

Eckert.Dossiers Nr. 2

Susanne Grindel

Karten und ihre Grenzen
Zur kartographischen Vermittlung des modernen
europäischen Kolonialismus in deutschen
Geschichtsschulbüchern des 20. Jahrhunderts

Grindel, Susanne. „Karten und ihre Grenzen. Zur kartographischen Vermittlung des modernen europäischen Kolonialismus in deutschen Geschichtsschulbüchern des 20. Jahrhunderts.“ In *Die Macht der Karten oder: was man mit Karten machen kann*, hg. v. Freundeskreis der Prof. Dr. Frithjof Voss Stiftung und Georg-Eckert-Institut. Eckert.Dossiers 2 (2009). <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2009-0002-065>.

edumeres.net



Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz:
Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Unported;
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de>

Susanne Grindel

Karten und ihre Grenzen

Zur kartographischen Vermittlung des modernen europäischen Kolonialismus in deutschen Geschichtsschulbüchern des 20. Jahrhunderts

Maps and their Boundaries

The Cartography of Modern European Colonialism in 20th Century German History Textbooks

Zusammenfassung

Angesichts der zunehmenden Bedeutung und Verwendung von Karten in Schulbüchern geht der Beitrag der Frage nach, ob darüber auch neue inhaltliche Sichtweisen vermittelt werden. Am Beispiel des modernen europäischen Kolonialismus in Afrika zeigt sich, dass das verwendete Kartenmaterial zwar technisch verbessert wurde, die inhaltlichen Aussagen der Karten jedoch weitgehend konstant blieben. Dies hat dazu beigetragen, die bestehenden mentalen Karten weiter zu festigen anstatt sie im Sinne des Postkolonialismus neu und weniger eurozentrisch auszurichten. Schulbuchkarten zum Kolonialismus scheinen insofern schon aus immanenten Gründen konservative Darstellungsmedien zu sein, die herrschende Ordnungen und Sichtweisen stützen – und genau darin liegen ihre Grenzen.

Summary

The use and importance of maps in school textbooks is on the increase. The article takes this observation as its starting point asking whether the more frequent use of maps also involves new perspectives on the topics presented in textbooks. The way in which modern European colonialism is represented is a good example for the use of technically refined cartographic material. Its contents, however, remain by and large unaltered. The cartography of modern European colonialism thus rather confirms existing mental maps instead of taking on new, less Eurocentric perspectives according to postcolonial theory. Maps in textbooks, it seems, are immanently conservative media of representation. They reinforce existing orders and perspectives and this is precisely where they come up against their boundaries.

Karten gehören inzwischen zum festen Bestandteil von Geschichtsschulbüchern. Aus den aktuellen Lehrwerken für die Sekundarstufe sind Karten nicht mehr wegzudenken. Mit der verstärkten Einbeziehung visueller Materialien versuchen die Schulbuchautoren und -verlage, für Schüler und Lehrer ansprechende Darstellungsformen zu finden und zugleich neuere Ansätze der Kultur- und Geisteswissenschaften für die Vermittlung von Geschichte im Schulbuch zu nutzen. So haben der visual turn wie auch der spatial turn dazu geführt, dass Bilder und Karten als Forschungsgegenstände eine besondere Konjunktur erlebten.¹ Gleichzeitig haben solche theoretischen

Neuorientierungen oder cultural turns (Bachmann-Medick 2007) dazu beigetragen, dass Bilder und Karten in Schulbüchern, insbesondere solchen für die Sekundarstufe II, inzwischen weitaus häufiger eingesetzt werden als noch in den 1970er Jahren. Diese visuellen Materialien ermöglichen eine anschauliche Vermittlung historischer Inhalte, aber sie stellen auch erhöhte Anforderungen an den Umgang mit ihren medialen Eigenschaften. Eigene Einheiten zum Methodentraining, wie sie in den aktuellen Lehrbüchern für die gymnasiale Oberstufe fast durchweg enthalten sind (Lanzinner 2008:260f.), sollen die Schüler befähigen, Bilder als historische Quellen zu entschlüsseln und Karten jenseits ihrer topographischen Abbildfunktion als komplexe oder gar hybride Zeichensysteme mit Bild- und Textinformation zu lesen.

Karten stellen allerdings kein grundsätzlich neues Medium im Geschichtsunterricht dar. Als Wandkarten finden kartographische Darstellungen schon lange Verwendung im Unterricht und auch historische Schulatlanten gehören seit Mitte des 19. Jahrhunderts zum festen Bestand des Geschichtslehrmaterials (Lehn 2008). Neu ist die Tendenz der Schulbuchverlage, Atlaskarten verstärkt in die Geschichtsschulbücher zu integrieren. Es sind themenspezifische Karten, die auf die jeweilige Verwendung im Schulbuch abgestimmt und mit einer Fülle von Informationen angereichert sind. Sie sind detaillierter und aktueller als die generalisierten Darstellungen der Wandkarten oder Schulatlanten – zumal Atlanten häufig länger im Gebrauch bleiben als Lehrbücher.² Eine ebenfalls neuere Entwicklung stellen die digitalen Atlanten dar, die aufwändig produziertes Kartenmaterial für den Unterricht und die Unterrichtsvorbereitung bieten (Haack Weltatlas 2007).

Vor dem Hintergrund der steigenden Bedeutung von Karten im Schulbuch beschäftigt sich der folgende Beitrag mit der Frage, welche Funktion sie für die Vermittlung von Unterrichtsthemen übernehmen und inwiefern die technische Verbesserung des Kartenmaterials dazu beiträgt, die Stofffülle anschaulicher und zugleich differenzierter zu präsentieren. Kurz gefasst geht es darum, ob Karten nach wie vor als selbsterklärende Abbilder geographischer Realitäten eingesetzt werden oder ob sie tatsächlich an die neueren kulturwissenschaftlichen Erkenntnisse anschließen und als Aneignungen und Konstruktionen von Raum, als Spiegelungen von Herrschaftsverhältnissen und als Wissensordnungen verstanden werden (Schneider 2004). Dieser zunächst eher abstrakt formulierten Fragestellung soll an einem konkreten Beispiel nachgegangen werden, und zwar der kartographischen Darstellung des europäischen Kolonialismus während der Hochphase des Imperialismus am Ausgang des 19. und Beginn des 20. Jahrhunderts. Untersucht werden deutsche Geschichtsschulbücher des 20. Jahrhunderts für den Unterricht in der Sekundarstufe an allgemein bildenden Schulen. Der Fokus liegt hierbei auf dem afrikanischen Kontinent, wo sich die europäische Dimension des imperialistischen Kolonialismus und die Konkurrenz der Nationalstaaten um den Erwerb von Überseegebieten innerhalb weniger Jahrzehnte verdichteten. Als Gegenprobe werden einzelne Beispiele aus afrikanischen Schulbüchern einbezogen.

Der narrative Rahmen: Die Darstellung des Kolonialismus

Geschichtslehrbücher aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts für den Unterricht an Gymnasien, Realgymnasien, Oberschulen oder ähnlichen Schulformen behandeln die koloniale Expansion der europäischen Nationalstaaten seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im Rahmen des Imperialismus und der deutschen Außenpolitik. Die Bücher sind chronologisch aufgebaut und die Kapitel zur Kolonialpolitik reichen zuweilen bis an die jeweilige Zeitgeschichte heran. Die Schüler befassen sich also erst gegen Ende der Schullaufbahn mit dem Thema Kolonialismus. Die Schulbuchautoren betrachten den Kolonialismus vorwiegend in nationalen Bezügen und der Vergleich mit anderen europäischen Kolonialmächten dient nicht selten dazu, Deutschland auch nach dem Verlust aller Kolonien mit dem Ende des Ersten Weltkriegs als gleichrangige Kolonialmacht darzustellen. Dies gilt vornehmlich für die Geschichtsbücher der Weimarer Zeit und des Nationalsozialismus, aber noch in den frühen Lehrbüchern der Bundesrepublik wird betont, „es fehlte Deutschland nicht an unternehmenden Männern, die die Kolonialpionieren der älteren Weltvölker ebenbürtig waren“. Mit Augenmaß habe Bismarck Kolonialpolitik betrieben, um „durch koloniale Wagnisse seine europäische Politik nicht zu gefährden.“ Den geringen wirtschaftlichen Ertrag der Kolonien für das Deutsche Reich verschweigt der Schulbuchautor nicht, fährt aber fort: „Bei ruhiger Entwicklung hätte sich ihr Wert unzweifelhaft steigern lassen.“ (Mangelsdorf 1951:101)

Die neueren Geschichtslehrbücher behandeln den Kolonialismus ebenfalls im Rahmen des europäischen Imperialismus oder der Außenpolitik des Deutschen Kaiserreichs. Die Lehrpläne der Bundesländer sehen vor, das Thema einmal im Rahmen des chronologischen Durchgangs durch die historischen Epochen in der Sekundarstufe I zu behandeln. In der Sekundarstufe II kann es noch einmal aufgegriffen werden, wobei die Lehrpläne die Beschäftigung mit dem imperialistischen Kolonialismus nicht zwingend vorschreiben. Die Lehrer können inzwischen aus unterschiedlichen Themen auswählen, anhand derer sie die in den Bildungsplänen oder Curricula festgelegten Kompetenzen vermitteln oder die Schüler auf die Anforderungen des Zentralabiturs vorbereiten.³ In den Lehrbüchern der Sekundarstufe I wird das Thema also erstmals für den Unterricht in den Jahrgangsstufen acht oder neun aufbereitet. Die Lehrbücher für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II der Gymnasien oder der gymnasiale Oberstufe an Gesamtschulen befassen sich mit dem Thema dann auf einem höheren Abstraktionsniveau.

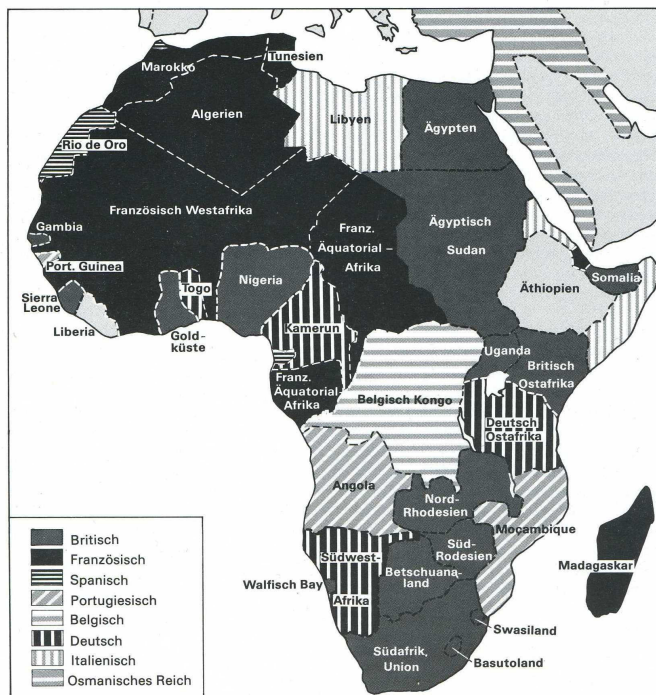
Die neueren Geschichtslehrbücher behandeln die Phase des Hochimperialismus, in der die europäischen Mächte einschließlich Russlands und der USA ihre Herrschaftsgebiete über alle Erdteile ausdehnten, fast durchweg in vergleichender europäischer Perspektive. Sie betten den territorial-expansiven Kolonialismus des Deutschen Kaiserreichs in die Geschichte der europäischen Expansion ein und verweisen auch auf den Kolonialismus der frühen Neuzeit (Lendzian 2007:510ff.). Damit weiten sie die Perspektive von einer primär nationalgeschichtlichen zu einer stärker transnational vergleichend angelegten Geschichtsbetrachtung. Sie nehmen sogar darüber hinaus Forderungen der Globalgeschichte nach einer weniger eurozentrischen Perspektive auf, wenn sie daran erinnern, dass der Kolonialismus tief in bereits bestehende Gesellschaftssysteme einschneidet und durch die sogenannte Zivilisierungsmission der Europäer seine vermeintliche

Rechtfertigung erfuhr. „Begriffe wie Rückständigkeit und Zivilisation, Arbeit und Faulheit stehen daher im kolonialen Kontext für eine bestimmte – nämlich europäische Perspektive.“ (Bender et al. 2007:162) Im Hinblick auf das Verständnis kolonialer Herrschaft und ihrer Folgen haben die Schulbücher Anstöße der postcolonial studies aufgenommen. Sie beschreiben nicht mehr ausschließlich imperiales Machtstreben und koloniale Herrschaftspraxis, weil in dieser Sichtweise die Geschichte des Kolonialismus als Geschichte der Herrschenden fortgeschrieben würde. Vielmehr versuchen sie deutlicher als frühere Geschichtsschulbücher auch die Kolonisierten als Subjekte der Geschichte zu zeigen (Lendzian 2007:524). Dies gelingt erst in Ansätzen, denn die Beschreibung der kolonialen Situation, in der sich Kolonisierte und Kolonialisierende befanden, erschöpft sich auch in den aktuellen Lehrwerken fast durchgängig in einem reinen Opfer-Täter-Gegensatz. Die Verflechtungen und Wechselwirkungen von Metropolen und Peripherien nehmen diese Schulbücher inzwischen aber stärker in den Blick, wenn sie die Aufarbeitung der Kolonialzeit in der gegenwärtigen deutschen Erinnerungskultur oder die Entschädigungsforderungen aufgrund kolonialer Verbrechen thematisieren (Bender et al. 2007:179; 182f.).

Die Paradigmenwechsel der Fachwissenschaft sind in den Geschichtsschulbüchern also durchaus ablesbar, wenngleich dieser Befund eher eine Tendenz beschreibt.⁴ Darüber hinaus ist das Thema Kolonialismus wie kaum ein anderes im Geschichtsschulbuch mit Karten verbunden. Zwar lässt sich die europäische Kolonialgeschichte auch ohne kartographische Unterstützung vermitteln, sie verliert dann aber eine Dimension, die zugleich eine wichtige Antriebsfeder des europäischen Kolonialismus am Ausgang des 19. Jahrhunderts darstellte: das territorial-expansive Machtstreben. Von daher liegt es nahe zu fragen, ob sich die neueren Forschungsansätze auch auf die Gestaltung und den Einsatz von Karten im Schulbuch ausgewirkt haben. Welche Sicht auf den Kolonialismus und auf sein Erbe entwerfen die Karten? Schärfen sie das Bewusstsein für Eurozentrismus und die Interdependenz von kolonialisierenden und kolonisierten Identitätskonstruktionen oder unterlaufen sie postkoloniale Perspektiven auf den Kolonialismus, indem sie koloniale Sichtweisen unbeabsichtigt reproduzieren?

Die Raumdimension: Europa in Afrika

Wenn es um die Darstellung des europäischen Kolonialismus in der Phase des Hochimperialismus geht, taucht eine bestimmte, fast schon klassisch zu nennende Karte immer wieder auf: eine Afrikakarte, die den Kontinent um 1914 zeigt, mit einer Vielzahl unterschiedlich eingefärbter oder schraffierter Herrschafts- oder Einflussgebiete.



Karte 1b: Afrika um 1914

Abbildung 1:
 Afrika um 1914,
 in: Berg/Selbmann 1988, S. 333.

Die Karte zeigt Afrika am Vorabend des Zweiten Weltkriegs und auf dem Höhepunkt des imperialistischen „Wettlaufs“ der europäischen Nationalstaaten um die Vorherrschaft in Afrika. Der Kontinent erscheint wie am Reißbrett entworfen, zusammengesetzt aus den Herrschaftsbereichen der jeweiligen Kolonialmächte und – mit Ausnahme von Äthiopien und Liberia – unter vollständiger Kontrolle der Europäer. Die Staatsgrenzen spiegeln europäische Vorstellungen von Nationalstaaten und zerschneiden den Kontinent willkürlich in koloniale Einflussgebiete – besonders augenfällig ist dies bei den Grenzen Algeriens, Ägyptisch-Sudans oder Südwest-Afrikas, die wie mit dem Lineal gezogen wirken. Dieses Kartenbild findet sich in leicht abgewandelter Form in Geschichtsbüchern von der Zeit der Weimarer Republik bis in die Gegenwart (Weltgeschichte 1929:130; Buchners Kolleg Geschichte 2004:145). Nicht immer werden dabei die beiden unabhängigen Staaten Liberia und Äthiopien als solche deutlich gekennzeichnet. In den unterschiedlichen Schraffuren oder Einfärbungen sind diese Staaten als nichtkolonialisierte Territorien nur schwer zu erkennen und in der Legende wird auf ihre Unabhängigkeit nicht immer hingewiesen (so in: Busch 1951:130 und Berg/Selbmann 1988:333). Die Karte existiert noch in einer Reihe weiterer Varianten, darunter sehr bunte Darstellungen (Danner et al. 1990:105) oder solche, die Kartogrammen gleichen und lediglich die Jahreszahlen der kolonialen Inbesitznahme verzeichnen (Schmid 1977:247).

All diesen Karten ist gemeinsam, dass sie eine rein europäische Sichtweise wählen und ausschließlich die Dominanz der Europäer zeigen. Die Karte Afrikas dient als Folie für den imperialen Expansionsdrang, während geographische Referenzpunkte wie Flüsse, Berge, Seen oder Wüsten fast vollständig zurücktreten. Afrikanische Strukturen wie Siedlungseinheiten oder von der Kolonialisierung de facto nicht beziehungsweise nur indirekt beeinflusste Gebiete oder Reiche im Inneren Afrikas, etwa in Nordnigeria oder Nordkamerun, berücksichtigen diese Karten nicht. Wohl aber verzeichnen sie

Staatsgrenzen, die europäische Vorstellungen von Nationalstaaten spiegeln und den Kontinent willkürlich in koloniale Einflussgebiete zerschneiden ohne Rücksicht auf indigene Bevölkerungsgruppen, Siedlungsgebiete oder Weidegründe.

Die wiederkehrende Verwendung dieses Kartenbildes in Geschichtsschulbüchern durch das gesamte 20. Jahrhundert hindurch hat sicherlich dazu beigetragen, dass der moderne europäische Kolonialismus mit der sogenannten „Aufteilung Afrikas“, wie ein häufig verwendeter Kartentitel lautet, in der erwähnten Form eines Reißbrettentwurfs assoziiert wird. Dabei ist es unerheblich, ob sich die Karten im Detail unterscheiden und nichtkoloniale Staaten kennzeichnen oder zusätzliche Informationen wie das Jahr der kolonialen Inbesitznahme vermerken. Die Karte präsentiert Afrika als Objekt europäischer Expansionsinteressen und ohne eigene politische Strukturen. Erst mit der Einzeichnung von Grenzen und Nationalstaaten nach europäischem Vorbild wird der afrikanische Raum strukturiert. In dieser Perspektive erhalten die zuvor weißen Flecken in den Karten Afrikas nun durch den Kolonialismus eine politische und territoriale Identität. Die moderne afrikanische Geschichte beginnt gleichsam mit dem Kolonialismus. Darüber hinaus wird Afrika als Teil Europas oder Erweiterung des europäischen Raums dargestellt (Harley 2001, Stråth 2005:241) und zwar insofern als afrikanische Gebiete in erster Linie über ihre Zugehörigkeit zu den jeweiligen Kolonialmächten definiert werden. Kolonien und Metropolen sind in der gleichen Farbe gekennzeichnet und afrikanische Territorien werden in den Kartenlegenden als „britisch“, „französisch“ oder „deutsch“ ausgewiesen. Die Karten zeigen also weniger ein Bild von Afrika als den europäischen Besitz oder Europa in Afrika.

Die grundsätzliche Bedeutung von Karten ist an diesem Beispiel sehr deutlich ablesbar: Als Instrumente der Durchdringung und Benennung stellen solche Afrikakarten Zugehörigkeiten fest, sie strukturieren einen zuvor ungeordneten Raum und transformieren „weiße Flecken“ in benennbare Territorien. Die Karten kolonialer Herrschaft machen den afrikanischen Raum auf diese Weise für die Europäer verstehbar und damit beherrschbar.

Die Verwendung dieses Kartenbildes auch in aktuellen afrikanischen Geschichtsschulbüchern zeigt, wie sehr es inzwischen als Chiffre für den Kolonialismus gelesen wird (Fomenky/Gwanfogbe 1989:47 und Kenya 2005:8). Seine ikonologischen und semiotischen Eigenschaften werden transnational oder gar global verstanden. So steht die Karte für ein Afrikabild, welches das moderne Afrika fast ausschließlich über den Kolonialismus definiert. Die Deutungsmacht der Karte zeigt sich nicht zuletzt darin, dass es auch Ansätze gibt, dieses europäische Kartenbild zu unterlaufen. So verwendet ein kenianisches Geschichtsbuch von 2005 die Karte zusätzlich, um zu zeigen, wo afrikanische Ethnien durch die willkürliche koloniale Aufteilung auseinander gerissen wurden (Kenya 2005:10). In dem Kartentitel „Some African communities split through partition boundaries“ muss der Kolonialismus daher gar nicht mehr erwähnt werden, weil schon allein das Kartenbild die kausalen Bezüge vermittelt.

Die Zeitdimension: Kolonialisierung als Prozess

Das erwähnte Kartenbild kann als eine Form der Aneignung des afrikanischen Raums durch die Europäer verstanden werden. Darüber hinaus kann es als eine Form der Präsentation von Wissen über den Kolonialismus begriffen werden. So präsentieren die Afrikakarten den Kolonialismus häufig als einen zeitlich fixierbaren Zustand oder zumindest als eine durch Jahreszahlen definierte Momentaufnahme der politisch-historischen Gegebenheiten. Ein vielfach und auch im aktuellen deutsch-französischen Geschichtsbuch verwendeter Kartentitel lautet „Afrika 1914“ (Henri et al. 2008:172). Eine Reihe von Karten verweist zwar im Titel darauf, dass der zeitliche Rahmen fließend ist und Ausschnitte aus einer längeren Entwicklung dargestellt sind. Titel wie „Die Aufteilung Afrikas (bis 1914)“ (Großmann et al. 1941:196) oder „Afrika um 1914“ (Berg/Selbmann 1988:333) deuten an, dass es sich um Entwicklungen in Raum *und* Zeit handelt. Die Dynamik und das Gegenläufige des Kolonialisierungsprozesses erfassen sie aber in der Regel nur unzureichend.⁵

Die gleichmäßige Einfärbung von Herrschaftsgebieten ohne Farbabstufungen in der Mehrzahl der Karten suggeriert, die koloniale Machtausübung habe flächendeckend bestanden. Welche Formen indirekter Herrschaft praktiziert wurden, wo die Kolonialmächte auf bestehende Herrschaftsstrukturen zurückgriffen und diese als Ordnungsfaktoren anerkannten oder welche Gebiete von der Kolonialverwaltung kaum bis gar nicht tangiert waren, dies lässt sich an den beschriebenen Karten nicht ablesen. Widerstand gegen die Kolonialherrschaft, bewaffnete Auseinandersetzungen und koloniale Kriege werden erst in neueren Karten verzeichnet (Regenhardt 2008:180). Diese Karten kehren damit zumindest in Ansätzen die gängige, ausschließlich auf Europa bezogene Darstellung des Kolonialismus um und tragen dazu bei, die darin enthaltene Präsentation von Herrschaftsverhältnissen und vermeintlich gesichertem Wissen zu hinterfragen. Sie zeigen, dass kolonialer Machtanspruch und Machtausübung nicht immer deckungsgleich waren, dass die europäischen Karten des Kolonialismus vielfach auch Vorwegnahmen imperialer Machtausdehnung waren und der Untermauerung von Ansprüchen dienten (Harley 2001:57). Indem sie deutlich machen, wo die imperiale Expansion auf Hindernisse stieß, erweitern sie den Blick, auch wenn dies noch keine Umkehrung der Blickrichtung bedeutet.

Die Mehrzahl der Karten stellt die Dynamik des Kolonisierungsprozesses jedoch weiterhin aus der europäischen Perspektive dar. Sie fokussieren auf die strategischen Interessen der Kolonialmächte und zeigen die Kolonialisierung ausschließlich anhand der imperialistischen Rivalitäten und Interessenkonflikte auf. Die in vielen kartographischen Darstellungen aufgegriffene sogenannte Faschoda-Krise von 1898 ist hierfür ein Beispiel. Während Großbritannien eine Nord-Süd-Verbindung auf dem afrikanischen Kontinent anstrebte und seinen Kolonialbesitz von Südafrika bis nach Ägypten („From Cape to Cairo“) ausdehnen wollte, konzentrierte sich Frankreich auf eine West-Ost-Verbindung von Dakar nach Djibuti. In Faschoda, im heutigen Sudan gelegen, kreuzten sich die Strategien und es kam zu einem offenen Konflikt der beiden wichtigsten Kolonialmächte in Afrika. Das Ereignis wird mit Pfeilen dargestellt, die die jeweilige Stoßrichtung der Engländer und Franzosen angeben.

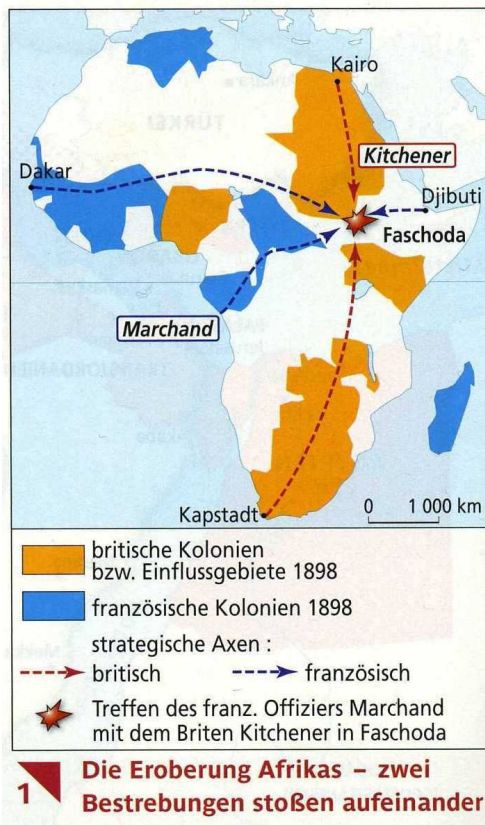


Abbildung 2: Die Eroberung Afrikas..., in: Henri et al. 2008, S. 174.

In diesem Beispiel aus dem deutsch-französischen Geschichtsbuch von 2008 unterscheiden sich die Pfeile lediglich in der Farbe. Pfeile oder Vektoren sind eine in der „Grammatik der Karten“ anerkannte Signatur für Bewegung und Entwicklung. Propagandistisch aufgeladene Karten wie die Karten aus der Zeit des Nationalsozialismus setzen diese Signatur allerdings deutlich suggestiver ein. Sie wählen geschwungene aus Punktlinien bestehende Pfeile für die französischen Interessen und gerade, sich zur Spitze hin verjüngende Pfeile für die englischen Interessen (Großmann et al. 1941:196). Damit deuten sie bereits auf den Ausgang des britisch-französischen Konflikts um die geopolitische Konsolidierung des jeweiligen Kolonialbesitzes hin, in dem die Briten sich durchsetzten. Die britischen Pfeile zielen überdies direkt auf die deutsch-ostafrikanischen Gebiete, die den englischen Arrondierungsbemühungen im Wege standen, und suggerieren eine Bedrohung deutscher Interessen, die sich auch auf die aktuelle Situation von 1941 beziehen ließ. Noch deutlicher drückt sich die Parteinahme in einer Karte aus dem Jahr 1943 aus mit dem Titel „Deutsche Kolonien in Afrika. Deutsch-Ost-Afrika ist England im Wege“ (Lüpke 1943:141) oder in einer Karte mit dem Titel „Von Kapstadt bis Kairo wollte England den Schwarzen Erdteil beherrschen und suchte deshalb die Burenstaaten, Deutsch-Ostafrika und Ägypten (auch Abessinien) unter seine Macht zu bringen“ (vom Hofe 1943:40). In diesem Fall hat sich die Konfrontation zwischen Frankreich und England zu einer deutsch-englischen Auseinandersetzung gewandelt und Deutschland erscheint als ebenbürtige Kolonialmacht. Neuere Schulbuchkarten setzen dagegen neben der stark suggestiven Pfeilsignatur auch Kreise ein, um Krisenräume und imperiale Interessenkonflikte hervorzuheben (Bender et al. 2007:158). Sie wirken sachlicher und geben keine Wertungen oder

Interpretationen vor, indem sie darauf verzichten, klare Bewegungsrichtungen und Intensitäten, damit also nationale Aggressionen zu suggerieren.

Der Prozesscharakter und der zeitliche Verlauf der Kolonialisierung werden zuweilen auch durch Kartenfolgen veranschaulicht. Zwei Karten mit ähnlicher Kartengestaltung bereiten das Thema auf zwei Zeitebenen auf (Bahr et al. 1984:192). Die Kartenfolge deckt häufig einen längeren Zeitraum ab, in der Regel die Phase des Hochimperialismus von 1870 bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs. Die Karten zeichnen jedoch lediglich den wachsenden Einfluss der Europäer nach. Sie zeigen, wie Afrika zunächst noch als „terra incognita“ erscheint und die „weißen Flecken“ im Inneren des Kontinents nun von den Europäern erobert und damit in farblich zuzuordnende politische Räume verwandelt werden. Bestehende afrikanische Reiche und Herrschaftsstrukturen, die durch die Europäer verdrängt wurden, erscheinen dagegen nicht. Es gibt nur wenige Gegenbeispiele, die auch die afrikanische Perspektive einbeziehen und eine Karte mit den autochthonen herrschaftspolitischen Strukturen zu Beginn und den europäisch dominierten Strukturen auf dem Höhepunkt des imperialistischen Kolonialismus nebeneinander stellen (Pandel 2005:68).

Auch das kenianische Geschichtsbuch weicht nicht grundsätzlich von dieser kartographischen Darstellungsweise ab. Eine Karte mit dem Titel „Location of European Interests in Afrika in the 19th Century“ (Kenya 2005:3) zeigt die europäischen Expansionsbewegungen von der Küste ins Innere des Kontinents mit Pfeilsignaturen. Die Pfeile beschreiben auch hier durchweg koloniale Bewegungen, obwohl Wanderungsbewegungen von Siedlungsgemeinschaften, Handelsrouten mit Karawanen oder die Expeditionen arabischer Forscher ebenfalls auf diese Weise dargestellt werden könnten. Daneben enthält das Schulbuch aber auch Karten zu vorkolonialen innerafrikanischen Migrationen, die darstellen, wo die nachkoloniale Nationsbildung an vorkoloniale Bevölkerungsstrukturen anknüpfte. In dieser Perspektive wird der Kolonialismus zu einer Unterbrechung in der afrikanischen Nationsbildung, während die europäischen Karten den Kolonialismus als den Beginn der modernen afrikanischen Geschichte präsentieren. In den deutschen Geschichtsschulbüchern, die ja den Kolonialismus und nicht die afrikanische Geschichte erklären wollen, bleibt dieser Aspekt der vorkolonialen Geschichte meist unberücksichtigt. Er geriete allenfalls dann stärker in den Blick, wenn nationale Schulbücher sich tatsächlich noch stärker für globalgeschichtliche Perspektiven öffneten.

Bilanz:**Welchen Blick auf den Kolonialismus vermitteln Schulbuchkarten?**

Karten, die in Schulbüchern eingesetzt werden, besitzen einen besonderen Grad an Verbindlichkeit und Deutungsmacht. Dies rührt zum einen daher, dass Karten in der Wahrnehmung vieler Menschen ein hohes Maß an Exaktheit und Objektivität verbürgen, weil sie vermeintlich objektive Repräsentationen geographischer, historischer und politischer Realitäten darstellen. Zum anderen wird das in Schulbüchern vermittelte Wissen als autorisiertes Wissen aufgefasst. Mit ihrer staatlichen Zulassung verbindet sich die Wahrnehmung, dass das in Schulbüchern vermittelte Wissen objektiv richtig und gesellschaftlich akzeptiert sei. Daraus leitet sich für Karten, die in Schulbüchern eingesetzt werden, ein ganz besonderer Grad an Verbindlichkeit und Deutungsmacht ab. Schulbuchkarten entfalten ihre suggestive Kraft also auf der Grundlage der beglaubigenden Wirkung von Schulbuchwissen *und* Kartenwissen. Vor diesem Hintergrund stellt die Verwendung von Karten im Schulbuch hohe methodische Anforderungen an Schülerinnen und Schüler. Sie müssen entscheiden, ob sie eine Karte als Quelle und zeitgenössisches Dokument lesen oder als Wissensspeicher und Instrument der Orientierung verstehen sollen, weil sie verschiedene Informationen synthetisiert und zur didaktischen Vermittlung aufbereitet. In jedem Fall müssen Schülerinnen und Schüler lernen, Karten nicht mehr als selbsterklärende Abbildungen geographischer Gegebenheiten zu lesen, sondern sie immer auch als Ausdruck von Voreinstellungen und kollektiven Raumbildern, von Perspektiven und Hierarchien, von gewollten Grenzen und imaginierten Gemeinschaften zu deuten (Grafe/Hinrichs 2003:115-118).

Die technischen Möglichkeiten der Kartengestaltung haben dazu geführt, dass inzwischen sehr detaillierte und aufwändige Karten für spezifische thematische Sachverhalte zur Verfügung stehen. Diese Karten sind trotz einer Vielzahl von Text- und Bildinformationen übersichtlich und lesbar. Bei allem technischen Fortschritt haben sich die kartographischen Grundlagen jedoch nur wenig verändert. Nach wie vor sind die Gestaltungsmittel zur Raum- und Zeitdarstellung begrenzt, sieht man von digitalen Karten ab. So bestimmen immer noch Signaturen, Farben, Schriftarten, Symbole, Maßstäbe, Kartenprojektion und Datenauswahl die Gestaltung von Geschichtskarten. Farbkonventionen wie das preußische Blau oder das britische Rot werden eingehalten, weil sie die Lesbarkeit erleichtern. Dicke Linien sind als Grenzen eines Herrschaftsgebiets allgemein akzeptiert. Pfeile oder Vektoren sind nach wie vor die eindrucksvollste und suggestivste Gestaltungsform, um Bewegungen und deren Richtung anzuzeigen. Normierte Symbole für Eisenbahnen, Straßen oder Städte sorgen für Eindeutigkeit. Veränderungen in dieser „Grammatik der Karten“ lassen sich am ehesten bei der Wahl von Symbolen ausmachen, wenn etwa Kriege und bewaffneter Widerstand nicht mehr durch Gewehre oder gekreuzte Säbel, sondern durch Feuer gekennzeichnet werden (Müller et al. 1995:163).

Während die grundlegenden Darstellungsgewohnheiten der Kartographie also weitgehend unverändert blieben, haben sich die inhaltlichen Positionen zu den in den Karten verhandelten Themen sehr wohl gewandelt. So werden der europäische Kolonialismus und sein Erbe in der Geschichtswissenschaft inzwischen nicht mehr ausschließlich in nationalen Bezügen gesehen, sondern in einem europäischen Rahmen betrachtet (Eckert 2008; Grindel 2008).

Zudem wird die einseitige, auf Europa zentrierte Betrachtungsweise aufgebrochen zugunsten einer Perspektive, die Wechselwirkungen und Austauschbeziehungen zwischen ehemaligen Metropolen und Peripherien einbezieht (Conrad/Randeria 2002; Kundrus 2003; Budde et al. 2006). Neuere Geschichten Afrikas lenken den Blick daher nicht mehr nur auf fortlebende koloniale Denkmuster, die es im Sinne des Postkolonialismus zu unterlaufen gilt, sondern sie deuten auch unsymmetrische und unbestritten gewaltsame Beziehungen wie den Kolonialismus nicht mehr ausschließlich als Täter-Opfer-Beziehungen. Sie zeigen die Kolonialiserten als Subjekte ihrer Geschichte (Speitkamp 2007).

Wie lassen sich diese neueren wissenschaftlichen Zugänge nun mit den klassischen Mitteln der Kartographie darstellen? Anhand der oben erwähnten stereotypen Afrikakarte ist deutlich geworden, dass es in Ansätzen durchaus gelingen kann, fachwissenschaftliche Paradigmenwechsel auch in die Kartensprache zu übersetzen, indem neue Symbole und Signaturen gewählt oder andere Daten hinzugenommen werden. Grundsätzlich stehen Schulbuchkarten jedoch vor dem Dilemma, dass sie für ein Kartenbild, das eine stereotype Sichtweise auf Afrika und den Kolonialismus vermittelt, neue Lesarten anbieten und auch vermitteln müssen. Dies ist umso schwieriger, als Schulbücher selbst intensiv an der Aussage solcher Karten mitgewirkt haben und dazu beigetragen haben, dass sie ein stereotypes Afrikabild transportieren. Mit ihrer „Zentralfunktion für die Bildung des visuellen Gedächtnisses“ (Paul 2008:33) haben Schulbücher die zitierte Karte des kolonialen Afrika erst zu einer Chiffre, das Kartenbild zu einem Schlüsselbild des Kolonialismus gemacht. Karten, die zu diesem Thema eine andere Argumentation ermöglichen und Alternativen zu diesem äußerst erfolgreichen Raumbild entwerfen, werden jedoch immer vor dem Hintergrund dieses Stereotyps gelesen.

Dieses Dilemma kann offenbar nur begrenzt innerhalb des Mediums Karte selbst gelöst werden. Ebenso wichtig wie die Kartenaussage ist daher auch, wie Karten inhaltlich und gestalterisch in den Kontext der Schulbuchdarstellung eingebunden sind (Hantsche 1997). Erst dann können sie Perspektivenwechsel befördern und dafür sensibilisieren, wann sie (unbeabsichtigt) koloniale Sichtweisen weitertragen. Daran schließt sich die weitergehende Frage an, wo die inhaltlichen Grenzen der Karten liegen und ob es überhaupt möglich ist, postkoloniale Perspektiven kartographisch auszudrücken. Karten tendieren aufgrund ihrer vermeintlichen Eindeutigkeit, ihrer technischen Professionalität und ihres unausgesprochenen Anspruchs, den aktuellen Wissensstand abzubilden, dazu, bestehende Raumbilder zu verfestigen. Sie sind insofern inhaltlich konservativ und stabilisieren etablierte (Wissens-) Ordnungen. Dies gilt auch für die Karten des Kolonialismus, wie der vorliegende Beitrag am Beispiel Afrikas zu zeigen versucht hat: Trotz Änderungen im Detail und technischer Verbesserungen hat sich das äußere Kartenbild nicht gewandelt. Die erwähnte Karte des afrikanischen Kontinents ist nach wie vor eine Karte aus Sicht der Kolonialmächte, die ihre eigene Machtausdehnung zeigen und die Kosten der kolonialen Expansion rechtfertigen soll, sie spiegelt noch immer ein europäisches Raumverständnis und zeigt damit die Grenzen der Karten auf.

Bibliographie

Schulbücher

Bahr, Frank, Adalbert Banzhaf, Valentin Götz und Leonhard Rumpf: Grundkurse Geschichte, Darmstadt 1984.

Bender, Daniela et al.: Geschichte und Geschehen. Neuzeit. Sekundarstufe II, Leipzig 2007.

Berg, Rudolf und Rolf Selbmann: Grundkurs Deutsche Geschichte. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für die Kollegstufe in Bayern. Band 1: 1800-1918. 12. Jahrgangsstufe, 4. Aufl., Berlin 1988.

Busch, Ernst (Bearb.): Grundzüge der Geschichte. Von der Französischen Revolution 1789 bis zur Gegenwart, Frankfurt/M. 1951.

Danner, Wilfried, Wolfgang Hug und Elmar Krautkrämer, u. Mitarb. Von Franz Bahl: Geschichtliche Weltkunde. Vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Klasse 8. Ausgabe für Polytechnische Oberschulen, Frankfurt/M. 1990.

Fomenky, R. und M.B. Gwanfogbe: Histoire du Cameroun. Cours moyen. 5e et 6e années des écoles primaires, Yaoundé 1989 (Erstveröffentlichung in engl. Sprache 1986).

Großmann, Paul, Hermann Jaeger, Alfred Schwemmler, Fritz Stoll (Hrsg.): Geschichte für die deutsche Jugend. Neue Sachkunde für Volksschulen, Frankfurt/M. 1941.

Haack Weltatlas Digital, Gotha 2007.

Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.): Geschichte konkret 3. Ein Lern- und Arbeitsbuch, Braunschweig 2005.

Henri, Daniel, Guillaume Le Quintrec und Peter Geiss (Hrsg.): Histoire / Geschichte. Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945, Leipzig 2008.

Hirschfelder, Heinrich und Wilhelm Nutzinger: Das Kaiserreich 1871-1918. Buchners Kolleg Geschichte, 2. Aufl., Bamberg 2004.

Kenya Literature Bureau (Hrsg.): History and Government. Form Three Students' Book, 3. Aufl., Nairobi 2005, Erstausgabe 1989.

Lanzinner, Maximilian (Hrsg.): Buchners Kompendium Geschichte. Von der Antike bis zur Gegenwart. Lehr- und Arbeitsbuch für die Oberstufe, Bamberg 2008.

Lenzian, Hans-Jürgen (Hrsg.): Zeiten und Menschen 1. Geschichte. Oberstufe. Paderborn 2007.

Lüpke, Richard: Deutsche Geschichte: Neugestaltung von Ferdinand Hirt`s Tatsachen und Arbeitsheften. Erste Gruppe: Geschichte, Breslau 1943.

Mangelsdorf, Robert und Willy Andreas (Mitarb.): Werden und Wirken. Geschichtswerk in 3 Bänden für die Oberstufe der höheren Schulen. Neueste Zeit 1815 bis 1945, Karlsruhe 1952.

Maurer, Alfred (Verf.), Albert Maier und Ludwig Schirmeyer (Hrsg.): Weltgeschichte von 1815 bis 1926 mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Lehrbuch der Geschichte für höhere Schulen, Frankfurt/M. 1929.

Müller, Bernhard, Norbert Baha, Michael Gugel, Herbert Kaume und Folkert Meyer: *Historia. Geschichtsbuch für Gymnasien, Band 3: Vom Zeitalter der bürgerlichen Revolutionen bis zum Ersten Weltkrieg*, Paderborn 1995.

Meyer: *Historia. Geschichtsbuch für Gymnasien. Band 3: Vom Zeitalter der bürgerlichen Revolutionen bis zum Ersten Weltkrieg*, Paderborn 1995.

Pandel, Hans-Jürgen: *Geschichte konkret 3. Ein Lern- und Arbeitsbuch*, Braunschweig 2005.

Regenhardt, Hans Otto (Hrsg.), Thomas P. Britt (Bearb.): *Forum Geschichte Kompakt. Bd. 2: Von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart. Ausgabe Nordrhein-Westfalen*, Berlin 2008.

Rudolf, Hans Ulrich und Vadim Oswalt (Hrsg.): *Pertes Atlas Geschichte*, Gotha und Stuttgart 2007.

Schmid, Heinz-Dieter (Hrsg.): *Fragen an die Geschichte. Geschichtliches Arbeitsbuch für die Sekundarstufe I. Band 3: Europäische Weltgeschichte*, Frankfurt/M. 1977.

vom Hofe, Werner, Peter Seifert, Anton Heinen: *Bismarcks kleindeutsches Reich, Adolf Hitlers großdeutsches Reich: 1850-1941. Die ewige Straße, Geschichte unseres Volkes*, Dortmund und Breslau 1943.

Sekundärliteratur

Böttcher, Christina: *Die Darstellung von Zeit in Geschichtskarten*. In: *Geschichte lernen* 59 (1997) S. 48-52.

Böttcher, Christina: *Die Karte*. In: Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider (Hrsg.): *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts. 1999, S. 170-196.

Budde, Gunilla, Sebastian Conrad, und Oliver Janz (Hrsg.): *Transnationale Geschichte. Themen, Tendenzen und Theorien*, Göttingen 2006.

Conrad, Sebastian und Shalini Randeria (Hrsg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*, Frankfurt/M. 2002.

Conrad, Sebastian und Jürgen Osterhammel (Hrsg.): *Das Kaiserreich transnational. Deutschland in der Welt 1871-1914*, Göttingen 2004.

Eckert, Andreas: *Der Kolonialismus im europäischen Gedächtnis*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (2008), S. 31-38.

Grafe, Edda und Carsten Hinrichs: *Visuelle Quellen und Darstellungen*. In: Hilke-Günther Arndt (Hrsg.): *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2003, S. 92-124.

Grindel, Susanne: *Deutscher Sonderweg oder europäischer Erinnerungsort? Die Darstellung des modernen Kolonialismus in neueren deutschen Schulbüchern*. In: *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research* 30 (2008), S. 695-716.

Hantsche, Irmgard: *Karten im Schulgeschichtsbuch*. In: *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research* 19 (1997), S. 383-398.

- Harley, John B.: *The New Nature of Maps. Essays in the History of Cartography*. Hrsg. v. John Laxton, Baltimore 2001.
- Kundrus, Birthe: *Moderne Imperialisten. Das Kaiserreich im Spiegel seiner Kolonien*. Köln u.a. 2003.
- Kundrus, Birthe (Hrsg.): *Phantasiereiche. Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus*, Frankfurt/M. und New York 2003.
- Lehn, Patrick: *Deutschlandbilder. Historische Schulatlanten zwischen 1871 und 1990. Ein Handbuch*, Köln u.a. 2008.
- Osterhammel, Jürgen: *Die Wiederkehr des Raumes: Geopolitik, Geohistorie u. historische Geographie*. In: *Neue Politische Literatur* 43 (1998), S. 374-197.
- Oswalt, Vadim: *Raum*. In: Ulrich Meyer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider und Bernd Schönemann (Hrsg.): *Wörterbuch der Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts. 2006, S. 149-150.
- Paul, Gerhard (Hrsg.): *Visual History. Ein Studienbuch*, Göttingen 2006.
- Paul, Gerhard (Hrsg.): *Das Jahrhundert der Bilder - 1949 bis heute*, Göttingen 2008.
- Schenk, Fritjof Benjamin: *Mental Maps. Die Konstruktion von geographischen Räumen in Europa seit der Aufklärung*. In: *Geschichte und Gesellschaft* 28 (2002), S. 493-514.
- Schneider, Ute: *Die Macht der Karten*, Darmstadt 2004.
- Schultz, Hans-Dietrich: *Raumkonstrukte der klassischen deutschsprachigen Geographie des 19. und 20. Jahrhunderts im Kontext ihrer Zeit. Ein Überblick*. In: *Geschichte und Gesellschaft* 28 (2002), S. 343-377.
- Speitkamp, Winfried: *Kleine Geschichte Afrikas*, Stuttgart 2007.
- Stråth, Bo: *Karten – Repräsentationen Europas aus vier Jahrhunderten*. In: Rüdiger Hohls, Iris Schröder und Hannes Siegrist (Hrsg.): *Europa und die Europäer. Quellen und Essays zur modernen europäischen Geschichte*, Stuttgart 2005, S. 237-249.
- Tolkemitt, Brigitte und Rainer Wohlfeil (Hrsg.): *Historische Bildkunde. Probleme – Wege – Beispiele*. Berlin 1991 (*Zeitschrift für Historische Forschung* -Beiheft 12).
- Wardenga, Ute: *Räume der Geographie – zu Raumbegriffen im Geographieunterricht*. In: *geographie heute. Themenheft Geographiedidaktik aktuell* 23 (2002), S. 8-11.

¹ Während der *visual turn* die Vorstellungen von der Abbild- und Konstruktionsfunktion von Bildern veränderte, hat der *spatial turn* das Verständnis von Raumdarstellung und –wahrnehmung neu bestimmt. Zur historischen Bildkunde vgl. Tolkemitt/Wohlfeil 1991; Paul 2006. Raumkategorie in der Geschichtswissenschaft vgl. Osterhammel 1998. Für die Didaktik vgl. Wardenga 2002 und Oswalt 2006. Zur historischen Geographie vgl. die Arbeiten von Hans-Dietrich Schultz 2002. Forschungsüberblick bei Schenk 2002.

² Eine zu der Integration von Atlaskarten in Schulbücher parallele Entwicklung zeigt sich in der Gestaltung von Schulatlanten. Die Karten werden durch umfangreiches Textmaterial ergänzt, so dass die Grenzen zwischen Schulbuch und Atlas durchlässiger werden. Vgl. Rudolf/ Oswalt 2007.

³ Geschichtsschulbücher der DDR konnten nicht berücksichtigt werden.

⁴ Schulbuchinhalte müssen sich an den „gesicherten Erkenntnissen der Fachwissenschaft orientieren“ heißt es in dem Merkblatt für Schulbuchverlage über die Zulassungsvoraussetzungen von Schulbüchern für allgemein bildende Schulen und berufliche Schulen in Baden-Württemberg, hg. vom Landesinstitut für Schulentwicklung, Stuttgart 2007. Die Inhalte müssen „den aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen“ und den „aktuellen didaktischen und methodischen Erkenntnissen entsprechen“, lauten die Formulierungen in den „Orientierungsschwerpunkten für die Begutachtung von Schulbüchern“ in Brandenburg, um nur zwei Beispiele für die rechtlichen Vorgaben der Länder zu den inhaltlichen Grundsätzen der Schulbuchgestaltung zu nennen. Einsehbar unter http://www.mbjs.brandenburg.de/media/2068/a5_hdrguta.pdf (4.3.2009).

⁵ Zu den Problemen raumzeitlicher Darstellung in Geschichtskarten vgl. die Arbeiten von Christina Böttcher. Böttcher 1997; dies. 1999.

Informationen zur Autorin

Dr. Susanne Grindel
Georg-Eckert-Institut für
internationale Schulbuchforschung
Celler Straße 3
38114 Braunschweig
grindel@gei.de
www.gei.de