökonomischen und politischen Leben. Die Ankunft der Fremden brachte den sozialen Aufbau der Gesellschaft ins Wanken, der jahrhundertlang existiert hatte. Ohne dass die Europäer sich dessen bewusst waren, ersetzen sie die alte ökonomische Ordnung und brachten neue Bedürfnisse, Ideen und Gewohnheiten. Die Enttäuschung und das Unverständnis, auch wegen der Sprache waren auf beiden Seiten groß. Die Europäer waren überzeugt davon, „das Glück und die Zivilisation zu bringen“ (im Original in Anführungszeichen) ohne sich zu fragen, ob ihr Konzept von Glück und Zivilisation sich nicht von dem der AfrikanerInnen unterschied. Die AfrikanerInnen hingegen kritisierten die Hektik und Ungeduld der Europäer und konnten nur schwierig ihre Vorurteile gegenüber manchen Arbeiten ablegen.

Das Narrativ dieses Abschnitts dient der Differenzbildung sowie der Über- und Unterordnung. Die präkoloniale soziale, ökonomische und politische Ordnung wird durchgehend als anders konstruiert, eine idealisierte, aber auch sehr rückständige Gemeinschaft. Jahrhundertlang hatte diese Ordnung funktioniert. Die Bilder eines traditionellen Häuptlings und eines Fetischs unterstreichen die Rückständigkeit. Dabei wird völlig vergessen, dass es auch in Europa eine Ständegesellschaft gab, die jedem und jeder seinen Platz zuwies und einen Souverän, der von Gott legitimiert wurde. Insgesamt ist die Beschreibung sehr ökonomisch beziehungsweise kapitalistisch ausgerichtet, während der vorkolonialen Zeit gab es Tauschhandel und keinen Profit, mit der Ankunft der Europäer entstanden neue Bedürfnisse wie zum Beispiel Bedürfnisse nach Luxusgütern. Anschließend wird im Text versucht, die Rückständigkeit etwas zu nivellieren, indem in Frage gestellt wird, ob jede Gesellschaft die westlichen Importe der Zivilisation braucht. Dabei wird aber nur scheinbar die europäische Mission in Frage gestellt, viel mehr wird hier die unüberwindbare Differenz zwischen Europa und Afrika betont, die wohl ein anderes Konzept von Glück und Zivilisation haben und somit auch ganz anders *sind*. Davor werden typische Klischees von AfrikanerInnen reproduziert: sie haben Zeit und sind gelassener, sodass die Hektik der Europäer nur störend ist und sie sind faul und nicht bereit, produktiv zu sein und zu arbeiten. Dass hinter der Arbeit für die Europäer häufig Zwangsarbeit für einen Hungerlohn stand, wird nicht erwähnt. Der letzte Satz schließt mit einer klaren Schlussfolgerung:

« Ils eurent impression d'avoir échangé d'anciens maîtres brutaux contre des maîtres exigeants. Ils ne voyaient pas les avantages d'un changement aussi profonde » (ebd., S.179)<sup>14</sup>

Die AfrikanerInnen konnten nur die neue Fremdherrschaft sehen, aber nicht die Vorteile, die mit der europäischen Zivilisation in ihre Länder kamen. Die Vorteile werden gleich noch genauer ausgeführt. Das Zitat zeigt eine klare Positionierung, die darstellt, dass die AfrikanerInnen sich der modernen Welt nicht öffnen wollen, was wiederum auf die (kulturelle) Differenz zurückgeführt werden könnte. Merkwürdig ist dabei auch, dass die Fremdherrschaft zwar erwähnt, aber beschönigt („anspruchsvoll“) und relativiert wird.

Um diese Rhetorik noch ein wenig fortzusetzen, schließt sich direkt das nächste Kapitel an, das sich mit den positiven Aspekten der Kolonialisierung beschäftigt. Ein Pendant, zu den negativen Auswirkungen, gibt es jedoch nicht. Im Text wird die Hingabe der Kolonialherren beschrieben, die nicht alle nur auf Profit aus waren, sondern „mit Würde und Effektivität die Bürde des Weißen Mannes trugen“ (vgl. IPAM 1988, S.180).

« On a beaucoup parlé d'actes brutalité [...], de rapacité, pour être juste, il faut parler aussi de beaucoup de dévouement, de travail accompli dans des conditions difficiles par des hommes qui croyaient en la nécessité de faire évoluer l'Afrique » (ebd., S.180)<sup>15</sup>

Zum einen ist über viele brutale Handlungen in sehr beschönigender Weise gesprochen worden, zum anderen wird hier nicht hinterfragt, welche negativen Auswirkungen die „Hingabe“ des Weißen Mannes für die einheimische Bevölkerung hatte. Es wird eher erwartet, dass diese Hingabe mit Dankbarkeit anerkannt wird. Interessant ist dabei auch der Halbsatz, „um gerecht zu sein“, als könnten mit objektiver Sichtweise beide Seiten der Kolonialherrschaft dargestellt werden und als sei es auch der Anspruch des Schulbuchs, beide Seiten gleich zu gewichten. Ob es hier eine ausgleichende Gerechtigkeit in den Darstellungen geben kann, insbesondere wenn das Machtgefälle berücksichtigt wird, kann hier in Frage gestellt werden. Anschließend werden die vielen positiven Veränderungen dargestellt: das Verbot der Menschenopfer, Kampf gegen Seuchen und Krankheiten, der Bau und die Unterhaltung von Schulen. Auch die Missionare werden besonders hervorgehoben, die die erste afrikanische Elite ausbildeten. Für die Öffnung gegenüber dem Rest der Welt gab es Befürworter der kulturellen Assimilation, aber auch diejenigen, die eine Desafrikanisierung befürchteten. Die Probleme einer kulturellen Assimilation und

---

<sup>14</sup> Sie hatten den Eindruck, dass die ehemaligen brutalen Herrscher durch neue anspruchsvolle Herrscher ersetzt worden waren. Sie sahen nicht die Vorteile einer so tiefgehenden Veränderung.

<sup>15</sup> Wir/Man hat viel über die Handlungen der Brutalität gesprochen, über die Habgier, um gerecht zu sein, muss man auch über viel Hingabe sprechen, über Arbeit, die in schwierigen Konditionen erbracht wurde, von Männern, die an die Notwendigkeit glaubten, Afrika zu entwickeln

Desafrikanisierung werden jedoch weder erklärt noch weiter thematisiert. Stattdessen wird zum wiederholten Male betont:

« les Africains ont pris conscience qu'il existait autre chose que leur petit univers clos et que la langue étrangère véhiculait des *idées nouvelles* et représentait [...] un *moyen d'accès à la vie du monde moderne* » (ebd., S.181, Hervorhebung im Original)<sup>16</sup>

Sowohl auf die neuen Ideen, die an einer anderen Stelle als Wert des Lebens und Individualisierung beschrieben werden, als auch auf die moderne Welt wird immer wieder Bezug genommen. Was genau mit dieser modernen Welt gemeint ist und auch, inwiefern ihnen der Zugang dazu gewährt wird, wird nicht weiter erklärt. Es zeigt jedoch, dass eine kulturelle und insbesondere sprachliche Assimilation als erstrebenswert erachtet wird. Dass dies ein Verlust von eigener Sprache, Kultur und Identität sowie Orientierungslosigkeit bedeuten kann und dass Entwicklung und Modernität nicht zwangsläufig nach westlichen Standards geschehen muss, wird nicht berücksichtigt. Interessant ist an diesem Narrativ auch, dass es klar zwischen „guten“ und „schlechten“ Motiven trennt und diese Trennung und die scheinbar menschenfreundlichen und edelmütigen Motive nicht hinterfragt. Das nächste Beispiel zeigt ein ganz anderes Narrativ.

### 5.1.3 Afrika im Widerstand – ein Perspektivwechsel

Im Schulbuch „Histoire 3e. L’Afrique et le monde“ herausgegeben von Sophie Le Callenec im Verlag Hatier wird gerade auch in der Gegenüberstellung mit dem Buch des IPAM deutlich, dass dort immer wieder Perspektivwechsel vollzogen werden. Die Kolonialgeschichte wird weniger beschönigt und sowohl in ihrer Grausamkeit, als auch in ihrer moralischen Rechtfertigung kritisiert. Auch Kultur wird zum Teil berücksichtigt. Widerstand wird dabei als etwas Selbstverständliches dargestellt, als Reaktion darauf, dass bestehende Staaten und Strukturen angegriffen oder zerstört werden. Obwohl der gewaltsame Widerstand auch in diesen Darstellungen, insbesondere in den Bildern überwiegt, werden auch andere Formen des Widerstands dargestellt. In Bezug auf die Form und die Sprache fällt auf, dass die Quellen durch Verweise im Text viel mehr miteinander verknüpft werden und bewusster ausgewählt sind. Das Buch nutzt Quellenmaterial der europäischen Kolonialmächte auf eine kritische Art und Weise, in dem diese Quellen kontextualisiert und mit der Perspektive der Kolonialisierten ergänzt wird.

Der Beginn des Imperialismus wird auf 1880-1885 datiert und macht damit wesentlich mehr die Kontinuität imperialistischen Denkens und Handelns deutlich als die klare Zensur von

---

<sup>16</sup> Den Afrikanern wurde bewusst, dass etwas anderes neben ihrem kleinen geschlossenen Universum existierte und dass die fremde Sprache neue Ideen vermittelt und einen Zugang zum Leben der modernen Welt darstellt.

Expansion und Imperialismus, die das Schulbuch von IPAM konstruiert. Die Expansion wird besonders aus der Blickrichtung der ForscherInnen erzählt. Das Schulbuch beschreibt, dass die Erforschung im 19. Jahrhundert sich auf das Innere Afrikas bezog, das im Gegensatz zu den Küstengebieten von den Europäern weitgehend unerforscht war. Die für sie unbekannt Länder waren für die Europäer geheimnisvoll und reizten ihre Neugier. Die Reisen dauerten oft mehrere Jahre und boten unterschiedliche Gefahren wie schwierige klimatische Bedingungen, Krankheiten und die Feindseligkeiten der einheimischen Bevölkerung. Nach ihrer Rückkehr schrieben sie Artikel und Reiseberichte und veranstalteten Konferenzen, die ein großes Publikum anzogen. Sie berichteten über die Geheimnisse Afrikas, wie der berühmte Bau des Great Zimbabwe, das bis dahin in Europa unbekannt war. Interessant ist hier der Bezug zur Kultur und zur Berichterstattung in Europa, die das Bild von anderen Kontinenten entscheidend mitprägten. Ganz nebenbei wird dabei das heutige Weltkulturerbe in Simbabwe erwähnt, das eine ehemalige Stadt und einen Palast umfasst, welche bis ins 15. Jahrhundert als Zentrum florierte. Es ist eines der ältesten und größten Bauten afrikanischer Zivilisation und kann in seiner Bedeutung mit den Pyramiden in Ägypten verglichen werden (vgl. Le Callenec, 1993, S.72f.). Die Ruinenstadt wird im Histoire 5e ausführlich behandelt, sodass es bei den SchülerInnen als bekannt vorausgesetzt und nicht näher erläutert wird. Die Erwähnung und das Zurückgreifen auf bereits bekanntes Wissen machen deutlich, dass auch die Europäer ein eingeschränktes Wissen haben und erinnert an die Existenz der frühen afrikanischen Zivilisationen.

Als weitere Quelle ist eine Weltkarte dargestellt, die mit der Überschrift „Die Kolonien 1850“ überschrieben ist. Verschiedene Regionen sind in den Farben der unterschiedlichen europäischen Ländern markiert, neben Grönland, Indien, Australien und Kanada handelt es sich hierbei aber eher um einzelne Farbtupfer, als ganze Regionen oder Länder. Keineswegs ist die Weltkarte hier in den Farben Europas angemalt. Bedeutsam sind jedoch auch die weiß bleibenden Flächen, das heißt ohne europäische Herrschaft, die zwar keine Beschriftung haben, aber dennoch geographische Einteilungen und Grenzziehungen aufweisen und Afrika damit nicht als leeren Kontinent konstruieren. Die unterschiedlichen Kreise zeigen die Besiedlungen der verschiedenen Gruppen und ihre Überschneidungen mit besetztem Gebiet. Am Anfang des Buches ist eine Karte von Afrika 1880 dargestellt, auf die im Text immer wieder verwiesen wird und die die verschiedenen afrikanischen Staaten mit Namen und Grenzverläufen sowie die besetzten Gebiete durch die Europäer darstellt. Hieran wird unmissverständlich deutlich, dass Afrika kein leerer Kontinent ist, sondern dass kleine und große Völker das Land besiedelten.

Der darauffolgende Text trägt die Überschrift „Der Beginn der Kolonialisierung“ mit dem Untertitel: „Die Gründe des Imperialismus“. Der Unterschied zwischen den beiden Begriffen wird in ihrer Nutzung nicht deutlich. Zunächst werden die unterschiedlichen Motive für die europäische Expansion dargestellt. Es beginnt mit den humanitären Motiven:

« Les Européens croyaient que les populations des autres continents étaient « primitives » et pensait qu'ils avaient le devoir de les « civiliser », de leur apprendre à vivre comme eux, à travailler selon les techniques européennes, à se soigner avec la médecine européenne, à lire et à écrire... » (Le Callenec 1995, S.34)<sup>17</sup>

Hier wird der Schwerpunkt auf die Kritik der Mission civilisatrice gelegt. Die Begriffe „primitiv“ und „zivilisieren“ werden nicht einfach reproduziert und sollen mit der Markierung nicht unkritisch überlesen werden, sondern die dahinter stehende Konstruktion eines bestimmten Weltbildes soll hinterfragt werden. Der Wahrheitsgehalt der Aussage wird auch dadurch relativiert, dass dies die Europäer „glaubten“. Es wird anschließend keine Dichotomie aufgemacht zwischen entwickelt – unterentwickelt, sondern die europäische Medizin und Technik wird als eine Form neben anderen präsentiert. Durch die Betonung des „Europäischen“ wird beim Lesenden die Frage aufgeworfen, welche Medizin und welche Techniken bei Einheimischen verwendet wurden. Die Pflicht der Europäer zu zivilisieren und der Bevölkerung beizubringen, wie sie selbst zu leben, stand hingegen für sie an erster Stelle. Wie im französischen Schulbuch wird als Quelle Kipling mit seinem Gedicht über die Bürde des Weißen Mannes zitiert. Das Gedicht verdeutlicht die zivilisatorische Mission und kann mit der Erklärung im Text ganz anders eingeordnet und verstanden werden. Anschließend werden religiöse beziehungsweise missionarische Gründe, ökonomische Gründe wie der Bedarf von Baumwolle, Kautschuk und Palmöl und politische Gründe wie die Suche nach Macht und Prestige für die Eroberung Afrikas genannt, die durch den Nationalismus der europäischen Staaten verstärkt wurde. Die verschiedenen Motive werden im Gegensatz zum Schulbuch von IPAM nur nebeneinander gestellt und nicht gewertet. Sie ermöglichen es, die verschiedenen Ebenen des Imperialismus wahrzunehmen. Die europäische Entspannungspolitik wird hingegen nicht erwähnt. Der Nationalismus wird stattdessen als eine treibende Kraft des Imperialismus gesehen. Neben den Gründen für die europäische Expansion, die weniger die europäische Überlegenheit in den Vordergrund rücken, wird auch die Diskussion in der Metropole zur Legitimität des Kolonialismus berücksichtigt. Nach 1870 gewinnen die AnhängerInnen des Kolonialismus an Einfluss und verbreiten ihre Ideen in Europa. Das koloniale Unternehmen

---

<sup>17</sup> Die Europäer glaubten, die Völker anderer Kontinente wären „primitiv“ und dachten, sie hätten die Aufgabe sie zu „zivilisieren“, ihnen beizubringen, wie sie zu leben, mit den europäischen Techniken zu arbeiten, sich mit europäischer Medizin behandeln zu lassen, zu lesen und zu schreiben...

der Staaten erfährt die Unterstützung der öffentlichen Meinung und der Medien. Aber auch die Opposition bleibt stark und es gibt heftige Debatten. Es gibt Gruppen, die die hohen finanziellen Kosten und den Verlust von europäischen Soldaten kritisieren. Die Sozialisten, wie schon bei IPAM erwähnt, sind der Meinung, dass der Imperialismus gegen die Prinzipien der Gleichheit und Freiheit der Völker verstößt (vgl. Le Callenec 1995, S.36). Hier wird im Gegensatz zu den anderen Schulbüchern betont, dass die öffentliche Meinung und die Medien eine große Rolle beim Erfolg und beim Kampf gegen den Imperialismus spielten.

Als ein Beispiel für Eroberung und Kooperation mit den einheimischen Herrschern wird in diesem Schulbuch der Franzose Pierre Savorgnan de Brazza und Makoko, der Chef der Bateké vorgestellt. Dabei wird durch unterschiedliche Bilder und Zitate dargestellt, wie Brazza zum einen seine Expedition durch den Kongo wagt, zum anderen wie er den Vertrag mit Makoko abschloss, der Frankreich sein gesamtes Gebiet übergab. Brazza präsentiert sich zum einen als Wohltäter, zum anderen als Vertreter einer friedlichen Einigung. In einer Quelle wird das folgendermaßen beschrieben: Diese Menschen, die auf Löwenfellen sitzen und sich wie Kinder über billige Geschenke freuen, sie brauchen kein Land oder besser gesagt, sie brauchen jemanden, der sich um ihr Land kümmert, da sie selbst nicht dazu in der Lage sind (vgl. ebd., S.37). Die Quellen machen in diesem Zusammenhang deutlich, dass die Europäer der einheimischen Bevölkerung nie auf Augenhöhe begegnet sind und sie als wirkliche Vertragspartner ernst genommen haben. Auch in den Darstellungen von Widerstand wird immer wieder auf die Verhandlungen und Vertragsabschlüsse hingewiesen, an die sich die europäischen Kolonialmächte anschließend nicht gehalten haben. Der Vertrag mit Makoko wird vorgestellt als eine Form der Kolonialisierung, die es nach der Konferenz von Berlin nicht mehr geben wird. Die wichtigsten Entscheidungen der Konferenz waren nach diesem Schulbuch die Klärung der Situation im Kongo, der Kampf gegen die Sklaverei und die Regelung der Kolonialisierung. Um sich die Herrschaft über ein Territorium zu sichern, konnten die europäischen Staaten danach nicht mehr einen Vertrag mit den lokalen Chefs unterzeichnen, sondern sie mussten das ganze Territorium besetzen und die anderen Staaten darüber informieren. Die Konferenz in Berlin markierte damit den Beginn des Wettlaufs um die Aufteilung Afrikas. Die europäischen Mächte wagten die Erstürmung des Kontinents (vgl. ebd., S.36). Das ganze Kapitel zeigt, dass vor der Berliner Konferenz die AfrikanerInnen bei der Besetzung von Territorien nicht ernst genommen wurden und ihre Lebensformen und Ideen von Reichtum ins Lächerliche gezogen werden. Nach der Berliner Konferenz wurden sie völlig übergangen und als Verhandlungspartner nicht mehr ernst genommen. In dieser Darstellung markiert die Berliner Konferenz nicht nur eine Veränderung, sondern beförderte und beschleunigte den

Prozess der Kolonialisierung und Aufteilung Afrikas. Die Folgen für die willkürlichen Grenzziehungen bleiben hier jedoch unerwähnt.

Die Eroberung ging nach diesem Schulbuch in vielen Regionen schrittweise voran, sodass die europäischen Staaten langsam immer mehr Gebiete dazugewannen. Es gab jedoch auch machtvolle Staaten, gegen die die Europäer nur durch Kraft und Kampf zum Ziel kamen. Das äthiopische Königreich wird explizit erwähnt, als eines der wenigen Länder, das nach dem Sieg gegen Italien seine Unabhängigkeit bewahren konnte. Bei Hatier und bei IPAM wird der Widerstand der Abomey bzw. Dahomey beschrieben, jedoch sehr unterschiedlich dargestellt. Bei IPAM wird das Königreich der Dahomey als brutales und traditionelles Reich dargestellt, das immer noch regelmäßig Menschenopfer verübt. Der Kampf gegen diese grausamen Praktiken wird in den Vordergrund gerückt. Bei Hatier wird es hingegen folgendermaßen beschrieben: Da die Franzosen ihre Handelsroute bis zur Küste ausbauen wollten, wurde 1851 ein Vertrag der Freundschaft und des Handels geschlossen. 1892, einen Vorfall als Vorwand nehmend, griffen die Franzosen die Dahomey an, deren Soldaten und Amazonen erbitterten Widerstand leisteten. Nachdem sie 1894 ihren König Behanzin gefangen genommen hatten, etablierten die Franzosen dort ihre Herrschaft. Die Bevölkerung hielt jedoch noch lange am Widerstand fest (vgl. ebd., S.48). An dem Beispiel wird klar, wie unterschiedlich ein Sachverhalt oder „Widerstand“ gedeutet werden kann. Der Angriff der Franzosen wird bei Le Callenecc ausschließlich ökonomisch motiviert dargestellt, die voran gehenden Verträge und friedlichen Einigungsversuche und der Vertragsbruch der Franzosen werden beschrieben. Bei IPAM hingegen wird der Krieg moralisch als Kampf für das Gute legitimiert. Bei der Analyse soll es nicht um die Suche nach Wahrheit und der einen „richtigen“ Geschichtsschreibung gehen. An dem Beispiel konnte jedoch gezeigt werden, dass es unterschiedliche Perspektiven und Deutungen gibt.

Insgesamt ist in den Darstellungen auffällig, dass viel über die diplomatischen Beziehungen, Verhandlungen und Verträge berichtet wird, dass es darum ging Kompromisse zu finden und erst durch den Vertragsbruch der Europäer ein Kampf entstand. Neben dem Widerstand der Staatsoberhäupter und Könige gab es aber auch Widerstand von Völkern und Gesellschaften, die keinen Herrscher und keine Armee hatte. Auch sie organisierten sich im Kampf gegen die Kolonialverwaltung und widersetzten sich der Besetzung ihrer Gebiete. Während bei IPAM die Situation verharmlost wird, werden hier klare Zahlen genannt, wie etwa der Aufstand der Herero, der ohne Mitleid niedergeschlagen wurde und 80 000 Herero das Leben kostete. Ihr Land und ihr Vieh wurden beschlagnahmt und die Überlebenden mussten Zwangsarbeit verrichten. Es wird sogar die bekannteste Quelle von General von Trotha abgedruckt, der den Schießbefehl

für alle Herero auf deutschem Gebiet gab. Auch Frauen und Kinder sollten nicht verschont werden. Daran wird deutlich, dass es hier nicht nur um ökonomische und machtpolitische Gründe ging, sondern hier regelrecht ein Vernichtungskrieg geführt wurde. Auch die Maji Maji werden erwähnt, die sich gegen die schlechten Arbeitsbedingungen auf den Plantagen wehren wollten. Als Folge starben 100 000 Menschen.

« Mais, comme chez les Herero, le désir de revanche et la volonté d'indépendance continua d'animer des peuples de Tanganyika » (Le Callenec 1995, S.54)<sup>18</sup>

Hier wird deutlich, was Widerstand gegen die europäischen Mächte bedeuten konnte und dass viele Menschen, die für menschenwürdige Arbeitsbedingungen oder ausreichend Land zum Überleben kämpften, nicht gehört wurden, sondern ihr Leben lassen mussten. Es sagt etwas über das Verständnis von Widerstand aus, der auch nach der Niederlage im Kampf im Verborgenen weitergeführt wurde. Der Wunsch nach Freiheit war mit der Besetzung nicht vorbei. Des Weiteren zeigt es die Kontinuität des Widerstandes, der nicht erst kurz vor der Dekolonialisierung begann. Es wird auch deutlich, wie ungleich die Chancen in den Kämpfen waren, sodass am Ende nur noch Äthiopien und Liberia ihre Unabhängigkeit bewahren konnten. Nach diesem Schulbuch bedeutete die Besetzung Afrikas jedoch nicht das Ende des Widerstands. Zum einen gingen Anführer in den Untergrund und bildeten Banden, die raubend und zerstörend durchs Land zogen und die durch die ansässigen Bauern unterstützt wurden. Zum anderen entwickelte sich an vielen Orten aber auch ein passiver Widerstand.

« Les populations africaines recoururent souvent à la résistance passive. Elles refusaient de payer l'impôt, de participer au travail forcé, d'effectuer les cultures obligatoires ou de s'enrôler dans les armées coloniales. Ils inventaient mille et un stratagèmes pour échapper aux colons. » (ebd., S.54)<sup>19</sup>

Hier ist plötzlich ein Narrativ, das im starken Gegensatz zu den vorhergehenden Schulbüchern steht. Die Darstellungen beschreiben eine afrikanische Bevölkerung, die nicht rückständig und handlungsunfähig war, sondern die nicht unter fremder Herrschaft leben wollte. Deshalb widersetzten sich auf unterschiedlichen Ebenen den Forderungen der Kolonialherren. Die AfrikanerInnen werden als aktive, selbstständige Menschen dargestellt, die selbst denken und immer wieder neue Strategien entwickeln um den Kolonialherren zu entgehen. Das ist ein Bild, mit dem sich afrikanische SchülerInnen positiv

---

<sup>18</sup> Aber, wie bei den Herero blieb der Wunsch nach Vergeltung und das Verlangen nach Unabhängigkeit und hielt die Völker der Tanganyika am Leben.

<sup>19</sup> Die afrikanischen Bevölkerungen nutzen oft den passiven Widerstand. Sie weigerten sich Steuern zu zahlen, an der Zwangsarbeit teilzunehmen, die Kultur der Besetzer anzunehmen oder der kolonialen Armee beizutreten. Sie erfanden tausend und eine Strategie um den Kolonialherren zu entkommen.



identifizieren können. Anschließend beschreibt das Schulbuch unterschiedliche Strategien, die das Vorgehen der Menschen im Widerstand deutlich machen: Manche Gruppen flohen, wenn der Verwalter ins Dorf kam. Die sesshafte Bevölkerung begann teilweise nomadisch zu leben. Andere Gruppen versteckten die Jungen und Arbeitsfähigen, die für die ländliche Ökonomie notwendig waren. Diese Beschreibungen sind entscheidend für ein etwas breiteres Verständnis von Widerstand. Davor geht es in den Texten und auch in den Bildern immer nur um Herrschende und Soldaten und um bewaffneten Kampf. Verhandlungen werden zwar erwähnt, aber als wenig hilfreich dargestellt, da die Europäer sich nicht an die Abmachungen hielten. Hier wird klar, dass das Land zwar unter fremder Herrschaft stand, die Bevölkerung die Fremdherrschaft aber nur teilweise akzeptierte. Während es bei IPAM so dargestellt wird, als müssten die AfrikanerInnen sich erst an die Moderne gewöhnen und würden sich damit schwer tun, wird hier der Erhalt und der Wunsch nach Unabhängigkeit herausgestellt und auch die Würde der Bevölkerung bleibt gewahrt. Dies macht auch das Ende des Absatzes deutlich:

« Les cultures obligatoires étaient négligées, voire sabotées. Cette résistance passive se prolongea pendant toute la période coloniale. » (ebd., S.54)<sup>20</sup>

Hier wird nun sogar die Auswirkung der Kultur erwähnt und gezeigt, dass für den Widerstand eben nicht nur Waffen notwendig waren, sondern dies auch Identitätsfragen beinhaltet, inwieweit die Menschen sich der Kultur der Beherrschenden öffnen und inwieweit die eigene Kultur erhalten und schützen werden kann. Statt der von IPAM gewünschten kulturellen Assimilation wird hier die europäische Kultur abgelehnt, was einen Widerstand über die ganze Kolonialzeit hinweg möglich machte. Des Weiteren werden gesellschaftliche Veränderungen der Kolonisation angesprochen. Es wird dargestellt, dass die Europäer die Kolonialisierung häufig durch humanitäre Gründe rechtfertigten, wie zum Beispiel durch ihr Engagement im medizinischen und schulischen Bereich. Der Text macht aber deutlich, dass ein medizinischer Fortschritt beispielsweise in der Behandlung der Schlafkrankheit oder bei Malaria erreicht werden konnte.

« Mais l'essor de la médecine européenne provoqua le déclin de la médecine traditionnelle qui, dans bien des circonstances, avait prouvé son efficacité » (ebd.,S.100)<sup>21</sup>

Daran wird deutlich, dass beide Perspektiven berücksichtigt werden und die Situation kontrapunktisch gelesen wird. Es werden sowohl die positiven Auswirkungen der europäischen Medizin beschrieben werden, als auch die Verdrängung der traditionellen

---

<sup>20</sup> Die aufgezwungene Kultur wurde abgelehnt/nicht beachtet, um nicht zu sagen sabotiert. Dieser passive Widerstand setzte sich während der ganzen kolonialen Zeit fort.

<sup>21</sup> Aber der Aufschwung der europäischen Medizin verursachte den Niedergang der traditionellen Medizin, die unter vielen Umständen ihre Wirksamkeit bewiesen hatten.

Medizin, die damit teilweise oder ganz in Vergessenheit geriet. Auffällig sind auch hier die Wertschätzung der afrikanischen Kultur und der Wunsch nach dessen Anerkennung und Erhalt. Als Quelle wird jedoch ein Bild gewählt, bei dem drei europäische Ärzte am Tisch sitzen und in ihre Mikroskope schauen, davor liegen zwei Kranke, sichtlich geschwächt am Boden. Der Untertitel des Bildes erklärt, dass die Forscher die Bakterien der Schlafkrankheit entdecken, während die Kranken in großer Not am Boden liegen. Das Bild verdeutlicht den europäischen Fortschritt und die Überlegenheit des Weißen Mannes. Im Zusammenhang mit dem Text wird daran die Vormachtstellung der europäischen Medizin veranschaulicht, die zwar Neuerungen brachte, aber auch lokales Wissen nicht berücksichtigte. Das gleiche Bild wird auch bei IPAM gezeigt, jedoch als Wohltat der *mission civilisatrice* beschrieben.

Als weitere humanitäre Tat werden die Schulen angesprochen, die sich besonders auf technische und landwirtschaftliche Ausbildung konzentrierten. Auch die Missionare spielten hier eine Rolle, die davon überzeugt waren, dass nur durch westliche Zivilisation auch die Missionierung zum christlichen Glauben Erfolg haben würde. Einige wurden anschließend auf westliche Universitäten geschickt und kamen dort mit dem Recht der Völker sich selbst zu regieren und mit dem Marxismus in Berührung. Aus ihnen bildete sich die zukünftige nationale Elite. Während IPAM es so darstellt, als hätten die Europäer die Menschenrechte nach Afrika gebracht, wird es bei Le Callenec anders dargestellt. In den Kolonialschulen wurde vor allem technisches Wissen vermittelt und nicht humanistische und kritische Bildung. Erst mit der Migration in den Westen erfuhren die AfrikanerInnen von (westlichen) Konzepten der Emanzipation und Unabhängigkeit. Interessanterweise wird in beiden Büchern das gleiche Bild einer Kolonialschule abgebildet. Es zeigt eine Schultafel vor einem Gebäude aus Lehm und Stroh mit dem Alphabet. Daneben stehen zwei Afrikaner, einer mit einem Zeigestock. Schräg davor sitzen und stehen afrikanische Kinder, dahinter ein Europäer mit Tropenhelm. Es wirkt so, als sei alles nur für das Foto arrangiert worden. Die Bildunterschrift besagt bei Le Callenec, dass die Schüler der ersten Klasse unter der Leitung eines französischen Lehrers lesen lernen (vgl. ebd., S.101). Bei IPAM hingegen steht: „Buschschule 1906 im A.O.F. Unter der Leitung eines jungen afrikanischen Lehrers, der einen Stab in der Hand hält, lernen die Schüler jedes Alters lesen und zählen“ (vgl. IPAM 1988, S.181). Daran kann man sehen, wie unterschiedlich die Bilder eingesetzt und gedeutet werden, und wie leicht Bilder durch Bildunterschriften manipulierbar sind. Nichts auf diesem Bild sieht aus, als sei so die normale Schule gewesen. Je nachdem, was betont werden soll, ist der Lehrer französischer oder afrikanischer Herkunft.

Des Weiteren wird beschrieben, dass es wenig Veränderungen im alltäglichen Leben für die einheimische Bevölkerung auf dem Land gab, außer dass es neue Verpflichtungen wie Steuern oder Zwangsarbeit gab. Dies führte jedoch häufig auch zur Landflucht in die Städte.

Ansonsten blieb die Bevölkerung meist in ihren traditionellen Strukturen, auch wenn neue Berufe erschienen, und gebildete Leute in der kolonialen Verwaltung oder in den Handelsagenturen Arbeit fanden. Diese neue nationale Elite wurde von den traditionellen Oberhäuptern als Bedrohung gesehen. In diesem Zusammenhang wird das Wort „Eingeborener“ erwähnt:

„les « **indigènes** » (c'est le nom donné par les Européens aux Africains) » (Le Callenec 1995, S.100)<sup>22</sup>

Es wird deutlich, dass dies eine Fremdbezeichnung von den Europäern ist, die die AutorInnen zwar erwähnen, aber nicht reproduzieren und weiter verwenden wollen. Es findet eine aktive Auseinandersetzung mit dem Konzept statt. Die größte Veränderung wird jedoch in der neuen Schicht der Bevölkerung gesehen, die Europäer, die als Verwalter, Soldaten, Ärzte, Missionare und Plantagenbesitzer in die Kolonien kamen.

« Ces Blancs formaient une société à part, qui ne se mélangeait pas à la population africaine. Au contraire, ils exigeait d'elle un profond respect et une obéissance totale » (ebd., S.100)<sup>23</sup>

Während bei IPAM die Kolonialisierung als Wendung zur Zivilisation, zur Moderne und zu den Menschenrechten gedeutet wird, wird hier deutlich gemacht, dass die Kolonialisierung eine klare Trennung zwischen Weißen und der afrikanischen Bevölkerung gab. Den Weißen stand im wahrsten Sinne des Wortes scheinbar die Welt offen, während sich das Leben der afrikanischen Bevölkerung negativ im Sinne von Fremdherrschaft und Unterordnung geändert hat. Die Trennung wird nicht explizit kritisiert, aber es wird sehr deutlich gemacht, dass damit auch eine klare Hierarchie verbunden war. Es wird klar, dass die Entstehung einer herrschenden Weißen Oberschicht eine der entscheidenden Veränderungen in der afrikanischen Gesellschaft war. Dies ist auch eine der wenigen Male, das nicht von „Europäern“, sondern von „Weißen“ gesprochen wird.

« Seules les colonies portugaises possédaient une population métisse importante» (ebd. S.100)<sup>24</sup>

Es wird in diesem Zusammenhang nicht ganz klar, ob „importante“ sich auf die große Anzahl bezieht oder auf den Einfluss dieser Bevölkerungsgruppe. „Métisse“ wird dabei nicht in Anführungszeichen gesetzt und hinterfragt. Es ist das einzige Mal, dass implizit erwähnt wird, dass auch interkulturelle Beziehungen und Ehen gab, wobei sie von der Zahl in fast allen Kolonien vernachlässigbar waren. Das Schulbuch beschreibt dann, dass nach dem

---

<sup>22</sup> Die „Eingeborenen“ (das ist der Name, den die Europäer den Afrikanern gegeben haben)

<sup>23</sup> Diese Weißen bildeten eine Gesellschaft für sich, die sich nicht mit der afrikanischen Bevölkerung mischte. Im Gegenteil, sie forderten von ihnen einen tiefen Respekt und eine bedingungslose Unterordnung/Gehorsamkeit.

<sup>24</sup> Nur die portugiesischen Kolonien hatten eine signifikante „gemischte“ Bevölkerung.

ersten Weltkrieg, und dem damit einhergehenden besseren Schutz vor tropischen Krankheiten immer mehr Frauen und Kinder in die Kolonien kamen. Teilweise waren es sehr wohlhabende EuropäerInnen, die ein luxuriöses Leben in großen Häusern mit vielen schwarzen Bediensteten führten. Es werden aber auch die „kleinen Weißen“ wie beispielsweise die Minenarbeiter in Südafrika erwähnt, die unter ihren Lebensbedingungen genauso litten wie die AfrikanerInnen. Hier wird eine Differenzierung innerhalb der Weißen Bevölkerung aufgezeigt.

Als weiteres Thema wird die Investition in Infrastruktur genannt. Dabei ging es nicht darum ein gut ausgebautes Verkehrsnetz zu schaffen, sondern darum gute und schnelle Transportwege zu den Küsten zu bauen um die Waren leichter transportieren zu können. Es ging also nicht um Zivilisation, sondern um Profit. Verbindungen zwischen den einzelnen Eisenbahnlinien fehlen bis heute. Als Quelle wird ein Bild zum Eisenbahnbau gezeigt, wo neben der Spur für die Eisenbahn wenig zu erkennen ist und das Bild an sich kaum etwas aussagt. Die Bildunterschrift erklärt, dass die Verbindung von Brazzaville nach Pointe-Noire im Kongo fünf Jahre dauerte. 130 000 KongolesInnen wurden zu dieser Zeit zur Zwangsarbeit verpflichtet, wovon 20 000 aufgrund von schweren Arbeitsbedingungen starben. Der Zug wird deshalb auch als „mangeur d’hommes“ (Le Callenec 1995, S.101), als Menschenesser bezeichnet. Hier unterstreicht die Quelle den Informationstext und macht am Beispiel deutlich, was dies für die einheimische Bevölkerung bedeutete. Es zeigt noch einmal die Spannung zwischen Fortschritt und negativen Konsequenzen für die Bevölkerung.

An verschiedenen Beispielen konnte gezeigt werden, wie Quellen je nach Bilduntertitel und Informationstext unterschiedliche Wirkung auf die Lesenden haben. Das analysierte Schulbuch ist zudem das Einzige, das regelmäßig Quellen aus afrikanischer Perspektive darstellt. Es wird etwa eine Quelle von dem Kenianer Jomo Kenyatta zitiert, der beschreibt, wie die Ankunft der Europäer von der einheimischen Bevölkerung wahrgenommen wurde: Reisende, die auf der Suche nach neuen Freunden waren. Sie gingen davon aus, sie würden bald wieder in ihr Heimatland zurückkehren (vgl. ebd., S.43).

#### **5.1.4 Geschichte aus senegalesischer Perspektive**

Während sich der erste Teil des Grundschulbuchs von 1996, herausgegeben vom Institut National d'Etude et d'Action pour le Développement de l'Education (INEADE) dem alltäglichen Leben und dem Verlauf des Lebens widmet, wird später stärker auf die Vergangenheit, auf die Königreiche und die ökonomischen und kulturellen Entwicklungen Bezug genommen. Schon in diesen Abschnitten wird die Kolonialherrschaft immer wieder erwähnt, da eine Geschichte des Senegals ohne Kolonialisierung sich auch nur schwerlich

erzählen lässt. Beim Thema Schule wird beispielsweise erklärt, dass vor 70 Jahren der Lehrer noch ein Franzose war. Heute habe sich viel verändert und der Lehrer sei nun ein Senegalese. Die Veränderung wird dargestellt, aber nicht kritisiert und auch nicht weiter erklärt. Auffällig sind die Bilder, die alle Menschen in einer ähnlich hellen Hautfarbe darstellen. Die Europäer erkennt man an ihren Hüten und Bärten, den senegalesischen Lehrer an seinen dickeren Lippen. Im Glossar wird erklärt, was kolonialisieren bedeutet:

« Au 19ème et 20ème siècle, les Français ont colonisé le Sénégal : ils ont occupé notre pays, y ont installé des hommes pour l'exploiter et le gouverner à leur manière » (INEADE 1996, S.124) <sup>25</sup>

Kolonialisierung wird daher definiert als Besetzung des Landes, als Ausbeutung und Fremdherrschaft und beinhaltet damit sowohl einen politischen, als auch einen ökonomischen Aspekt. Kulturelle und religiöse Aspekte bleiben unberücksichtigt, wobei die Franzosen den Islam im Senegal auch weitgehend anerkannten. Interessant ist auch die Betonung auf unser Land, und damit die Herstellung eines Zusammengehörigkeitsgefühls und einer gemeinsamen (Leidens-) Geschichte.

Auch bei der Darstellung der Königreiche werden die Europäer erwähnt; als die Europäer den Senegal kolonialisieren haben, sind die Königreiche verschwunden. Darüber ist ein Segelschiff mit französischer Flagge abgebildet. Es wird jedoch im letzten Satz erwähnt, dass Senegal 1960 die Unabhängigkeit erreichte. Diese Beschreibung zeigt, dass es sich hier nur um eine Periode in der Geschichte des Senegals handelt, die in einen größeren Kontext eingeordnet werden muss. Es wird auf die Kolonialisierung, ihre Hintergründe und Ereignisse kaum explizit eingegangen, der Widerstand und die Widerstandskämpfer sind hingegen unter dem Stichwort „große Persönlichkeiten des Senegals“ in großem Maße vertreten. Dabei bezieht sich das Schulbuch auf Persönlichkeiten Westafrikas wie El Hadj Omar, der den Islam in den Regionen Westafrikas verbreitete und den Franzosen Widerstand leistete. Sie werden als nationale Helden präsentiert, die sich den Franzosen in den Weg stellten, große Kämpfer waren und meist Widerstand bis zum Tod leisteten. Besonders interessant ist dabei, dass dabei nicht eine ausschließlich männliche Geschichte erzählt wird, sondern zum einen die Prinzessin Walo Walo vorgestellt wird, die durch ihre Heirat Frieden in die Region brachte und vielen Menschen mit ihrer Weisheit weiterhalf. Sie wird auf einem Bild dargestellt in edlen Gewändern und eine Pfeife rauchend – ein Sinnbild für Selbstständigkeit und Emanzipation. Die andere weibliche Persönlichkeit ist die Widerstandskämpferin Aline Sitoé Diatta:

---

<sup>25</sup> Im 19. Und 20. Jahrhundert haben die Franzosen den Senegal kolonisiert: sie haben unser Land besetzt und ihre Männer haben sich niedergelassen um das Land auszubeuten und auf ihre Art zu beherrschen.

« Elle prônait la solidarité entre les jeunes et les personnes âgées. Elle prônait aussi l'égalité entre les hommes et les femmes. C'était une grande patriote et elle a mené une résistance passive \* à la colonisation française. [...] Aline Sitoé Diatta s'est opposée avec détermination au développement des cultures commerciales imposées par les Français, et encourageait les cultures vivrières. Elle s'opposait aussi au travail forcé. Son action gênait les Français. C'est pourquoi ils l'ont arrêtée, jugée et condamnée. » (ebd., S.121) <sup>26</sup>

In einfachen Worten wird deutlich, wofür Diatta sich eingesetzt hat. Sie hatte eine klare Idee davon, was sie wollte und was Unrecht war, wie Menschen in einer Gesellschaft in Gleichheit und Solidarität friedlich zusammen leben und durch Subsistenzwirtschaft ihr Überleben sichern können. Sie widersetzte sich der Fremdherrschaft und Zwangsarbeit. Der Widerstand wird nicht romantisiert, sondern auch die Konsequenz aufgezeigt. Passiver Widerstand wird im Glossar definiert als Widerstand durch Ungehorsam und Verweigerung von beispielsweise Zwangsarbeit oder dem Zahlen von Steuern. Auch hier wird Widerstand auf unterschiedlichen Ebenen beschrieben und nicht auf gewaltsame Auseinandersetzungen reduziert. Dies ist bedeutsam für ein Verständnis, dass trotz scheinbarem Frieden die Bevölkerung mit der Fremdherrschaft nicht einverstanden war und ihr Eigenes bewahren konnte. Die bildliche Darstellung zeigt eine kleine Frau mit Kopftuch, die mit dem Finger in der Luft etwas erklärt, umringt einigen von viel größeren Franzosen mit Schnauzbärten und kritischen Gesichtern. Es unterstreicht ihren Mut, mit dem sie für ihre Überzeugungen einstand. Das Narrativ dieses Kapitels und des Schulbuchs allgemein unterscheidet sich stark von den bisherigen Narrativen. Während bei den ersten Schulbüchern eine nahezu ausschließlich europäische Perspektive eingenommen wurde und der einheimischen Bevölkerung nahezu jegliche Handlungsfähigkeit abgesprochen wurde, wurde bei Le Callenec versucht, beide Perspektiven zu berücksichtigen und darzustellen. Sowohl die Motive und Ideen der Europäer werden beschrieben, als auch die Erfahrungen der einheimischen Bevölkerung und ihre Handlungsmöglichkeiten. Dieses Grundschulbuch hingegen wählt einen anderen Weg: eine ausschließlich afrikanisch-senegalesische Perspektive, bei dem die Kolonialherren unscharf und unbedeutend bleiben und kaum etwas darüber erklärt wird, warum plötzlich Franzosen im Senegal sind. Es wurde lapidar gesagt eine Kolonialherrschaft errichtet. Die Handlungsfähigkeit, der Widerstand und die Auswirkungen der Kolonialherrschaft stehen im Mittelpunkt. Es wird eine

---

<sup>26</sup> Sie rühmte die Solidarität zwischen den Jungen und den älteren Personen. Sie rühmte auch die Gleichheit zwischen Männern und Frauen. Sie war eine große Patriotin und leitete den passiven Widerstand gegen die französische Kolonialisierung. Aline Sitoé Diatta widersetzte sich mit Entschlossenheit gegen die kommerzielle Kultivierung, die durch die Franzosen auferlegt wurde und förderte die Subsistenzwirtschaft. Sie widersetzte sich auch der Zwangsarbeit. Ihr Handeln störte die Franzosen. Deshalb haben sie sie gefangen genommen, verurteilt und bestraft.

Geschichte von Menschen erzählt, mit denen sich die SchülerInnen identifizieren können und eine gemeinsame positiv besetzte Identität wird geschaffen.

### **5.1.5 Widerstand als kriegerische Auseinandersetzungen um Territorien**

Im Schulbuch aus Mali vom Institut pédagogique national (IPN), das 1994 erschienen ist und sich an SchülerInnen von etwa zwölf Jahren richtet, wird Kolonialherrschaft vor allem als Kriegereignis beschrieben und auch der Widerstand beschränkt sich auf die Kriegsführung. Die Kolonialherrschaft wird eingeführt mit einem Kapitel über das Eindringen der Franzosen in Westafrika. Dabei gibt es mehrere Unterkapitel, die verschiedene Eroberungsphasen beschreiben. Der erste Satz beschreibt immer, welche Region erobert werden sollte, anschließend werden die einzelnen Etappen beschrieben:

« La première campagne [...] eut comme objectif l'occupation de Kita » (IPN 1994, S.74)<sup>27</sup>

Insgesamt wird eine sehr einseitige, eurozentrische Perspektive eingenommen. Die Franzosen planten, welche Region sie einnehmen wollten, dann wird es durch eine militärische Intervention durchgesetzt. Die Ereignisse und Zahlen werden nicht in einen Zusammenhang eingeordnet. Die Besetzung hatte laut diesem Schulbuch zwei Konsequenzen: die Franzosen wurden nicht mehr als Verhandlungspartner, sondern als Eroberer gesehen und die Handelsroute der Karawanen von Norden nach Süden wurde unterbrochen. Ohne den Kontext zu verstehen, bleiben auch diese Informationen wenig aussagekräftig. Auffällig ist besonders, dass es nur um die Eroberungen und die Besetzung des Landes geht. Es werden weder Motive genannt, warum das Land erobert wurde – dabei ähnelt es sich dem Schulbuch aus dem Senegal – noch, was dies für die einheimische Bevölkerung bedeutete. Im Anschluss werden verschiedene Widerstandskämpfer vorgestellt, dabei beschränkt sich die Darstellung des Widerstands auf eine ausschließlich militärische Perspektive. Die Widerstandskämpfer werden sehr positiv und als Helden dargestellt, sie werden als intelligent und kultiviert, als große afrikanische Patrioten und als militärische Genies beschrieben, die sich niemals unterwarfen und lieber Selbstmord begingen, als sich gefangen nehmen zu lassen. Dabei werden auch militärische Taktiken beschrieben, wie zum Beispiel nur verbrannte Erde zu hinterlassen oder gegen die Überlegenheit französischer Waffen auf Überraschungsangriffe zu setzen. Die Darstellung des Widerstands beschränkt sich auf kriegerische Auseinandersetzungen, passiver Widerstand oder Widerstand der Bevölkerung wird nicht berücksichtigt. Es sind vor allem machtpolitische Fragen, die hier Berücksichtigung finden. Mit dem Sieg über die Herrschenden wird auch der Widerstand als beendet dargestellt.

---

<sup>27</sup> Der erste Feldzug hatte die Besetzung Kitas zum Ziel.

## 5.2 Dekolonialisierung und Unabhängigkeit

### 5.2.1 Dekolonialisierung als Identitätssuche

« La décolonisation est le mouvement de conquête, par les peuples colonisés ou dominés, de leur indépendance nationale, de leur reconnaissance internationale et de leur identité. »  
(Bénichi 1992, S.78)<sup>28</sup>

Die Dekolonialisierung umfasst im französischen Schulbuch von Bénichi, das 1992 erschienen ist unterschiedliche Ebenen: es ist eine Bewegung der Eroberung und Rückeroberung und zwar nicht nur im militärischen Sinne, sondern auch wie Said sagen würde, die Rückeroberung des kulturellen Terrains. Daher ist die Dekolonialisierung nicht nur auf nationale Unabhängigkeit und internationale politische Anerkennung beschränkt. Es geht vielmehr auch um die Suche nach der eigenen Identität. Auffällig ist dabei auch die starke Betonung durch das besitzanzeigende Fürwort, es geht hier nicht mehr um etwas, was von außen aufgezwungen wird, sondern um ihre eigene Unabhängigkeit und Identität. Identität ist hier ein zentrales Narrativ und wird in den Texten, aber auch in eigenen Kapiteln immer wieder aufgegriffen, sowohl in Bezug auf die französische, als auch auf die nationale und afrikanische Identität.

Der Nationalismus wird anschließend ausführlicher behandelt. Er diene dazu, die verschiedenen Gruppen der Gesellschaft zusammenzuführen:

« Pour surmonter les divisions ethniques et religieuses et rassembler bourgeois, paysans et ouvriers, sont formé des parti ou des fronts nationaux. Mais dans l'émergence de conscience nationale, on ne saurait sous-estimer de rôle charismatique de certains leaders s'identifiant à leur peuple. » (ebd., S.83)<sup>29</sup>

Die Beschreibung des Nationalismus knüpft stark an die Vorstellungen von Fanon und Said an, die beschrieben, wie das nationale Bewusstsein genutzt wird um unterschiedliche Gruppen und Schichten zusammen zu führen und eine gemeinsame Identität zu schaffen. Dies geschieht häufig durch nationale Eliten. Diese werden als Inspiration für die Dekolonialisierung beschrieben, da sie im Westen mit den Ideen von Freiheit und Gleichheit in Kontakt kamen und diese gegen die Kolonialherren wendeten. Dieses Narrativ taucht in unterschiedlichen Schulbüchern auf. Es bleibt bei der Annahme stehen, dass nur der

---

<sup>28</sup>Die Dekolonialisierung ist eine (Rück-) Eroberungsbewegung der kolonisierten oder beherrschten Völker im Kampf um ihre nationale Unabhängigkeit und ihre internationale Anerkennung. Sie umfasst auch die Suche nach ihrer Identität.

<sup>29</sup> Um die ethnischen und religiösen Trennungen zu überschreiten und Bürger, Bauern und Arbeiter zu versammeln, wurden Parteien und nationale Gruppen gegründet. Aber man sollte nicht die charismatische Rolle bestimmter Führer für die Entstehung eines nationalen Bewusstseins unterschätzen, die sich mit ihrem Volk identifizierten.



Westen Ideen von Freiheit und Gleichheit entwickeln kann und die AfrikanerInnen durch den Westen diese Werte kennen lernen konnten. Eine Selbstständigkeit und die Entwicklung von eigenen Visionen und Werten werden ihnen damit vollkommen abgesprochen. Die Dekolonialisierung konnte dann nur durch die Werte des Westens realisiert werden. Auch der Nationalismus und die Einteilung von Kontinenten in Nationalstaaten werden als ein westliches Importgut dargestellt. Das hatte gerade in Afrika durch willkürliche Grenzziehungen verheerende Folgen. Dies wird nicht hinterfragt, sondern als logische Konsequenz und einzige Fortsetzung nach der Unabhängigkeit präsentiert:

« Le nationalisme [...] apparaît comme l'idéologie prépondérante dans cette conquête de leur identité par les jeunes nations » (ebd., S.84)<sup>30</sup>

Die Probleme eines Nationalismus und der Führung durch nationale Eliten werden nicht thematisiert. In einer Quelle wird dazu ergänzend dargelegt, dass dabei auch die Rolle der nationalen Kultur nicht unterschätzt werden darf. Die nationale Befreiung wird dabei als kulturelle Handlung gesehen, die die Kultur der Herrschenden ablehnt und eine eigene Kultur entwickeln muss, die sich aus der lebendigen Realität des Umfelds speist. Kultur ist Quelle und Voraussetzung von Protest. Dies ist zunächst einmal ganz im Sinne von Said. Die Bedeutung von Kultur wird anerkannt, sowohl im Imperialismus als auch im Widerstand. Auch die Entstehung von neuen Gesamtheiten und arabischer, afrikanischer und asiatischer Solidarität wird beschrieben, welche an Fanons soziales Bewusstsein erinnern. Die weitere Beschreibung bleibt dennoch bei essentialistischen Vorstellungen stehen, anstatt hybride Identitätskonstruktionen zu zulassen. Es wird zwar der Verlust und die Suche nach Identität sowie die Erfahrung der Erniedrigung beschrieben, die die kolonialisierten Völker durch die Kolonialherren erfuhren, die ihnen ihre Sprache, ihre Kultur und Techniken aufzwingen. Dennoch wird die Lösung in einer Rückbesinnung gesehen:

« Par un retour sur leur passé et leur culture, les colonisés veulent reconquérir leur identité. » (Bénichi 1992, S.83)<sup>31</sup>

Kultur wird in diesem Narrativ als zentrales Element der Dekolonialisierung und Befreiung gesehen. Sie bezieht sich dabei aber vor allem auf eine vorkoloniale Vergangenheit und Kultur, die essentialistisch dargestellt wird, als ob es einen festgelegten Rahmen oder einen Container umfassen würde, der bei Bedarf wieder hervor geholt werden kann. Dies wird verdeutlicht an Léopold Sédar Senghor und der Negritude, die sich auf ihre afrikanischen Wurzeln und ihre Zivilisationen rückbesinnen wollten. Die postkoloniale Theorie verneint

---

<sup>30</sup> Der Nationalismus erscheint als maßgebliche Ideologie, in der die jungen Nationen ihre Identität erobern.

<sup>31</sup> Durch eine Rückkehr in ihre Vergangenheit und ihre Kultur, wollen die Kolonialisierten ihre Identität zurückerobern.

diese Rückbesinnung, da der Imperialismus nicht einfach negiert werden und an die präkolonialen Geschichte angeknüpft werden kann, denn der Imperialismus hat tiefe Spuren hinterlassen. Insgesamt kann bei Bénichi im Gegensatz zu dem zuerst vorgestellten französischen Schulbuch nicht von einem nur eurozentrisch angelegten Narrativ gesprochen werden. Die Perspektive der kolonialisierten Völker, die Erfahrung der Erniedrigung und der Verlust von Identität werden hier thematisiert, gleichzeitig jedoch nicht konsequent zu Ende gedacht. Es wird ihnen nur teilweise ein Subjektstatus zugestanden, da sie sich an den Werten des Westens oder an der vorkolonialen, „rückständigen“ Vergangenheit orientieren sollen. Sie haben aber nicht die Möglichkeit, etwas Neues zu kreieren.

Im Folgenden soll das Verständnis von Identität in diesem Schulbuch noch etwas näher beleuchtet werden. Ein eigenes Kapitel ist dem Thema Identitätssuche der dritten Welt gewidmet. Dabei wird im Einleitungstext erklärt, dass die dritte Welt seit den fünfziger Jahren versucht, sich als Einheit zu denken, gleichzeitig ist eine wachsende Zersplitterung zu beobachten. Es wird dann die Ambiguität in der Beziehung zum Westen und in ihrer Identitätssuche beschrieben:

« [Elle] cherche à affirmer son identité en rejetant le Nord, hier colonisateur, aujourd’hui vecteur d’une modernité jugée destructrice. Mais ce rejet est contrarié par nombre de fascinations » (ebd., S.246)<sup>32</sup>

Interessant ist hierbei zum einen die Ausdrucksweise, es wird auf der einen Seite von der dritten Welt gesprochen, auf der anderen Seite steht „der Norden“, was immer genau damit gemeint ist – vermutlich Europa. Dies zeigt auch, wie willkürlich gerade die Beschreibungen von Himmelsrichtungen sind, ob vom Westen oder vom Norden, vom Süden oder Osten gesprochen wird. Kolonialherrschaft und Moderne werden als aufeinander folgend und in einer gewissen Kontinuität dargestellt. Auch hier ist das Narrativ der westlichen Moderne und der Ablehnung durch die AfrikanerInnen zu finden, allerdings wird hier die Aufforderung einer Anerkennung nicht unreflektiert übernommen. Die Ablehnung dient dazu, etwas Eigenes zu entwickeln oder zu finden. Der Norden wird beschrieben als „dominateur“, „prédateur“ und „corrupteur“ (Bénichi 1992, S.246), was im Vergleich zu anderen Schulbüchern schon deutliche Worte sind. Der Norden übt jedoch gleichzeitig eine große Faszination aus. Dass diese Faszination ein Ergebnis der Kolonialherrschaft ist, in der jahrelang erklärt wurde, woran sich die Menschen orientieren sollen, wird nicht thematisiert. Stattdessen wird erklärt, dass der Norden als Modell der Entwicklung für das eigene Land

---

<sup>32</sup> Sie versucht, ihre Identität zu behaupten, indem sie den Norden ablehnt, gestern Kolonialherr, heute Träger einer Moderne, die als zerstörerisch erachtet wird. Aber diese Ablehnung wird durch eine Vielzahl von Faszinationen verhindert.

dient und viele, gerade qualifizierte Leute in den Norden migrieren, weil sie dort bessere Lebenschancen haben.

Der Weg der dritten Welt wird als Entscheidung zwischen Tradition und Moderne beschrieben. Daneben ist ein Aborigine mit einem Batterie betriebenen Radio zu sehen. Das verdeutlicht, was hier eigentlich unter Moderne gemeint ist – der technische Fortschritt und die Öffnung des Marktes. Weitere Quellen werden unter den Überschriften „Modernisieren ohne zu zerstören“, „Das Primitive rehabilitieren“ und „Die Traditionen beschützen“ präsentiert. Insgesamt wird eine entweder – oder – Lösung präsentiert, es gibt auf der einen Seite das Wilde, das Primitive und die Traditionen, auf der anderen Seite die westliche Moderne. Während sie sich langsam immer mehr der westlichen Moderne annähern sollen, sollen dennoch die Traditionen und Kulturgüter erhalten werden. Ein dritter Weg, eine eigenständige Entwicklung mit einer nicht aufgesetzten, sondern selbst entwickelten Moderne wird nicht als Möglichkeit miteinbezogen. Dies macht auch die Beschreibung im Umgang mit den Sprachen deutlich:

« Partout les langues locales qui renforcent l'isolement reculent face à des langues « impériales » qui rassemblent et favorisent la communication » (ebd., S.252)<sup>33</sup>

Die „lokalen“ Sprachen, das heißt die Muttersprachen der Bevölkerung, werden darauf reduziert, dass sie von der übrigen Welt isolieren. Ihre Bedeutung für Kultur und Identität wird dabei übergangen. Anstatt einem Nebeneinander von verschiedenen Sprachen, wirkt hier eine Ausschlusslogik. Die europäischen Sprachen werden als imperiale Sprachen im Sinne von Weltsprachen dargestellt. Imperium hat hierbei eine positive Konnotation, da dadurch Kommunikation ermöglicht wird. Dabei kann man sich fragen, für wen die europäischen Sprachen eigentlich die Kommunikation ermöglichen und wer hier mit wem kommunizieren will. Die Frage nach der Quelle von Identität bleibt damit offen, und damit das Gefühl, dass diese Quelle fehlt.

Ganz im Gegensatz dazu steht das Kapitel zur französischen Identität und zur Ausbreitung der französischen Kultur. Die Verbreitung der französischen Kultur und ihr linguistisches, kulturelles und politisches Erbe muss demnach verteidigt werden. Die Grundlagen der französischen Kultur sind eine universelle Sprache, eine glanzvolle Vergangenheit, eine Botschaft der Freiheit und Paris als kulturelles Zentrum der Welt. Die Frankophonie wird als große Errungenschaft gesehen. Die gemeinsame Sprache ist dabei auch ein Vorteil in der internationalen Kooperation, auch da die Länder der Dritten Welt

---

<sup>33</sup> Überall weichen die lokalen Sprachen, die die Isolation verstärken, angesichts der „imperialen“ Sprachen, die zur Verständigung beitragen und die Kommunikation begünstigen.

« n'ont plus rien à redouter de l'ancienne métropole coloniale » (ebd., S.387)<sup>34</sup>

Dies wird nicht genauer erklärt. Es scheint so, als ob die Macht und der Einfluss Frankreichs auf die ehemaligen Kolonien negiert werden soll, und dass scheinbar eine Kooperation auf Augenhöhe mit „gemeinsamer“ Sprache stattfinden kann.

### **5.2.2 Unabhängigkeit durch die Ideen des Westens**

Wie in anderen Schulbüchern wird im Schulbuch vom Institut pédagogique africain et malgache (IPAM) die Dekolonialisierung im Kontext des zweiten Weltkriegs dargestellt, bei dem auch viele Afrikaner in den Krieg zogen. Nach IPAM weckte der Beginn des zweiten Weltkrieges nur die Loyalität in den kolonialisierten Ländern. Die Armee wird dabei als Möglichkeit zur Integration und Französisierung präsentiert, wo Franzosen und Afrikaner Seite an Seite kämpfen und sterben:

« La conscription militaire instituée par les Français [...] a donné à beaucoup d'Africains un début de francisation par la langue, certains usagers, et le sentiment d'intégration dans une communauté très vaste, « l'Empire français », animé par un idéal de libéralisme et de fraternité, auquel Français et Africains croyaient assez pour combattre et mourir [...] dont l'enjeu était la domination du monde et le rejet de ces valeurs.» (IPAM 1988, S.261)<sup>35</sup>

Das französische Imperium wird hier als große Gemeinschaft dargestellt, die auf den Werten von Freiheit und Brüderlichkeit basiert. Aufgrund des Glaubens an diese Werte und dieses Ideals ziehen sie gemeinsam in den Krieg um diese Werte zu verteidigen. Deutschland ist der gemeinsame Feind. Vergessen wird dabei, dass in dieser französischen Gemeinschaft, in der Freiheit und Brüderlichkeit propagiert wird, der größte Teil der Menschen eben nicht frei ist, sondern unter der Fremdherrschaft der Franzosen steht und sie auch nicht wie Brüder, sondern wie Menschen zweiter Klasse behandelt werden. Die Armee wird als Chance für die Afrikaner dargestellt sich mehr zu französisieren und damit vielleicht ein bisschen mehr Teil von dieser großartigen Gemeinschaft zu werden. Schon nach dem Krieg werden Forderungen nach Unabhängigkeit und Selbstverwaltung laut, die nach diesem Zitat ja sofort erfüllt werden müssten, da es um französische Werte geht. Diese werden jedoch von der französischen Regierung weitgehend abgelehnt, und es werden Reformen, wie die Abschaffung von Zwangsarbeit, zur Beschwichtigung eingeleitet.

---

<sup>34</sup> ...nichts mehr von der ehemaligen kolonialen Metropole befürchten müssen

<sup>35</sup> Die von den Franzosen eingesetzte Wehrpflicht hat vielen Afrikanern den Beginn einer Französisierung eröffnet. Dies geschah durch die Sprache und das Gefühl der Integration in eine große Gemeinschaft, „das französische Imperium“. Die französischen und afrikanischen Soldaten glaubten genug an ein Ideal der Freiheit und Brüderlichkeit um zu kämpfen und zu sterben, in einem Krieg, wo die Frage die Herrschaft der Welt und die Ablehnung dieser Werte von Freiheit und Brüderlichkeit war.

Die Dekolonialisierung wird dann als Bewegung beschrieben, die die ganze Welt betraf. Dabei änderten sich die Beziehungen zwischen dem Westen und dem Rest der Welt:

« Les idées ont évolué : l'Européen, considéré comme le modèle ou le « grand frère » en 1900, n'est plus regardé par les colonisés que comme le semblable injustement privilégié en 1950. A l'école, à la mission, les Africains ont appris les *idées de liberté et égalité*. » (ebd., S.288)<sup>36</sup>

Der Text bezieht zunächst keine Position, er spricht von den Europäern und den Kolonialiserten, womit sie auf ihre Eigenschaft als Beherrschte reduziert werden. Es wird dann davon ausgegangen, dass Europa immer als Vorbild und großer Bruder gesehen wurde, was in Frage gestellt werden kann, glaubt man der Kontinuität des Widerstands. Erst 50 Jahre später bekommen die AfrikanerInnen plötzlich eine neue Sicht auf die Dinge und nehmen die Europäer auf Augenhöhe wahr, die ungerechterweise privilegiert sind. Die Beschreibung richtet sich auch auf die Gleichheit aller Menschen. Diese Erkenntnisse haben sie jedoch nur der westlichen Bildung zu verdanken. Hier wird ein Bild gemalt, das den Vorbildcharakter und die Fortschrittlichkeit des Westens nur scheinbar in Frage stellt, Gleichheit propagiert und Privilegien hinterfragt. Gleichzeitig wird aber mit der Notwendigkeit der Erziehung der AfrikanerInnen zu den westlichen Werten, der Vorbildcharakter noch stärker in den Mittelpunkt gerückt. Eine eigenständige Befreiungsbewegung und eine eigene Entwicklung von Werten und Vorstellungen werden ihnen damit abgesprochen. Sie bleiben die notwendigerweise Kolonisierten. Dabei wird auch das Narrativ der Moderne aufgegriffen, das sogar die Dörfer und die Bauern in der Subsistenzwirtschaft erreicht:

« Pourtant, avec les postes de radio à transistors, la voix du monde moderne atteint la brousse » (ebd., S.288)<sup>37</sup>

Plakativer geht es fast nicht mehr. Die Bauern leben auf dem Land zwar noch in großer Armut, aber durch das Radio erreicht auch dort die Stimme der modernen Welt den Busch. Berücksichtigt man den oberen Abschnitt, ist mit der Stimme der modernen Welt die Errungenschaft von Freiheit und Gleichheit gemeint. Aber sind es wirklich diese Ideale, die der Imperialismus den AfrikanerInnen gebracht hat? Vieles kann wohl mehr als das Gegenteil davon beschrieben werden. Die moderne Welt bringt vor allem Freiheit für die Europäer, und nicht nur Freiheit, sondern auch Macht und Gewinn.

---

<sup>36</sup> Die Ideen haben sich weiter entwickelt: der Europäer, 1900 als Modell oder großer Bruder betrachtet, wird von den Kolonisierten 1950 nur noch als Mitmensch betrachtet, der ungerechterweise privilegiert ist. In der Schule und in der Mission haben die Afrikaner die Ideen der Freiheit und Gleichheit gelernt.

<sup>37</sup> Dennoch erreicht mit den Radiostationen die Stimme der modernen Welt den Busch.

### 5.2.3 Unabhängigkeit als Errungenschaft der AfrikanerInnen

In der Gegenüberstellung von IPAM und der nun folgenden Analyse des Schulbuchs von Le Callenec wird deutlich, wie unterschiedlich Dekolonialisierung dargestellt werden kann. Hier sind die AfrikanerInnen diejenigen, die die Unabhängigkeit bewirken und gestalten. Auch hier wird beschrieben, dass nach dem zweiten Weltkrieg die Hoffnung auf Freiheit groß war. Diese wurden jedoch laut Le Callenec enttäuscht, da die Metropolen nicht von ihrer Macht ablassen wollten. Dennoch verändert sich der Widerstand, der nach den 1920er Jahren eher von Resignation geprägt war und findet neue Ausdrucksformen. Dabei wird die besondere Rolle des Widerstands der modernen Eliten hervorgehoben, die an westlichen Universitäten ausgebildet wurden und Ärzte, Anwälte und Journalisten sind:

„Ils constituèrent les syndicats et les premiers partis politiques, éditèrent les journaux, écrivirent des livres et critiquèrent ouvertement la colonisation » (Le Callenec 1995, S.114)<sup>38</sup>

Auch hier wird zwar die westliche Bildung erwähnt, dennoch sind es nicht die westlichen Ideen, die die Kolonialisierung kritisieren. Hier wird die neue Elite als handlungsfähig und selbstständig präsentiert, die die Veränderungen in ihren Ländern aktiv mitgestaltet. Interessant sind die vielseitigen intellektuellen Aktivitäten, die hier genannt werden und Teile einer Widerstandskultur sind, die sich gegen Imperialismus abgrenzt. Es steht im Gegensatz zu den Beschreibungen bei IPAM, die sich auf eine fortschreitende Französisierung und eine Integration in die imperiale Gemeinschaft konzentrieren. Der Prozess der Unabhängigkeit wird hier aus eigener Kraft von den AfrikanerInnen gestaltet. Die Probleme einer nationalen Elite und der Bruch zwischen Elite und dem Rest der Bevölkerung werden dabei nicht thematisiert. Stattdessen wird die Bedeutung der afrikanischen Abgeordneten in Frankreich für die Unabhängigkeitsbewegung hervorgehoben. Nach der Gründung der Union française, die die Gleichheit aller Bürger des französischen Imperiums propagierte, durften auch Abgeordnete aus den Kolonien ihre Anliegen in der Metropole vertreten. Die afrikanischen Abgeordneten, darunter auch Léopold Sédar Senghor gründeten eine eigene parlamentarische Gruppe:

« Les députés africains réalisèrent un travail remarquable. Ils convainquirent peu à peu les hommes politiques et l'opinion publique de la nécessité de la décolonisation. » (ebd., S.114)<sup>39</sup>

Durch diese Arbeit, die den Kolonialiserten endlich eine Stimme in der Metropole verschaffte, konnte nicht nur die Unabhängigkeit erreicht werden, sie geschah zum großen

---

<sup>38</sup> Sie gründeten Gewerkschaften und politische Parteien, verlegten Zeitungen, schrieben Bücher und kritisieren offen die Kolonialisierung.

<sup>39</sup> Die afrikanischen Abgeordneten verwirklichten eine bemerkenswerte Arbeit. Sie überzeugten allmählich die PolitikerInnen und die öffentliche Meinung von der Notwendigkeit der Dekolonialisierung.

Teil sogar friedlich. Dieser Verdienst ist nicht den Europäern, sondern den AfrikanerInnen zuzuschreiben, die sowohl in ihren Heimatländern Ideen entwickelten, Forderungen aufstellten und die Öffentlichkeit informierten, als auch in der Metropole wirkten. Auch hier werden die Verbindung von den Kolonien und Europa und die gemeinsame Geschichte deutlich. Die verschiedenen Quellen lassen AfrikanerInnen zu Wort kommen und zeigen die Vielfalt und Vielschichtigkeit des Prozesses der Dekolonialisierung. Es wird sogar ein Ausschnitt aus Fanons „Die Verdammten der Erde“ (1981) zitiert, der Europas Antwort auf die Unabhängigkeitsbewegungen beschreibt: „Wenn ihr die Unabhängigkeit wollt, nehmt sie und verreckt“ (vgl. Le Callenec 1995, S.135).

Des Weiteren wird die nationale Bewegung betont, gleichzeitig aber auch die Entstehung von neuen Solidaritäten, wie der Asianismus, Panafrikanismus oder die Bewegung der Négritude. Außerdem wird die Bewegung des „non-alignement“ beschrieben und das Treffen der neu unabhängigen Länder 1955 in Bandung. Im Zuge dessen wird auch, wie oben, von der dritten Welt gesprochen, die die Länder des globalen Südens umfasst, die gemeinsame Eigenschaften aufweisen. Die Dritte Welt wurde zum ersten Mal von Alfred Sauvy, einem französischen Ökonomen benutzt, um deutlich zu machen, dass es zwischen neben den zwei Parteien des Kalten Krieges noch eine Dritte gibt, die sich keiner der beiden Parteien anschließt (non-alignement) und die von keiner Seite ausgenutzt werden will. Die Dritte Welt ist laut Definition eine dritte politische und ökonomische Stimme neben dem Westen und der kommunistischen Welt (vgl. ebd., S.134). Hieran wird deutlich, wie wichtig es ist, diese Begriffe nicht unhinterfragt zu benutzen, sondern nach ihrer Herkunft zu fragen. Somit kann auch der Begriff Dritte Welt als Selbstbezeichnung ein emanzipatorisches Potential enthalten, wenn es die Selbstständigkeit der Länder und ihre Verbundenheit in den Vordergrund rückt.

Auch der Neokolonialismus wird thematisiert, dass die so genannte Entwicklungshilfe häufig durch ökonomische und politische Interessen des Nordens motiviert ist und die Lebensrealitäten und Kulturen vor Ort nicht berücksichtigt werden. Insgesamt setzt sich das Narrativ fort, das AfrikanerInnen als selbstständig und handlungsfähig beschreibt und bestehende Konzepte hinterfragt.

#### **5.2.4 Afrikanische Geschichte als Geschichte der Emanzipation**

Das Schulbuch „Les grandes dates“ nutzt eine ganz andere Art von Geschichtsschreibung. Es präsentiert die wichtigsten Daten in drei Kapiteln, eingeteilt in eine vorkoloniale, koloniale und eine postkoloniale Epoche. Dabei ist es interessant zu sehen, welche Ereignisse in der Geschichte als relevant gesehen werden. Es ist eine Geschichte, die aus afrikanischer beziehungsweise aus „Schwarzer“ Perspektive erzählt wird, da auch die schwarze

Geschichte der USA berücksichtigt wird. Der Fokus liegt auf politischen Ereignissen, aber auch auf Kunst und Kultur, wie die Verleihung des Literaturnobelpreises an Wole Soyinka. Viele afrikanische Persönlichkeiten werden vorgestellt, zitiert und auf Bildern abgebildet, sodass schon beim ersten Durchblättern ein ganz anderes Bild entsteht. Die AfrikanerInnen werden als aktiv und selbstständig vorgestellt, die ihre Gegenwart und Zukunft gestalten. Dabei stehen die Visionen dieser Menschen im Vordergrund. Es ist eine Geschichte, die Empowerment leistet und Identifikation mit afrikanischer Geschichte ermöglicht. Es ist zugleich auch eine Geschichte der Befreiung und Emanzipation. Ähnlich wie in dem Schulbuch aus dem Senegal spielen die Europäer eine Nebenrolle in dieser Geschichte, sie sind Teil der Geschichte, stehen aber nicht im Mittelpunkt und haben nicht alle Fäden in der Hand. An ein paar Ereignissen soll der emanzipatorische Aspekt deutlich gemacht werden. Dabei soll auch auf die Rolle der Kultur eingegangen werden. Insgesamt liest sich das Schulbuch, wie eine Abfolge von Errungenschaften und ersten Malen. Es wird Blaise Diagne, der erste schwarze Abgeordnete im französischen Parlament, vorgestellt (1914), genauso wie die generelle Teilhabe afrikanischer Repräsentanten aus den Kolonien im Parlament (1945). Die Konferenz von Brazzaville und der Kampf um Selbstbestimmung (1944) werden beschrieben und die Errungenschaft von französischen Bürgerrechten (1946). Wichtige Persönlichkeiten wie Léopold Sédar Senghor, Patrice Lumumba, Martin Luther King und Nelson Mandela werden vorgestellt und kommen auch in Zitaten zu Wort um zu zeigen, wofür sie stehen und wofür sie gekämpft haben. Bezüglich der Kultur werden verschiedene Kongresse vorgestellt, wie der Kongress der afrikanischen AutorInnen und KünstlerInnen in Rom (1959) oder das Festival der afrikanischen Kultur in Dakar (1966). Dabei geht es auch um die Rolle der AutorInnen in der Dekolonialisierung:

« Non seulement l'écrivain doit exprimer la réalité de son peuple mais il a pour rôle d'éduquer et de libérer les mentalités. » (ACCT 1994, S.32)<sup>40</sup>

Der Kultur und insbesondere dem Schreiben wird hier eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Sie fangen nicht nur die Lebensrealität der Menschen ein, sondern entwickeln auch eine Utopie und Alternativen, wie sie in Freiheit leben und sich mental von der Kolonialherrschaft befreien können. Neben der Bedeutung der Kultur werden auch die Vernetzung, der Austausch hervorgehoben und die Anerkennung durch die übrige Welt hervorgehoben. Daher wird auch die erste Teilnahme der afrikanischen Staaten an den olympischen Spielen in Tokyo beschrieben, die Verleihung des Friedensnobelpreises an Desmond Tutu und die Verleihung des Literaturpreises an Wole Soyinka, bei dem zum

---

<sup>40</sup> Der Autor muss nicht nur die Lebenswirklichkeit seines Volkes ausdrücken, er hat auch die Aufgabe, die Menschen zu bilden und ihr Denken zu befreien.



ersten Mal afrikanische Literatur international gewürdigt wurde und der als Anwalt der Freiheit beschrieben wird.

Auch Streik und Aufstände gegen die französische Herrschaft, wie beispielsweise in Ghana (1948) werden beschrieben. Interessant sind auch die Beschreibung der Unabhängigkeit Ghanas und die Erklärung der Umbenennung von Goldküste in Ghana. Es stellt laut Kwame Nkrumah, dem ersten Präsidenten, ein Symbol dar:

« Il faut célébrer la grandeur et les hauts faits d'une civilisation que nos ancêtres ont fait s'épanouir bien des siècles avant la pénétration européenne et sa domination ultérieure en Afrique » (ACCT 1994, S.31)<sup>41</sup>

Es ist eine symbolische Handlung, den Namen, den die Kolonialherren dem Land gaben, abzulegen und sich auf einen Namen zu berufen, der lange vor der Kolonialherrschaft mit den Vorfahren und der afrikanischer Zivilisation verbunden ist. Dass sich das Reich auf dem heutigen Gebiet Mauretaniens befand, zeigt nochmal mehr seinen symbolischen und emanzipatorischen Charakter. Das Lesen dieses Schulbuchs zeigt die Vielfalt und Schaffenskraft der Afrikanerinnen und Afrikaner und stellt vermutlich dennoch nur ein Bruchteil von dem dar, was es an wichtigen Ereignissen und Persönlichkeiten in dieser Zeit gab. Das Buch regt dazu an, sich mit den einzelnen Ereignissen näher und tiefer zu beschäftigen.

---

<sup>41</sup> Man muss die Größe und die bedeutenden Ereignisse einer Zivilisation feiern, eine Zivilisation, die durch unsere Vorfahren Jahrhunderte aufblühen konnte, bevor die Europäer Afrika besetzten und später beherrschten.

## 6. Ein alternativer Entwurf menschlicher Geschichte

Diese Arbeit hat sich mit der Frage beschäftigt, welche grundlegenden Narrative sich in Darstellungen von Imperialismus, Widerstand und Dekolonialisierung in Schulbüchern finden. Dabei sollte unter anderem betrachtet werden, ob unterschiedliche Perspektiven berücksichtigt werden und eine Geschichte erzählt wird, in der sich unterschiedliche Erfahrungen widerspiegeln. Dies wurde auf den theoretischen Grundlagen von Edward Said und seinem Werk „Kultur und Imperialismus“ durchgeführt, die zum einen eine Annäherung an die Konzepte von Imperialismus und Widerstand, aber auch zu Kultur, Nation, Geschichte und Identität ermöglicht hat. Es konnte der Konstruktionscharakter dieser Begriffe verdeutlicht werden und dass Konzepte von Reinheit und Abgrenzung Versuche sind, Hybridität zu übermalen und Differenz herzustellen. Nach der Beschäftigung mit der Methodik des kontrapunktischen Lesens, einer Reflexion über die Schulbuchforschung und der Auseinandersetzung mit Quellen und Kontext wurden die Schulbücher analysiert. Zunächst sollen daher die Ergebnisse zusammengefasst und miteinander in Beziehung gesetzt werden.

Was konnte durch das kontrapunktische Lesen der Schulbücher erkannt werden? Zunächst fällt Folgendes auf: Die gleiche Geschichte kann aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln und mit ganz unterschiedlichen Intentionen und Haltungen geschrieben werden. Insgesamt schaffen es wenige Schulbücher, ihre imperialistischen und eurozentrischen Narrativen zu verlassen. Dabei gibt es in jeder der drei Kategorien, ob französisch, französisch-afrikanisch oder national-afrikanisch, imperialistische Narrative. Die französischen Schulbücher ignorieren bis auf eines, eine außereuropäische Perspektive komplett. Sie empfinden eine außereuropäische Geschichte als nicht relevant für die Geschichte Europas oder sie instrumentalisieren die nichtwestliche Welt für ihre Interessen. Das Geschichtsbuch, das sich mit der Dekolonialisierung beschäftigt, versucht diesen Perspektivwechsel. Es berücksichtigt die Frage der Kultur und Identität, scheitert aber an der Frage, aus welchen Quellen sich eigentlich postkoloniale Identität speist. Als Antwort werden lediglich die präkoloniale Rückbesinnung und der Nationalismus genannt. Auch Hybridität hat keinen Platz in diesem Narrativ, es gibt entweder die Tradition oder die Moderne. Die Schulbücher für das frankophone Afrika unterscheiden sich am stärksten voneinander. Während das Schulbuch von IPAM imperialistische Narrative reproduziert und von den AfrikanerInnen die Anerkennung der Zivilisation und Moderne fordert, weist das Schulbuch von Le Callenec Ansätze auf, die am ehesten in Richtung eines alternativen Entwurfs menschlicher Geschichte gehen. Das Erstere von IPAM reproduziert Stereotype und erlaubt es nicht, dass AfrikanerInnen als Subjekt und mit Handlungsfähigkeit

ausgestattet wahrgenommen werden. Es wird eine Teilhabe und eine frankophone Gemeinschaft propagiert, die so niemals eingelöst wurde. Le Callenec hingegen gelingt es immer wieder, einen Perspektivwechsel vorzunehmen und beide Perspektiven nachvollziehbar darzustellen. Eine entscheidende Voraussetzung dafür ist die Wertschätzung des Afrikanischen und die Gleichwertigkeit von europäischer und afrikanischer Perspektive. Der Imperialismus wird nicht beschönigt, sondern auch mit seinen Grausamkeiten dargestellt. Widerstand wird auf eine Weise dargestellt, die die Eigenständigkeit und den Wunsch nach Freiheit verdeutlicht. Begriffe werden hier am deutlichsten hinterfragt und dekonstruiert, beispielsweise durch das Setzen von Anführungszeichen bei Wörtern wie primitiv oder zivilisieren, aber auch durch Erklärungen, in welchem Zusammenhang Wörter wie „indigen“ oder „Dritte Welt“ benutzt wurden. Die Differenz wird nicht weiter fortgeschrieben, sondern in Frage gestellt. Sie wird aber auch nicht beschönigt und verharmlost. Kultur und die Mission civilisatrice werden als entscheidende Faktoren des Imperialismus dargestellt, die den Erfolg gewährleisteten. Kultur wird gleichzeitig aber auch für die Unabhängigkeitsbewegungen als entscheidend präsentiert, unter anderem durch die Herausgabe von Büchern und Zeitschriften. Das Buch, das in Zusammenarbeit mit dem Togo veröffentlicht wurde (vgl. ACCT 1994), versucht hingegen erst gar nicht, beide Perspektiven darzustellen. Es nimmt eine afrikanische beziehungsweise schwarze Perspektive ein und erzählt eine Geschichte der Emanzipation und Befreiung. In diesem Werk spielt Kultur die größte Rolle und illustriert afrikanische Zivilisation und Moderne. Das nationale Geschichtsbuch aus dem Senegal gestaltet die Geschichtsschreibung auf eine ähnliche Art und Weise. Hier wird nationale Geschichte erzählt und Kolonialgeschichte ist nur ein Teil davon. Europäische Perspektiven werden vermieden, stattdessen stehen nationale HeldInnen im Vordergrund und bieten Identifikationsmöglichkeiten. Das Geschichtsbuch aus Mali zeigt hingegen, dass auch nationale afrikanische Geschichtsbücher nicht vor imperialistischen Narrativen gefeit sind.

Die Betrachtung der Aspekte Imperialismus und europäische Expansion, Widerstand und Dekolonialisierung ermöglichte die Betrachtung von Darstellungen aus verschiedenen Epochen und aus unterschiedlichen Perspektiven. Am Widerstand, aber viel mehr noch an der Darstellung von den Unabhängigkeitsbewegungen spitzen sich die unterschiedlichen Sichtweisen zu. Daran konnte besonders gut abgelesen werden, ob den AfrikanerInnen eine Selbstständigkeit und Handlungsfähigkeit zugesprochen wurde, oder ob sogar die Unabhängigkeit als eine vom Westen inszenierte Entwicklung betrachtet wurde. Bei jedem dieser Aspekte, auch Geschichte, die sich auf Kolonialisierte explizit bezog, war es jedoch erstaunlicherweise möglich, eine Geschichte aus europäischer Sicht zu schreiben und andere Perspektiven zu verschweigen. Kolonialgeschichte ist schnell und einfach eine

Geschichte von Differenz, in der sich zwei Parteien gegenüber stehen: Europäer und Afrikaner, Europäer und Eingeborene, Norden und Dritte Welt, Westen und Kolonialisierte. Afrika wird dabei sehr selten differenziert dargestellt, die europäischen Mächte tauchen öfter auf als die Franzosen, die Engländer etc. auf. Bezüglich der Berücksichtigung beider Geschlechter gab es nur sehr wenige Stellen, in denen Frauen berücksichtigt wurden und es gab nur ein Buch, welches bewusst Frauen in die Geschichtsschreibung mit einbezieht. Das Geschichtsbuch aus dem Senegal wählt zwei nationale Heldinnen, die sich für die Unabhängigkeit und den Frieden eingesetzt haben. In den anderen Büchern werden einmal die Weißen Frauen erwähnt, die mit den besseren Lebensbedingungen in die Kolonien kamen und die Amazonen als gefürchtete Soldatinnen der Dahomey. Frauen sind ansonsten nicht Teil der Kolonialgeschichte.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es neben den imperialistischen Narrativen, die sich auf Diskurse von Modernität, Zivilisation und westlichen Werten wie Gleichheit und Freiheit beziehen und als wesentlichen Bestandteil die Konstruktion einer unüberwindbaren Differenz aufweisen, zwei Formen von alternativen Narrativen gibt. Es gibt zum einen bei Le Callenec den Versuch, eine gemeinsame, globale Geschichte zu schreiben, die die Machtverhältnissen mitberücksichtigt und versucht, die Perspektiven der Kolonialherren und der Kolonialisierten gleichwertig darzustellen, in dem Sinne, dass jede Perspektive ihre Berechtigung und Bedeutung hat. Die Wertschätzung des Afrikanischen (und des Widerstands) spielt dabei eine entscheidende Rolle. Durch den Perspektivwechsel werden die Verbundenheit und die Überschneidung der beiden Erfahrungen deutlich. Auch durch die unterschiedlichen Quellen wird deutlich, dass es eine einheitliche, lineare Geschichtsschreibung nicht gibt. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Dekonstruktion von Begriffen und Konzepten, die deutlich machen, wie Sprache unsere Wahrnehmung beeinflusst und leitet. Die Schulbücher, die Kultur als wesentlichen Faktor des Imperialismus mitberücksichtigten, zeigen meist ein größeres Verständnis dafür, wie weit der Imperialismus in Gesellschaft und Identität hineinwirkt. Kultur scheint eine Hilfestellung zu sein, die umfassende Wirkung des Imperialismus erfassen zu können. Bei diesen Büchern bleibt die Kolonialherrschaft nicht auf der ökonomischen und politischen Ebene stehen, sondern die Ideologie dahinter wird verdeutlicht und damit auch die Beweg- und Rechtfertigungsgründe. Beispielsweise wurde bei Le Callenec dargestellt, dass das Schreiben und Herausgeben von Büchern und Zeitschriften ein elementarer Teil des Widerstands war und dieser eine ideologische Basis nötig ist, um sich zu entwickeln. Die andere Form von alternativen Narrativen wurde an den Geschichtsbüchern aus dem Senegal und dem Togo deutlich. Sie verfolgen nicht den Anspruch, eine Menschheitsgeschichte zu schreiben, die verschiedene Perspektiven berücksichtigt.

Stattdessen steht eine afrikanische beziehungsweise Schwarze Perspektive im Vordergrund. Der Imperialismus und die Fremdherrschaft werden als eine Tatsache dargestellt, als eine der Grundbedingungen zur damaligen Zeit. Es werden aber keine Beweggründe dargelegt und somit auch keine Weißen Perspektiven berücksichtigt. Stattdessen wird eine Geschichte der Emanzipation und Befreiung erzählt, in der die AfrikanerInnen die handelnden Subjekte sind, die Gegenwart und Zukunft gestalten. Beide Formen von Narrativen haben ihre Berechtigung und ihre Vor- und Nachteile. Vielleicht muss aber an vielen Orten erstmal eine parteiliche, emanzipatorische Geschichte geschrieben werden, bevor eine Menschheitsgeschichte und ein Sozialbewusstsein über Grenzen hinweg überhaupt möglich ist. Dies wirft die Frage auf, ob ich zunächst einmal wissen muss, wer ich selbst bin, bevor ich mit anderen in Kontakt trete, oder ob dies auch ein paralleler Prozess sein kann. Diese Frage kann und soll hier nicht abschließend beantwortet werden, auch weil ich mich als Weiße nicht in der Position sehe, nichtweißen Menschen ihre emanzipierenden Geschichtsschreibungen abzusprechen. Auf dem Gebiet des Antirassismustrainings gibt es den klaren Ansatz, dass es geschützte Räume des Empowerments und Räume der Bewusstwerdung für Weiße braucht, in denen Geschichten erzählt werden, was Rassismus (und Imperialismus) mit unseren persönlichen Lebensgeschichten zu tun haben. Das ist für Weiße Menschen sehr viel schwieriger, es ermöglicht aber auch, sich dem Unbewussten der imperialen Erfahrung zu nähern. Dahinter steckt grundsätzlich die Annahme, dass jeder Mensch durch Rassismus in seiner Integrität und seinem Wunsch nach Gemeinschaft und Solidarität verletzt wird. Erst nach einem Prozess der Bewusstwerdung ist es möglich, auch Trainings mit Weißen und Nichtweißen Menschen gemeinsam durchzuführen (vgl. Phoenix e.V.).

Said hingegen positioniert sich anders dazu. Für ihn ist der Imperialismus immer eine gemeinsame Erfahrung, auch wenn ihm bewusst ist, dass sie Erfahrungen beinhalten, die nicht einfach vergeben werden können:

„Eine Leistung des Imperialismus war es, die Welt enger zusammen zu schließen und obwohl die Scheidung von Europäern und „Eingeborenen“ ebenso tückisch wie fundamental ungerecht war, sollten wir heute die historische Erfahrung imperialer Herrschaft als eine *gemeinsame* Erfahrung ernst nehmen (...) trotz der Schrecknisse, der Blutvergießens und der rachedürstenden Verbitterung.“(Said 1994, S.26)

Er führt weiter aus, dass diese Erfahrung als kollektives und gemeinsames Erbe von InderInnen und BritInnen, von AlgerierInnen und FranzöslInnen und von EuropäerInnen und AfrikanerInnen, AsiatInnen, LateinamerikanerInnen und AustralierInnen anerkannt werden muss. Den beiden Kräften von Imperialismus und Widerstand nachzuspüren, bedeutet dann nicht, Partei zu ergreifen und die andere Partei für schuldig zu erklären, sondern im

Perspektivwechsel auch die überschneidende Erfahrung und die Interdependenz wahrnehmen zu können. Eine gemeinsame Geschichte ermöglicht dann auch die Berücksichtigung anderer Differenzlinien wie Geschlecht, Klasse etc. und schreibt Imperialismus nicht als einziges weltordnendes Phänomen fest. Die Betrachtung einer gemeinsamen Geschichte ermöglicht es, auch die Gegenkräfte des Imperialismus zu berücksichtigen und zu sehen, dass die Herrschaft des Weißen Mannes überall auch Widerstand hervorgerufen hat. Said bezeichnet den Widerstand gegen den Imperialismus auch als „Befreiungsenergie“ (Said 1994, S.25).

„Der einzige Schlüssel zum Verständnis dieser Energie ist allerdings der historische“ (ebd. S.25)

An dieser Arbeit wird deutlich, dass Geschichte eine Bedeutung für die Gegenwart hat und dass bei der Beschäftigung mit globalen Prozessen, sozialer Ungleichheit und der Herstellung von Differenz das Wissen und das Verständnis über den Imperialismus eine entscheidende Rolle einnimmt, um globale Hierarchien verstehen zu können. Dieses Verständnis bleibt aber nicht auf einer theoretischen Ebene stehen, sondern kann nach Said in Befreiungsenergie und Bewusstwerdung umgewandelt werden. Diese Arbeit konnte unterschiedliche Narrative herausarbeiten und sich an einen alternativen Weg des Entwurfs menschlicher Geschichte annähern. Es konnten erste Ansätze für solche Formen der Geschichtsschreibung gefunden werden und gezeigt werden, dass sich Schulbücher für ein kontrapunktisches Lesen sehr gut eignen. Mit Sicherheit wäre eine breitere und systematischere Analyse aufschlussreich. Auch der Frage nach einer alternativen Geschichtsschreibung könnte vertiefend nachgegangen werden. Die Bedeutung von Geschichte und die Notwendigkeit einer alternativen Geschichtsschreibung konnten jedoch deutlich gezeigt werden, was auch eine Grundannahme postkolonialer Theorie darstellt. Da der Fokus auf den grundlegenden Narrativen lag, konnte eine umfassende Quellenkritik vernachlässigt werden. Dennoch wäre sie in einer tieferen Analyse notwendig, da sich durch den Entstehungskontext nachvollziehen lässt, woher die Grundannahmen des Textes kommen. Diese Informationen sind jedoch nicht einfach zugänglich, zum einen aufgrund des Alters der Schulbücher, zum anderen weil Transparenz in der Schulbuchproduktion auch nicht immer erwünscht ist. Daher konnte dies in der vorliegenden Arbeit nur teilweise gewährleistet werden. Des Weiteren stellen die Schulbücher und auch die analysierten Textstellen eine exemplarische Auswahl dar, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, sondern einen Einblick in unterschiedliche Narrative ermöglicht. Bezüglich der Methode und des Vorgehens ist kritisch anzumerken, dass voraussetzungsvolle Vorgaben gemacht wurden, und die Texte mit einer bestimmten Brille analysiert wurden. Es ist in diesem Rahmen zu rechtfertigen, da die Texte unter der

Perspektive untersucht werden sollten. Said macht mit der Methode des kontrapunktischen Lesens nichts anderes. Die literarischen Werke werden nicht hinsichtlich ihrer Einzigartigkeit untersucht, sondern im Kontext der europäischen Expansion und des Imperialismus gelesen. Erst der starke Fokus auf diesen Gegenstand ermöglicht es, die Grundannahmen des Textes herauszufiltern und in Beziehung mit anderen Texten zu setzen. Wie im Vorwort schon angesprochen, „überlesen“ wir sonst die imperialistischen Vorannahmen und bleiben in der Normalität des Imperialismus stecken. Zur Methode des kontrapunktischen Lesens muss jedoch auch gesagt werden, dass sie kein hinreichend konkretes Vorgehen beschreibt. Daher bleibt die Nutzung der Methode ein Stückweit auch Auslegungssache. Auf der anderen Seite ermöglicht die Offenheit dieser Methode aber auch, dass sie dem Forschungsgegenstand angepasst werden kann.

Zum Abschluss soll die Frage aufgeworfen werden, inwiefern diese Forschung für andere Bereiche relevant sein könnte. Hierbei sollen unterschiedliche Ebenen angesprochen werden. Inhaltlich erachte ich die (wissenschaftliche) Beschäftigung mit dem Imperialismus und seinen Folgen als sehr relevant, weil er bis heute unsere Wahrnehmung prägt. Es ermöglicht ein tieferes Verständnis, warum die Welt heute so funktioniert. In vielerlei Hinsicht steckt das Verständnis dafür noch in den Kinderschuhen, auch was die Reflexion einer westlichen, männlich geprägten Wissenschaft angeht. Aber auch die Migrationsforschung versteht den Gegenstand ihrer Forschung besser, wenn sie die Geschichte des Imperialismus berücksichtigt. Methodisch gesehen ist das kontrapunktische Lesen meiner Meinung nach eine sehr interessante Methode, insbesondere wenn es um die Betrachtung von Machtverhältnissen geht. Sie kann für unterschiedlichste Quellen genutzt werden. Kontrapunktisches Lesen ist daher auch für die Migrationsforschung relevant, da es verhindern kann, nicht immer nur über „die Anderen“ zu sprechen, sondern einen Perspektivwechsel erfordert, der die eigene Normalität in Frage stellt. Ein weiterer Bereich ist die Geschichtswissenschaft und die Frage nach einer gemeinsamen Geschichte, die Machtverhältnisse berücksichtigt und die unterschiedlichen und teilweise gegensätzlichen Erfahrungen widerspiegelt. Hier scheint mir auch die Berücksichtigung von mündlichen Quellen eine Voraussetzung für einen Perspektivwechsel. Nicht zuletzt wirft diese Arbeit die Frage auf, welche Narrative wir eigentlich an die nächste Generation weitergeben und wie Geschichte geschrieben werden kann, die nicht Grenzen zieht und Differenzen konstruiert, sondern Verständnis und Solidarität weckt und Hybridität zulässt. Der erste Schritt ist dafür sicherlich zu lernen, seine eigene Normalität zu hinterfragen und immer wieder zu versuchen auch andere Perspektiven wahrzunehmen. Dies könnte auch das Verständnis fördern, dass „andere“ Perspektiven manchmal gar nicht so anders sind als „wir“ denken.

## Literaturverzeichnis

- Adichie, Chimamanda Ngozi (2009): The danger of a single story. [http://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story), 30.08.2014
- Africultures: Nouvelles Editions Africaines du Sénégal (NEAS). <http://www.africultures.com/php/?nav=structure&no=3137>, 30.08.2014
- Ashcroft, Bill/Ahluwalia, Pal (2008) : Edward Said. Routledge Critical Thinkers. London.
- Bancel, Nicolas/Blanchard, Pascal/Vergès, Françoise: La république coloniale. Essai sur une utopie. Paris 2003.
- Bergau, Sylke: Konzepte zu Sklaverei aus Schülersicht und im Schulgeschichtsbuch. In: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (2011): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung. Zeitgeschichte – Zeitverständnis Bd.16, 2.Auflage, Münster, S.121-134.
- Bhabha, Homi (1994): The Location of Culture. London.
- Bhabha, Homi (1994): Of Mimicry and Man: The Ambivalence of Colonial Discourse, in: Ders.: The Location of Culture, London, S. 121–131.
- Curtin, Philip D. (1971): Imperialism. New York.
- De Keghel, Isabelle: Das vorrevolutionäre Russland in spät- und postsowjetischen Schulbüchern. Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (2011): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung. Zeitgeschichte – Zeitverständnis Bd.16. 2.Auflage, Münster, S.137-148.
- Dei, George J. Sefa (2011): Post-Colonial Education in West Africa. In: Niedrig, Heike/Ydesen, Christian (2011): Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education. Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie Bd. 2. Frankfurt am Main, S.268-288.
- Dickens, Charles (1959): Geschäfte mit der Firma Dombey und Sohn. München.
- Fanon, Frantz (1981): Die Verdammten der Erde. Berlin.
- Fieldhouse, D.K.(1991): The Colonial Empires. A comparative Survey from the Eighteenth Century. Houndmills.
- Fischer-Tiné, Harald (2010): Postkoloniale Studien. Europäische Geschichte online (EGO). [http://ieg-ego.eu/de/threads/europa-und-die-welt/postkoloniale-studien/harald-fischer-tine-postkoloniale-studien#InsertNoteID\\_12](http://ieg-ego.eu/de/threads/europa-und-die-welt/postkoloniale-studien/harald-fischer-tine-postkoloniale-studien#InsertNoteID_12), 08.09.2014
- Fulda, Daniel (2002): Historiographie. In: Jordan, Stefan: Lexikon Geschichtswissenschaft. Stuttgart, S.152-155.
- Gueye, Issakha (2011): Conférence sur le développement du livre en Afrique. Nairobi du 3<sup>e</sup> au 8<sup>e</sup> octobre 2011. Ministère de l'Enseignement. République du Sénégal. <http://www.adeanet.org/adeaPortal/includes/programs/PDF/COMMUNICATION%20ISSAKHA%20GUEYE.pdf>, 30.08.2014
- Grindel, Susanne (2012): Kolonialvergangenheit und europäische Selbstbeschreibung. Erinnerungsdebatten, Bildungspolitik und Schulbücher in Frankreich im Vergleich. In: Bösch, Frank/Brill, Ariane/Greiner, Florian (Hrsg.): Europabilder im



20. Jahrhundert. Entstehung an der Peripherie. Geschichte der Gegenwart, Bd.5. Göttingen, S.96-116.

- Grindel, Susanne (2012a): Kolonialismus im Schulbuch als Übersetzungsproblem. Deutsche, französische und englische Geschichtslehrwerke im Vergleich. In: Geschichte und Gesellschaft 38, S. 272-303.
- Grindel, Susanne (2009): Karten und ihre Grenzen. Zur kartographischen Vermittlung des modernen europäischen Kolonialismus in Geschichtsschulbüchern des 20. Jahrhunderts, Online-Publikation: <http://www.edumeres.net/de/publikationen/details/d/die-macht-der-karten-oder-was-man-mit-karten-machen-kann/p/karten-und-ihre-grenzen-zur-kartographischen-vermittlung-des-modernen-europaeischen-kolonialismus-i.html>, 30.08.2014
- Grossberg, Lawrence (2007): Der Sieg der Kultur. Teil I: Gegen die Logik der Vermittlung. In: Winter, Rainer: Die Perspektiven der Cultural Studies. Ein Lawrence-Grossberg-Reader. Köln, S.66-116.
- Ha, Kien Nghi (2004): Ethnizität und Migration reloaded. Kulturelle Identität, Differenz und Hybridität im postkolonialen Diskurs. Berlin.
- Hall, Stuart (2006): When was „the postcolonial“? Thinking at the limit. In: Cambers, I./Curti, L. (Hrsg.): The Postcolonial Question: Common Skies, Divided Horizons. London, S.242-260.
- Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität Ausgewählte Schriften 2. Hamburg.
- Hall, Stuart (1992): The West and the Rest: Discourse and Power, in: Ders. u.a. (Hg.): Formations of Modernity, Cambridge, S. 275–320.
- Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hrsg.) (2011): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung. Zeitgeschichte – Zeitverständnis Bd.16, 2.Auflage, Münster.
- Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Reihe Monographien. Frankfurt am Main.
- Institut française de l'éducation (ifé): Presse de l'éducation. [http://www.inrp.fr/presse-education/revue.php?ide\\_rev=58](http://www.inrp.fr/presse-education/revue.php?ide_rev=58), 30.08.2014
- Jarausch, Konrad/Sabrow, Martin: „Meisterzählung“ – Zur Karriere eines Begriffs. In: Jarausch, Konrad/Sabrow, Martin: Die historische Meistererzählung. Deutungslinien der deutschen Nationalgeschichte nach 1945. Göttingen 2002, S.9-32.
- Jarausch, Konrad: Die Krise der nationalen Meistererzählung. In: Jarausch, Konrad/Sabrow, Martin: Die historische Meistererzählung. Deutungslinien der deutschen Nationalgeschichte nach 1945. Göttingen 2002, S.140-162.
- Mabe, Jacob Emmanuel (2007): Vom 'kollektiven Gedächtnis' zur Konvergenzkritik. Europäische und afrikanische Erinnerungen an den Kolonialismus – philosophisch hinterfragt. In: Hobuß, Steffi/Lölkem Ulrich (Hrsg.): Erinnern verhandeln. Kolonialismus im kollektiven Gedächtnis Afrikas und Europas.2.Auflage, Münster, S.32-45.
- Manceron, Gilles (2003): Ecole, pédagogie et colonies. In : Blanchard, Pascal/Lemaire, Sandrine : Culture coloniale. La France conquise par son Empire 1871-1931. Paris, S.93-103.

- Moser-Lécho, Daniel V (2002).: Strukturen afrikanischer Schulgeschichtsbücher. Von der Nationalgeschichte zur globalen Betrachtungsweise. In: Zeitschrift für internationale Schulbuchforschung 24 1, S.27-54.
- Neumann, Birgit (2010): Methoden postkolonialer Literaturkritik und anderer ideologiekritischer Ansätze. In: Nünning, Vera/Nünning, Ansgar: Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Stuttgart, S.271-292.
- Niedrig, Heike/Ydesen, Christian (2011): Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education. Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie Bd. 2. Frankfurt am Main.
- Niedrig, Heike/Ydesen, Christian (2011): Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education – An Introduction. In: Niedrig, Heike/Ydesen, Christian (2011): Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education. Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie Bd. 2. Frankfurt am Main, S.9-26.
- Pandel, Hans-Jürgen: Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität. In: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (2011): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung. Zeitgeschichte – Zeitverständnis Bd.16, 2.Auflage, Münster, S.15-38.
- Said, Edward (1994): Kultur und Imperialismus. Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht. Frankfurt am Main.
- Said, Edward (1978): Orientalism, New York 1978.
- Salih, Tayeb (1970): Seasons of Migration to the North. London.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Ein Gespräch über Subalternität. In: Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Es kommt darauf an Bd. 6. Wien.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): Can the Subaltern Speak? In: Cary Nelson / Lawrence Grossberg (Hg.): Marxism and the Interpretations of Culture, Basingstoke, S. 271–313.

<http://www.phoenix-ev.org/index.php/einleitung.html>

## BILDQUELLEN

Titelbild: <http://flickrhivemind.net/Tags/signal,sncf/Timeline>

<http://www.ostafrika->

[forschung.de/2001/Regionalseminar/1KolonialgeschichteAfrikas/KolonialgeschichteAfrikas.html](http://www.ostafrika-forschung.de/2001/Regionalseminar/1KolonialgeschichteAfrikas/KolonialgeschichteAfrikas.html)

## SCHULBÜCHER:

Agence de coopération culturelle et technique (ACCT)/ LivreSud/ NEA Togo (1994) : Les grandes dates. Thèmes clef Afrique. Encyclopédie Afrique Jeunes. Paris.

Aldebert/Carbonell/Phan/Rives (1988): Histoire première 1880-1945. Naissance du monde contemporain. Collection J.Aldebert, Delagrave Paris.

Berstein, Serge/Milza, Pierre (1992) : Histoire de l'Europe. Le XXe siècle (1919 à nos jours). Déchirures et reconstruction de l'Europe. Hatier, Paris.

Bénichi, Régis/Nouschi, Marc (1992): Histoire. De 1945 à nos jours. Classes de Terminales. Collection GREHG, Hachette, Paris.

Colon, David (Hg.) (2011) : Histoire 1<sup>re</sup>. Belin, Paris

Henri, Daniel (Hg.) (2003) : Histoire/Geschichte. Bd. 2: Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945. Deutsch-französisches Geschichtsbuch. Ernst-Klett-Verlag, Stuttgart/ Nathan, Paris.

Institut pédagogique africain et malgache (IPAM) (1994) : Histoire 5<sup>e</sup>. Le monde du 7<sup>e</sup> siècle à la fin du 16<sup>e</sup> siècle. 2.Auflage, EDICEF, Vanves Cedex.

Institut National d'Etude et d'Action pour le Développement de l'Education (INEADE) (1996) : Histoire. 2<sup>e</sup> étape. Cours élémentaire. EDICEF, Dakar/Vanves Cedex.

Institut pédagogique africain et malgache (IPAM) (1988): Histoire 3e: Le monde contemporain, de 1815 à nos jours. 2. Auflage, EDICEF, Vanves Cedex.

Institut pédagogique national (IPN) (1994) : Histoire. 6<sup>e</sup> année. République du Mali. Nathan, Bamako.

Lambin, Jean-Michel u.a. (Hg.) (2007) : Histoire 1<sup>re</sup>. Hachette, Paris.

Le Callenec, Sophie (1993) : Histoire 5<sup>e</sup>. L'Afrique et le monde. Du VII au XVIe siècle. Par une équipe d'enseignants africains. Hatier, Paris.

Le Callenec, Sophie (1995) : L'Afrique et le monde, Histoire 3<sup>e</sup>, Seconde moitié du XIXe – XX siècle. Par une équipe d'enseignants africains. Hatier, Paris.

Le Quintrec, Guillaume (2011): Histoire. Nathan, Paris.

M'bow, Amadou-Mahtar u.a. (1967) : Histoire 4e du XVIIe au début du XIXe siècle : la traite négrière, paroxysme et recul. Hatier, Paris.